

Entramados, análisis y propuestas para el debate

# Aproximaciones a la Educación Secundaria en la Argentina (2000-2010)

Horacio Ademar Ferreyra  
Coordinación



UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE CÓRDOBA  
*Universidad Jesuita*



**comunicarte**  
Editorial

**TELECOM**



Informe preparado por el **Grupo de Estudio** sobre **Educación Secundaria** de la **Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba -República Argentina-**

Los textos que integran esta publicación son responsabilidad exclusiva de su/s autor/es y no comprometen la opinión de los responsables de la edición, coordinador, de los otros autores y de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, Argentina.





**Horacio Ademar Ferreyra**  
*Coordinación*

*Entramados, análisis y propuestas para el debate*  
**Aproximaciones a la Educación Secundaria  
en la Argentina  
(2000-2010)**

Informe preparado por el *Grupo de Estudio sobre Educación Secundaria* de la  
Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba  
-República Argentina-

*Los textos que integran esta publicación son responsabilidad exclusiva de su/s  
autor/es y no comprometen la opinión de los responsables de la edición, coordinador,  
de los otros autores y de la Facultad de Educación de la  
Universidad Católica de Córdoba, Argentina.*

Aproximaciones a la educación secundaria en la Argentina 2000-2010 : entramados, análisis y propuestas para el debate / dirigido por Horacio Ademar Ferreyra ; con prólogo de Renato Opertti. - 1a ed. - Córdoba : Comunic-Arte; Universidad Católica de Córdoba, 2012.  
CD-Rom.

ISBN 978-987-602-232-3

1. Educación. Investigación. I. Ferreyra, Horacio Ademar, dir. II. Opertti, Renato, prolog.  
CDD 370.007

Fecha de catalogación: 17/10/2012

## **Universidad Católica de Córdoba – Facultad de Educación**

*Entramados, análisis y propuestas para el debate* - **Aproximaciones a la Educación Secundaria en la Argentina (2000-2010)**

© **2012 Texto** Grupo de Estudio sobre Educación Secundaria de la Facultad de Educación - UCC  
Dirección Horacio Ademar Ferreyra

© **2012 Edición** Editorial Comunicarte y Universidad Católica de Córdoba - Facultad de Educación.

**Corrección de Estilo:** Silvia Noemí Vidales

**Edición Digital y Diseño Gráfico:** Erich Heber Kunath

**1º edición Octubre de 2012**

**Editorial Comunicarte.** Ituzaingó 882-PA X5000-Córdoba – Argentina TE (54) 351 468-4342  
Colección Educación Popular

**Universidad Católica de Córdoba – Facultad de Educación**

Obispo Trejo 323 Bº Centro. X5000IYG Córdoba - Argentina. Tel. (54) 351 4219000

Edición 2000 CD

Queda hecho el depósito que establece la Ley 11.723

Libro de Edición Argentina-Published in Argentina

**Todos los derechos reservados:** No se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento, el alquiler, la transmisión o la transformación de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, sin el permiso previo y escrito del editor. Su infracción está penada por la Ley 11.723 y 25.446.

# ÍNDICE

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	<b>7</b>
<b>PRESENTACIÓN</b> .....	<b>11</b>
Marisa Díaz (Subsecretaria de Planeamiento Educativo de la Nación)	
<b>PRÓLOGO</b> .....	<b>14</b>
Renato Operti (Coordinador del Programa de Fortalecimiento de Capacidades Curriculares de la Oficina Internacional de Educación de UNESCO)	
<b>REFLEXIONES</b> .....	<b>20</b>
Lya Sañudo Guerra (Investigadora Mexicana)	
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>24</b>
Grupo de Estudio sobre Educación Secundaria Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba – Argentina-	
<b>PARTE I</b> .....	<b>33</b>
<b>INNOVACIONES, CONTEXTOS Y POLÍTICAS</b>	
<b>Capítulo I</b> .....	<b>33</b>
<b>CAMBIO EDUCATIVO PARA UNA UTOPIA ESPERANZADORA</b> Horacio Ademar Ferreyra y Silvia Noemí Vidales	
<b>Capítulo II</b> .....	<b>59</b>
<b>NUEVOS ESCENARIOS Y POLÍTICAS DE CAMBIO EN EDUCACIÓN</b> Georgia Estela Blanas y Horacio Ademar Ferreyra	
<b>Capítulo III</b> .....	<b>78</b>
<b>TRADICIÓN E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA MIRADA A OTRAS CULTURAS</b> Georgia Estela Blanas, Horacio Ademar Ferreyra y Victor Marío Mekler, con la participación especial de Felicitas María Acosta	
<b>Capítulo IV</b> .....	<b>113</b>
<b>PERSPECTIVA SOCIOHISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ARGENTINA</b> Adriana Carlota Di Francesco, Olga Concepción Bonetti, Laura Cecilia Bono y Marta Judith Kowadlo, con la participación especial de Patricia Inés Bruno, Jacqueline Mohair Evangelista, Martín Guillermo Scasso, Graciela Susana Pascualetto y Matías Patiño Mayer.	
<b>PARTE II</b> .....	<b>162</b>
<b>ENTRAMADO DE HACERES, QUEHACERES Y DECIRES HACIA EL CAMBIO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>	
<b>Capítulo V</b> .....	<b>162</b>
<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA: PROBLEMAS Y PROPUESTAS DESDE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y LA TOMA DE DECISIONES EN EDUCACIÓN</b> Andrea Roxana Arnoletto, María Isabel Calneggia, Horacio Ademar Ferreyra y Silvia Noemí Vidales.	

<b>Capítulo VI</b> .....	<b>213</b>
<b>EDUCACIÓN SECUNDARIA: DIÁLOGOS DESDE LOS SABERES Y EXPERIENCIAS PARA (RE) CONSTRUIR SENTIDOS</b>	
Horacio Ademar Ferreyra y Silvia Noemí Vidales (comps.) con la participación especial de Cecilia Cresta, Claudia Romero, Alicia Carranza, Inés Dussel, Flavia Terigi, Marcelo Krichesky; Sergio España e Irene Kit; Margarita Poggi, María Susana Berardo, Laura Pitman, María Teresa Lugo, Claudia Jacinto; María Rosa Almandoz y Ana Vitar; Víctor Manuel Ponce Grima, Juan Alberto Ramírez Valdez y Miguel Ángel Pérez Reynoso; María Eugenia Ocampo Granados y Rosa María Torres Hernández; Raquel Andrea Arias Guevara, Luz Amanda Castro Lalinde e Iván Darío Flórez Rojano; Horacio Ademar Ferreyra, Gabriela Cristina Peretti y Silvia Noemí Vidales.	
<b>Capítulo VII</b> .....	<b>409</b>
<b>BUENAS PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA</b>	
Georgia Estela Blanas, Laura Cecilia Bono, Sandra Liz Chiavaro, Adriana Carlota Di Francesco, María Jacinta Eberle, Gabriela Susana Haro, Marta Judith Kowadlo, Crescencia Cecilia Larrovere, Blanca Laura Patricia Romero, Marcela Alejandra Rosales, Marta Alicia Tenutto Soldevilla, Laura Delia Vargas, Zulma Patricia Zárate y en coautoría con los responsables de las experiencias.	
<b>CONCLUSIÓN</b> .....	<b>494</b>
Grupo de Estudio sobre Educación Secundaria Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba – Argentina-	
<b>APENDICES METODOLÓGICOS</b> .....	<b>514</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>524</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>557</b>
<b>AUTORES</b> .....	<b>613</b>

El *Grupo de Estudio sobre Educación Secundaria* de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba se ha fijado como horizonte el fortalecimiento de un espacio de encuentro para realizar investigaciones, docencia y proyección social en el campo de la educación desde una perspectiva interdisciplinaria e interinstitucional. Los trabajos desarrollados desde el año 2007 han intentado captar la preocupación de la sociedad por la Educación Secundaria/Media y generar conocimiento sistemático sobre la temática, con el objetivo de contribuir con la mejora de este trayecto educativo en el marco de las políticas nacionales y jurisdiccionales vigentes.

Desde el año 2008 y en torno a dicha temática un conjunto de investigadores procedente de diversas agencias de producción del conocimiento -del país y el extranjero- están consolidando un espacio de discusión y producción científica. En este sentido, durante los años 2008 a 2011, el grupo ha focalizado sus esfuerzos en la caracterización del estado de situación de la Educación Secundaria en la Argentina con el propósito de analizar sus principales retos y posibilidades en el contexto nacional e internacional. Estudios similares al presente se están desarrollando en México (Red de Posgrados en Educación, A.C) y Colombia (Universidad Santo Tomás de Aquino – Facultad de Educación – Centro de Investigación en Educación), con el propósito de realizar en los próximos años un estudio comparado. Con este propósito el grupo de estudio de la Facultad de Educación de UCC mantiene diálogo permanente con los respectivos equipos de investigación.

Los integrantes del Grupo de Estudio son: Horacio Ademar Ferreyra (dirección), María Isabel Calneggia, Georgia Estela Blanas, Olga Concepción Bonetti, Laura Cecilia Bono, Sandra Liz Chiavaro, Adriana Carlota Di Francesco, María Jacinta Eberle, Gabriela Susana Haro, Marta Judith Kowadlo, Crescencia Cecilia Larrovere, Laura Delia Vargas, Blanca Laura Patricia Romero y Zulma Patricia Zárate. En el año 2011, se integraron como invitados Andrea Roxana Arnoletto, Olga Cordero, Jacqueline Mohair Evangelista, Patricia Inés Bruno, Claudia Amelia Maine, Víctor Mario Mekler, Graciela Susana Pascualetto, Marcela Alejandra Rosales, Marta Alicia Tenutto Soldevilla, Alicia Eugenia Olmos, Gabriela Cristina Peretti, Rubén Edgardo Rimondino y Silvia Noemí Vidales. También se destaca la participación de investigadores extranjeros: Ruth Catalina Perales Ponce, Lya Esther Sañudo Guerra y Martha Vergara Fregoso (México); Raquel Andrea Arias Guevara, Luz Amanda Castro Lalindes e Iván Darío Flórez Rojano (Colombia) y, recientemente, la incorporación de Gracia Navarro Saldaña (Chile). En sus inicios, el Grupo contó también con la participación de Paula Anahí Boccardi.

# AGRADECIMIENTOS



Esta producción que compartimos con nuestros lectores-interlocutores ha podido concretarse luego de un proceso de trabajo que involucró la participación de numerosas personas e instituciones que, en las diferentes etapas del trayecto y de diversas maneras, han contribuido para que dicha concreción haya sido posible. Por eso, queremos expresarles nuestro agradecimiento por su aporte y compromiso.

En primer lugar, a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, a sus directivos y al personal -docente y administrativo- que allí se desempeña, por ofrecer los marcos institucionales y el apoyo necesario para que este trabajo sea posible en el contexto del Grupo de Estudio.

A Margarita Poggi, Laura Fumagalli, Renato Operti, Ana Vitar, Alicia Carranza, Olga Cordero, Graciela Mingo, Omar Parra Roso y Víctor Ponce Grima por los comentarios comprometidos que nos llevaron a revisar críticamente el trabajo. Asimismo, a los colegas investigadores -en estudios similares- Lya Sañudo Guerra, Martha Vergara Fregoso y Ruth Perales (Red de Postgrados en Educación AC.México) y de Colombia, Raquel Arias Guevara (Universidad Santo Tomás-Bogotá), por sus atentas lecturas de la versión inicial.

A los funcionarios, docentes, investigadores y especialistas de la Argentina: Felicitas Acosta, Martín Scasso, Matías Patiño Mayer, Patricia Bruno, Graciela Pascualetto y Jacqueline Evangelista, por integrarse con sus saberes enriqueciendo nuestro trabajo.

A los funcionarios y técnicos del Ministerio de Educación de la República Argentina y de las siguientes jurisdicciones: Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, La Pampa, Tucumán, Mendoza, Chubut, Entre Ríos, La Rioja, Salta, Santa Cruz, Santa Fe y Neuquén por su participación en el estudio, por permitirnos el acceso a la información y brindar su apoyo para la realización del trabajo de campo. Especialmente las reflexiones efectuadas por Daniel Castelo, Mónica Dell'Acqua y Ana Ravaglia.

En el ámbito nacional, queremos destacar la colaboración de las Direcciones de Gestión Educativa, Políticas Socioeducativas y de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, por habernos posibilitado el acceso a la información y a la sistematización de las experiencias educativas. En este marco, reconocemos los aportes significativos y

relevantes realizados por Marisa Díaz, Guillermo Golzman, Verónica Nespereira, Virginia Vázquez Gamboa y Pablo Urquiza, que contribuyeron a enriquecer desde una perspectiva Federal el trabajo.

Expresamos también nuestro reconocimiento a las Revistas *El Monitor* (Ministerio de Educación) *Diálogos Pedagógicos* (Universidad Católica de Córdoba), *Canales de la Educación Común* (Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires) y *Hallazgos* (Universidad Santo Tomas de Aquino) por posibilitarnos la publicación de alguno de sus artículos.

A las siguientes Instituciones Educativas -personal directivo y docente- por compartir sus saberes y experiencias: Escuela N°. 4- 159 *César Milstein* (El Vergel, Mendoza), CPEM N° 17 (Villa La Angostura, Neuquén), Instituto Provincial de Educación Media N° 286 Domingo *Faustino Sarmiento* (Morteros, Córdoba), Instituto Provincial de Educación Media N° 144 *Mariano Moreno* (Río Ceballos, Córdoba), Escuela Normal Superior *Nicolás Avellaneda* (San Francisco, Córdoba), Escuela N° 2. Distrito Escolar IV (Ciudad Autónoma de Buenos Aires), Escuela de Educación Media N° 8 *Padre Carlos Mugica*. Unidades Penales N° 13, N° 16 y Alcaldía N° 49 del Servicio Penitenciario (Junín, Provincia de Buenos Aires), Escuela Secundaria *Río Nílo*. Anexo de la Escuela Media *El Naranjo* (Burruyacu, Tucumán), Colegio Nocturno “Héctor Ajax Guiñazú” (Santa Rosa-La Pampa) y Escuela de Educación Técnica y Superior N° 1 (Nogoyá, Entre Ríos).

A los colegas e investigadores de siempre, Susana Caelles Arán, Edgardo Carandino, Claudio Barbero, Alicia Olmos, Marta Pasut y Rubén Rimondino, quienes compartieron con nosotros sus experiencias y visiones sobre la Educación Secundaria.

Del mismo modo, nuestro reconocimiento a quienes participaron colaborando en diversas instancias del trabajo: Cecilia Cantero, María Ivana Castillo, Norma Del Buono, Gabriela Galíndez, Guillermo Gallardo, Griselda Gallo, Paulo García, María Elisa Giometti, Luis Antonio Gómez Orsini, Carolina Gruffat, Luis Guantay, Andrea Iberlin, Raúl Irigoyen, Roxana Levinsky, María José Llanos Pozzi, Claudia Maine, Darío Marcantoni, Nélide Marino, Pablo Martínez, Claudia Méndez, Gonzalo Mondino, Gracia Navarro Saldaña, Mónica Ochoa, Claudia Otamendi, Mónica Pastor, Graciela Pedrazzi, José Rivas, Juan Rojas, Héctor Romanini, Alejandra Salgueiro, Raúl Salvai, Susana Tucci y Alejandro Zarauza.

A Silvia Vidales, por sus aportes conceptuales y la corrección de estilo de las sucesivas versiones.

A todos los mencionados, un profundo reconocimiento. Al mismo tiempo, deseamos liberarlos de todo compromiso y responsabilidad respecto del contenido y conclusiones de este estudio. Ellos aportaron la materia prima sobre la cual vertimos perspectivas y modos de problematizar y complejizar el análisis del tema propuesto. Por los aciertos, permaneceremos en deuda con sus generosas contribuciones; en cuanto a los sesgos y errores, asumimos plena responsabilidad y comprometemos nuestro empeño en salvarlos en estudios ulteriores.

***Grupo de Estudio Educación Secundaria***

*Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba -Argentina-*

# PRESENTACIÓN

Las políticas de Educación Secundaria protagonizan un momento singular y ocupan un lugar destacado en el proceso de recuperación y fortalecimiento del sistema educativo argentino.

Confluyen en este presente definiciones, acciones y recursos que sostienen un proceso de transformación cargado de promesas y al mismo tiempo de incertidumbres.

Los consensos políticos son amplios y también la agenda de prioridades es convocante. Sin embargo, las marcas de lo “instituido” en las escuelas, los sujetos y sus prácticas ofrecen tal resistencia a lo nuevo que aparecen como débiles los esfuerzos que, acertados o no, se han hecho visibles en las últimas décadas con la pretensión de cambios relevantes.

Por esta razón, la invitación a pensar de manera integral qué significa “formar un joven” renueva su vigencia y en ella, el pasado y el futuro de las políticas educativas pueden someterse a miradas que profundicen el análisis sobre lo que aún es condición previa no resuelta: una nueva institucionalidad que opere a favor del cambio deseado.

Esta invitación es desafiante y se presenta en clave de una reflexión colectiva y responsable sobre “los nuevos”; dicho de otro modo, promueve una refundación política del espacio institucional de los jóvenes basada en la configuración de una nueva síntesis entre instituciones y sujetos en la tarea de construir otros modos de desear, pensar y resolver la escuela secundaria en un proyecto político de país.

Es sobre este escenario donde es posible desplegar procesos de cambio que tracen otros horizontes para el trabajo pedagógico en las instituciones y en las aulas. Procesos de cambio que tienen posibilidades y límites a explorar, que requieren aportes y decisiones variadas y complejas. En ese marco se inscribe este estudio. En él es posible descubrir y valorar tensiones sutiles, multiplicidad de voces, lecturas históricas y federales que aportan al ineludible debate sobre los sentidos, las decisiones y las consecuencias de las políticas educativas para el sector.

En su conjunto, el estudio acepta la invitación de pensar la educación de los jóvenes argentinos sin retaceos académicos y con el valor de reinstalar el debate político como eje ordenador de los rasgos que se proponen para la escuela secundaria en un nuevo siglo. No pospone los interrogantes que inquietan; los sostiene y permite que todos seamos parte de las respuestas que buscamos.

***Prof. Marisa del Carmen DÍAZ***

Subsecretaria de Planeamiento Educativo  
Ministerio de Educación de la República Argentina

# PRÓLOGO

En sociedades del sur y del norte, con grados dispares de desarrollo, equidad, cohesión e inclusión, la discusión y el desarrollo de políticas sobre la Educación Media/Secundaria se colocan en el centro de las reformas y de las transformaciones educativas y curriculares. Preguntarse por la identidad, el sentido y el destino de la Educación Secundaria y sobre la educación más globalmente, implica -entre otras cosas- reflexionar sobre el tipo de sociedad que se aspira a construir, forjar y concretizar, y acerca de cómo el sistema educativo debe ser profundamente revisado y reestructurado para alinearse con el imaginario societal anhelado. Repensar la Educación Secundaria implica repensar el sistema educativo como facilitador proactivo del educar y del aprender.

La crisis de identidad y de inclusión de la Educación Media/Secundaria pone en el tapete la imperiosa necesidad de revisar las agendas, las estrategias, las prácticas y los resultados de iniciativas de cambio orientadas por principios de equidad, calidad, inclusión, cohesión y justicia, entre otros. Esta necesidad jaquea al sistema educativo y es la madre de los desafíos por la inclusión social y educativa.

Frecuentemente las reformas han sido reductos cooptados y rehenes privilegiados de visiones parcializadas y corto placistas sobre estos principios, ya sea contraponiéndolos (equidad *versus* calidad o inclusión *versus* cohesión), reduciéndolos (la inclusión acotada a asegurar la accesibilidad a las ofertas educativas) o asumiendo enfoques orientados a actuar sobre una parte manteniendo “constante” el conjunto del sistema educativo (por ejemplo, implementación de programas focalizados en centros educativos o en poblaciones socialmente vulnerables).

Frente a las confusiones, las incertidumbres y los legados de pasados y presentes reformistas que actúan fuertemente en clave de contraposiciones y de reduccionismos conceptuales, la clarificación de ideas, visiones y conceptos es fundamental para concebir una nueva generación de cambios en la organización y la gestión de los sistemas educativos. Un elemento clave de un ordenamiento conceptual renovado es abogar por la idea de que equidad y calidad van de la mano en el marco de un sistema educativo que facilita y democratiza oportunidades de educarse y de aprender como forma de contribuir sustentablemente al logro de sociedades más justas, inclusivas y cohesivas. En este marco, la educación inclusiva es entendida como un principio democrático fundamental para el desarrollo de la educación y de la sociedad, que respeta, entiende y responde a la diversidad de expectativas y necesidades de todos los



alumnos asumiendo asimismo los desafíos vinculados a las disparidades y diversidades de los contextos y las circunstancias.

El reordenamiento conceptual implica, entonces, convencerse de y asumir efectivamente una perspectiva transformacional de la Educación Secundaria que de ningún modo podría desarrollarse bajo los formatos tradicionales de cambios educativos y curriculares. Consideramos que hay cinco dilemas básicos que permean la discusión sobre los tipos de reformas en este trayecto de la escolaridad obligatoria:

En primer lugar, bajo el formato tradicional, las iniciativas de cambio implican esencialmente la inversión en condiciones e insumos para el aprendizaje, con el objetivo de democratizar la accesibilidad a las ofertas educativas formales, mientras que en los formatos alternativos se busca democratizar las oportunidades de formación a través de un marco integrado de políticas referidas a acceso, procesos, participación y resultados, e involucrando la educación formal, no formal e informal.

En segundo lugar, en los formatos tradicionales predominan las agendas segmentadas en torno a equidad y calidad entendidas como ejes de intervención separados; agendas que reflejan una visión acotada de la igualdad de oportunidades, en la que el Estado interviene focalizadamente para atender la inequidad (desdibujamiento de los referentes universalistas de las políticas públicas). En los formatos alternativos, en cambio, uno de los principales desafíos estriba en el desarrollo de una educación equitativa de calidad como manera de responder a las expectativas y necesidades de todas y todos en el marco de una concepción de la educación como derecho y bien público, y del fortalecimiento del rol del Estado como garante de derechos y orientador de las políticas, su seguimiento e impacto.

En tercer lugar, los formatos tradicionales evidencian sistemas educativos fraccionados y dispersos en instituciones y ofertas que no tienden a dialogar entre sí (por ejemplo, entre Primaria y Media/Secundaria) y donde la segregación curricular es el camino privilegiado para “atender” poblaciones que se definen como con necesidades especiales y socialmente vulnerables. En los formatos alternativos, en cambio, los sistemas educativos son visualizados como abanicos amplios, sólidos, flexibles y navegables de ambientes de aprendizaje y de ofertas educativas que facilitan oportunidades para aprender personalizadas, que respetan y atienden las diversidades de grupos y personas.

En cuarto lugar, bajo los formatos tradicionales, los saberes y los contenidos disciplinares estructuran en buena medida el funcionamiento de los sistemas educativos, reduciendo el currículo a programas de estudio donde se combinan las lógicas disciplinares, tradicionales y corporativas, mientras que en los alternativos, el currículo es visualizado como procesos de construcción y desarrollo societal que se legitima a través de un acuerdo político y técnico en torno al para qué, el qué y el cómo enseñar. Así, el currículo es un instrumento potente de la política educativa que refleja la sociedad que se aspira alcanzar y que, asimismo, empodera a los docentes para desarrollar su trabajo cotidiano.

En quinto lugar, en los formatos tradicionales, los docentes participan, en diversos grados, en los procesos de implementación de las reformas así como en las instancias de formación y capacitación, pero no como co-desarrolladores de las propuestas curriculares; tampoco se generan sentidos de apropiación ni compromisos sustentables a lo largo del tiempo. En cambio, en los formatos alternativos, los docentes asumen efectivamente los roles y las responsabilidades de co-desarrollar el currículo en el marco de una tríada integrada por currículo, escuelas y docentes inclusivos. Esta tríada busca afanosamente personalizar la educación para respetar y atender, entre otras, las diversidades culturales, sociales e individuales que crecientemente permean a los centros educativos.

Inscriptas en estos cinco dilemas, las respuestas frente a la crisis identitaria de la Educación Secundaria parecerían seguir dos mapas de ruta fundamentales, entendidos como referencias y opciones de política. En la realidad, ambos se superponen fuertemente y resultan en modelos híbridos con grados diversos de claridad en cuanto a los nortes de referencia y las finalidades educativas.

Un primer mapa de ruta prioriza la exigencia como valor y fin supremo, signado por una fuerte impronta del imaginario de una «*Educación Harvard*», de élites; una visión sumativa y finalista de la calidad (por ejemplo, fuerte énfasis en pruebas de altas consecuencias), la protección del «derecho» de los alumnos a aprender con sus pares culturales y sociales, la separación de los alumnos para “atenderlos mejor” -ya que la diversidad es ingobernable- y expectativas que se cuotifican por sectores sociales.

Un segundo mapa de ruta fortalece la visualización de la Educación Media/Secundaria como política social, económica y cultural que se refleja en la diversidad de modelos de escuela comprehensiva, enfatiza los ejes transversales al currículo, aboga por una

gama más amplia de áreas de conocimientos y contenidos menos especializados, forja enfoques por competencias que vinculen los contenidos educativos a las realidades y necesidades de la sociedad, fortalece las tutorías de los alumnos como manera de consolidar la personalización de la educación y concede prevalencia a las evaluaciones formativas.

La combinación de formatos de reformas y de mapas de cambio de la Educación Media/Secundaria marca el sentido, el alcance y las implicancias de las propuestas de transformación. Si nos colocamos en una línea transformacional de culturas, mentalidades, políticas y prácticas, identificamos cinco órdenes de desafíos para una Educación Secundaria de cara a los jóvenes, que permita progresar desde jóvenes, objetivos y metas de aprendizaje encapsulados en ofertas educativas a jóvenes respetados y atendidos en el marco de su especificidad individual, cultural y social.

Sumariamente esbozados, estos desafíos serían: (i) repensar los sentidos y las finalidades de la Educación Secundaria a la luz de la consideración integrada de los objetivos de equidad, desarrollo y competitividad; (ii) la conformación de marcos curriculares comunes a la diversidad de ofertas, ambientes de aprendizaje y centros educativos, estructurados en torno a ejes transversales de formación y al desarrollo de competencias de vida y ciudadanas; (iii) lograr la articulación institucional, curricular, pedagógica y docente entre Educación Primaria y el Ciclo Básico de la Educación Secundaria (Media Básica); (iv) un Ciclo Orientado de la Educación Secundaria (Media Superior) sustentado en pasarelas flexibles y navegables entre sus diversas ofertas de educación general y técnico-profesional, compartiendo perfiles de egreso comunes; y (v) un currículo de centro educativo que, sustentado sólidamente en marcos curriculares universalistas, se proponga entender, compatibilizar e integrar realidades, expectativas y necesidades globales, nacionales y locales (un currículo glo-local).

Inscrito en esta mirada transformacional y holística de la educación, el Informe sobre Educación Secundaria realizado por el Grupo de Estudio de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, constituye una formidable ventana de oportunidades para “pensar y hacer educación desde una mirada constructiva capaz de abarcar el legado de saberes, prácticas y creencias acumulados en el pasado” y “dispuesta a (re) interpretar los signos de los nuevos escenarios”, tal cual se afirma en el capítulo de conclusiones del informe.

El estudio invita generosa y entusiastamente al diálogo y a la construcción colectiva sobre la Educación Secundaria en Argentina bajo un marco plural, abierto y propositivo. Una de sus principales virtudes radica en posicionar la discusión sobre la Educación Secundaria en el centro de las transformaciones del sistema educativo, y en hacerlo desde una mirada y con un estilo que habilita a seguir desarrollando y afinando propuestas e ideas, con agendas esbozadas y abiertas. El informe instala un sin número de ideas y de propuestas que nos advierten sobre la profundidad de los cambios necesarios pero que, a la vez, nos señalan el desafío de ordenarlas y de jerarquizarlas en una visión de cambio de largo aliento y de políticas públicas sustentables.

La consistencia del estudio se funda en tres atributos que destacamos especialmente: (i) la diversidad de temáticas, enfoques y dimensiones analizadas bajo una perspectiva comparada internacional; (ii) el uso triangular, ingenioso y creativo, de múltiples fuentes metodológicas, incluyendo los estudios de casos, que permite tejer una visión a la vez global y detallada, analítica e informada, sobre desafíos y temas centrales en la Educación Secundaria y (iii) la combinación acertada, sabia y dialogada entre las perspectivas de los tomadores de decisión en diversos niveles y las del mundo académico y de la investigación.

Frecuentemente, en los debates sobre educación y en el desarrollo de propuestas educativas, prevalece un espíritu fundacional que intenta cortar con el pasado haciéndose portador y vocero de un nuevo paradigma. Este estudio tiene la particularidad y la valentía de cimentar y forjar un cambio de paradigma a través de un camino propositivo, serio y viable para repensar la Educación Secundaria en Argentina construyendo el porvenir y tomando como una referencia fundamental un pasado y un presente que se respeta, se analiza y se jerarquiza. Forjar el cambio es asumir las complejidades y las intersecciones entre las éticas de la convicción y de la responsabilidad en clave histórica, para que efectivamente éste marque una diferencia en la calidad de oportunidades y de vida de los jóvenes. Tenemos pues una formidable ventana de oportunidades.

**Renato Esteban Operti Belando**  
Coordinador del Programa de Fortalecimiento de Capacidades Curriculares de la Oficina  
Internacional de Educación de UNESCO  
(Ginebra, Suiza)

# REFLEXIONES

Aunque durante años la atención se ha centrado en la Educación Primaria, actualmente en la mayoría de los países de Latinoamérica, el centro de las preocupaciones es la Educación Secundaria, trayecto educativo que se ha constituido, de hecho, en el objeto de propuestas de reforma más frecuente. Como se puede leer en este libro, y en consonancia con distintas investigaciones – no sólo del ámbito latinoamericano, sino del mundial en su conjunto-, existe una reiterada necesidad y a la vez una urgencia de transformar la Educación Secundaria.

Y realmente no se trata de un asunto menor, si se asume que educar a una generación para vivir en este mundo intenso, cambiante y tecnologizado, y en una etapa vida tan controvertida como lo es la adolescencia-juventud, constituye una tarea de enormes proporciones y trascendencia.

En general, las mayores preocupaciones están centradas en ampliar el acceso, aumentar la retención, disminuir la deserción, pero sobre todo en mejorar el logro educativo en términos de formación. Estos retos implican, además, plantear la articulación coherente con otros niveles, la flexibilización curricular, la adecuada vinculación con el entorno, el desarrollo de innovaciones, la generación de nuevas condiciones en la comunicación entre los sujetos de la educación, una gestión eficiente y eficaz. Queda así brevemente esbozado el marco en el cual este estudio se sitúa y propone delinear *nuevos horizontes para indagar y pensar la Educación Secundaria, en particular las tensiones que existen en su interior y las que surgen de su relación con otros niveles educativos.*

En este campo tan complejo se *recuperan historia y tradiciones para construir proyecciones*, y se *entraman* diversas voces. La visión es encontrar en la experiencia y en el saber de los actores, en la política, en las propuestas de reforma y en la práctica, las posibilidades de comprender y, a partir de ello, delinear las mejores prácticas educativas que faciliten la formación de los adolescentes y los jóvenes en la Educación Secundaria.

Es indudable, entonces, la necesidad de operar una transformación profunda en la Educación Secundaria en Latinoamérica, sin desconocer que se encuentra inmersa en la complejidad y diversidad de los contextos sociales y culturales actuales. El reto es dar respuesta a los *numerosos signos de desigualdad, fragmentación y baja calidad de la Educación Secundaria.* Las micro y macro políticas, los diferentes planos y niveles de las organizaciones, la dinámica estructural del sistema, las escuelas y sus actores,

deben orientarse a *construir una utopía esperanzadora que dé sentido a nuestras prácticas educativas en contexto*. Así, la que este estudio formula es una propuesta de transformación que imagina y diseña, desde el presente, proyectos educativos *orientados a la construcción de escenarios futuros en donde lo que hoy deseamos adquiere la dimensión de lo posible*.

En el tránsito hacia la transformación, se requiere la participación de todos los actores involucrados para lograr una reconstrucción dialógica y recursiva desde la reflexión y la acción. En el proceso, se ponen en juego diferentes estrategias de actuación que pasan por la negociación, la ruptura, la resistencia pasiva, o la no-decisión, es decir: por el conflicto. Por eso, no se trata de ignorar la mirada crítica y las contradicciones que se suceden en los procesos de cambio o reforma, sino de establecer estrategias para que, desde el conflicto, sea posible construir caminos de resignificación de la Educación Secundaria, lo que se pretende, lo que se hace y lo que se produce.

La innovación en la Educación Secundaria –como nos dicen los autores de este libro– pasa por *resignificar*, trazando sendas desde las exigencias del mundo contemporáneo hacia el mundo posible: la utopía. Resignificar implica que se puede cambiar la propia estructura conceptual desde la cual se experimenta una situación y ubicarla en otro entramado de significados que sirva para abordar los hechos correspondientes con un sentido completamente distinto. Sólo así, y más allá de las necesarias modificaciones en los hechos y en el contexto situacional, será posible garantizar el cambio como resultado de la resignificación, es decir, del sentido que les damos a las prácticas educativas en situación.

Para todo esto, es vital recuperar el sentido educativo fundamental, que está centrado en facilitar la *formación* del adolescente y del joven. Este sentido es compartido entre los procesos de innovación educativa de la Secundaria en diferentes culturas. La razón de ser de la educación -y en este caso de la Secundaria- son los actores: se expresa en la confianza en la escuela y en sus profesores, pero sobre todo en el sujeto a educar, se *trata de un joven y su oportunidad (...) se trata de lograr formar sujetos con conocimientos desde y con identidad*.

Pensar educativamente es, primordialmente, pensar el futuro y *en el futuro*, en situaciones que conviertan a los estudiantes en protagonistas de experiencias formativas que les aseguren aprendizajes significativos e innovadores, que les permitan transformar y transformarse. Y gran parte de la clave está en ver en cada joven que se está

formando no la carencia sino lo que puede lograr, es decir, la potencialidad proyectada al futuro. La anticipación puede dar cuenta de prácticas responsables en la toma de decisiones. *Se reconoce que los cambios han de pensarse integralmente y, en lo posible, adelantarse a los tiempos por venir para no limitarse a dar respuestas reactivas, sino propositivas.*

Las buenas prácticas en la Educación Secundaria, entonces, están centradas en la formación de los actores, desde la complejidad de un contexto desafiante, hacia la visión utópica de un mundo mejor, más civilizado y democrático, más limpio y sustentable; a todas luces, esperanzador.

**Lya Sañudo Guerra**

Coordinadora del grupo de investigación  
“Una asignatura pendiente. La educación media en México y Argentina”.  
Coordinación de Educación Básica. Secretaría de Educación de Jalisco,  
México



# INTRODUCCIÓN

La educación, como proceso social que se desarrolla en tiempos históricos, se sostiene en un trípode imaginario conformado por los saberes, prácticas y creencias acumulados en el pasado, las innovaciones del presente y las demandas que impone el futuro, para hacer posible la transformación dinámica, creativa y permanente entre lo que fue, lo que es, lo que está siendo y lo que será. Así, pasado, presente y futuro se integran en el proceso de cambio educativo, re-significándolo.

El sistema educativo es el resultado de un proceso sociopolítico e ideológico formulado en un contexto témporo-espacial determinado y a la vez histórico, en el que se conjugan *tradiciones* e *innovaciones*. *Tradicición*, para dar continuidad a las ideas y obras iniciadas en el pasado e *innovación creativa*, para renovar la propuesta y dar respuesta a las demandas formativas de la sociedad.

En las últimas décadas del Siglo XX y primera del Siglo XXI, distintas investigaciones en el ámbito mundial y latinoamericano, y en particular en la Argentina, han señalado los rasgos de segmentación del sistema educativo y la creciente fragmentación de las experiencias educativas, poniendo de manifiesto la mayoría de ellas la necesidad y a la vez la urgencia de transformar la Educación Secundaria<sup>1</sup>.

Publicaciones de diversas agencias de producción de conocimiento y el consenso de los especialistas señalan al Nivel Secundario como uno de los más críticos y complejos del sistema educativo argentino, razón por la cual entendemos que se erige en un nudo problematizador común a las preocupaciones e intereses de diferentes sectores y actores sociales, conforme a la función que cada uno desempeña. Es también un desafío central para quienes tienen la responsabilidad de definir el marco normativo del Nivel, y para los encargados de construir políticas públicas que entrelacen el deber ser con estrategias de implementación promotoras de transformación y mejora, capaces de generar condiciones que permitan superar las antinomias y prejuicios que obstaculizan la construcción de imaginarios colectivos, de manera de hacer posible la construcción de nuevos sentidos inclusivos.

---

<sup>1</sup> En este trabajo nos referiremos a la Educación Secundaria o Media de manera indistinta porque la entendemos, en su conjunto, como aquel eslabón del sistema dirigido al grupo de edad de 11/12 a 17/18 años (Nivel 2 y 3 CINE –UNESCO- 2011).

En el contexto latinoamericano, la mayoría de los países están incluyendo a la Educación Secundaria como componente de la educación obligatoria, pero es necesario tener en cuenta que el escenario en el cual se plantea el desafío de garantizar la obligatoriedad es diferente de aquel en el que se desarrolló otrora el proceso de universalización del Nivel. Hoy, se trata de seguir dando batalla a las incertidumbres del presente, a las desigualdades sociales, a las debilidades de los mecanismos de planificación del desarrollo, pero también de estar atentos a la presencia del consumo y del mercado como lugares de definición de significados sobre la educación, no para generar mecanismos puramente adaptativos, sino para formar sujetos capaces de habitar crítica y constructivamente los escenarios actuales.

Junto a la creciente expansión de la matrícula en el Nivel Secundario se observan grandes tensiones respecto de su sentido y se continúa cuestionando la calidad, relevancia y justicia de su oferta. Educarse en este nivel parecería no garantizar la continuidad de estudios ni la inclusión en el mercado laboral con posibilidades de movilidad social ascendente, finalidad que históricamente fue uno de los sustentos de la escolaridad secundaria. Pero, como sostiene Bolívar (2003 c), se necesitan propuestas *“viabiles en nuestro tiempo, no sólo volviendo a imágenes y formas de un tiempo irrecuperable, aun cuando deban ser recordadas como conquista y memoria colectiva”*, propuestas que *“miren al futuro”*, pero que *“para incidir en el presente, se inscriban en el escenario social y modos de subjetividad que vivimos”* (p.3), que demandan *“abogar por una universalidad que haga posible la convivencia y la igualdad, pero –al tiempo–(...) respetar y reconocer la pluralidad cultural y diversidad/singularidad de cada persona, todo ello en un mundo globalizado...”* (p. 20). De lo que se trata, en síntesis, es de construir para los adolescentes<sup>2</sup> y jóvenes de la Educación Secundaria una propuesta ampliamente inclusiva que potencie a la escuela como espacio de aprendizajes vitales, que enriquezca y diversifique las posibilidades de crecimiento, habilite para una ciudadanía plena y la recreación de la herencia cultural; que proporcione, en síntesis, herramientas y oportunidades que aseguren a todos los estudiantes un presente mejor y les permitan proyectarse al futuro.

---

<sup>2</sup> En los casos en los que, en esta publicación, se utilizan las expresiones estudiante/s, adolescente/s o joven/es, se lo hace con un alcance abarcador y comprensivo de las particularidades de género.

En Argentina, el objetivo de la extensión de la obligatoriedad escolar, instituido por la *Ley de Educación Nacional Nº 26.206*<sup>3</sup>, introduce las bases para un nuevo contrato social más amplio que involucra la meta de generar las condiciones de universalidad para que todas y todos los jóvenes puedan ingresar, permanecer, progresar y egresar de la escuela secundaria. Pero la dificultad de la educación, como sostiene Meirieu (1998), es que

*“la instrucción es obligatoria, pero no tenemos poder sobre la decisión de aprender. Ésta no es producto de ninguna ‘causa’ mecánica, no se deduce de ningún modo de ser hipotético, no puede pronosticarse a partir de ningún análisis a priori. La decisión de aprender cada cual la adopta solo, por razones que, sin embargo, no son propias de quien las adopta”* (p. 79).

En este sentido, a la decisión de aprender la toman los estudiantes, pero, como afirma Dussel (2010), deberá estar *“impulsada y enriquecida por una propuesta interesante y convocante, una propuesta inclusiva en sus formas y en sus modos de aproximarse a las nuevas generaciones”* (p.169) de jóvenes que hoy habitan la escuela secundaria.

El Nivel Secundario en el Sistema Educativo Argentino es un trayecto formativo -sujetos, saberes y prácticas- cuya configuración sociohistórica ha colocado en tensión diversos aspectos de su disposición interna y, al mismo tiempo, suscitado diversas instancias de re-conceptualización y de re-definición de sus objetivos y alcances, a partir de múltiples reformas y/o transformaciones, en el intento de responder a los requerimientos de una sociedad en permanente movimiento. Éste es el contexto desde y en el cual nos propusimos efectuar un estudio de tipo descriptivo (cualitativo) sobre la Educación Secundaria en la Argentina, centrando el foco de nuestro análisis en el período correspondiente a la primera década del presente siglo en el contexto latinoamericano y mundial. Nuestro interés se sustenta en la convicción de que un estudio como el presente puede brindarnos elementos para repensar la transformación de este Nivel, actualizar en clave cualitativa y cuantitativa los diagnósticos existentes para comprender mejor los procesos de cambio y abrir interrogantes hacia futuras investigaciones.

---

<sup>3</sup> Sancionada el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 27 de diciembre de ese año.

En este marco, nos hemos planteado -desde una perspectiva sociohistórica- el siguiente interrogante a los fines de generar conocimiento: ¿Cuáles son las notas características del estado actual de la Educación Secundaria argentina en el contexto latinoamericano y mundial? Esto ha implicado preguntarnos: ¿cuáles han sido y en qué consisten los principales cambios operados en dicho trayecto formativo?; ¿qué aportes se han realizado desde la investigación educativa?; ¿qué experiencias institucionales y curriculares logran dar cuenta de buenas prácticas en sus respectivos contextos?; ¿qué avances se han registrado?; ¿qué logros pueden constatarse?; ¿cuáles son las tensiones, problemas y temas críticos emergentes? y ¿cuáles son los principales retos y/o desafíos en los tiempos actuales?

El objetivo general de este estudio ha sido, entonces, el de caracterizar la Educación Secundaria argentina en el período 2000-2010, para considerarla en relación con sus principales retos y posibilidades. A partir de él, nos planteamos los siguientes objetivos específicos:

- I. Describir las transformaciones por las que ha transitado la Educación Secundaria argentina en el contexto latinoamericano y mundial.
- II. Relevar los aportes de investigaciones destacadas, a fin de dar cuenta de una aproximación al estado de la producción de conocimiento en torno a los problemas y propuestas vinculados con este nivel educativo.
- III. Identificar experiencias institucionales y curriculares que logran dar cuenta de buenas prácticas en sus respectivos contextos, a los fines de delinear y sistematizar los factores que promueven la mejora.
- IV. Analizar logros, avances, tensiones, problemas y temas críticos emergentes.
- V. Enunciar propuestas de mejora para la transformación de la Educación Secundaria en la Argentina.

Con base en la pregunta generadora y los objetivos planteados, desde el punto de vista procedimental, recogimos datos relevantes de tipo cualitativo y cuantitativo a partir de la combinación y confrontación de diversas fuentes (primarias y secundarias) procedentes de distintos actores y agencias de producción del conocimiento (estatal y/o privado). Para ello, realizamos investigación bibliográfica, un trabajo de campo -en el cual aplicamos variadas técnicas de recolección (análisis documental, observaciones no participantes, entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a informantes claves, entrevistas grupales)- y organizamos un seminario taller con la participación de directivos, docentes, técnicos, funcionarios, expertos y los integrantes del grupo de investigación<sup>4</sup>.

Las categorías de análisis que orientaron el trabajo documental y de campo fueron: *currículum, saberes y prácticas en contexto y trayectoria escolar de los estudiantes* (sentido), *ambiente y clima institucional* (contexto), *desarrollo profesional docente y relaciones con la comunidad* (evolución). Sentido, contexto y evolución de la Educación Secundaria han sido los tópicos a partir de los cuales el grupo de estudio ha intentado generar conocimiento con el propósito de entamar ideas y quehaceres que nos permitan construir desde el discurso y socialmente un futuro para la Educación Secundaria, pero no cualquier futuro, sino el mejor de los futuros posibles.

En razón del contenido y de nuestra intencionalidad comunicativa, hemos organizado la estructura de esta producción en dos partes. La Primera, que hemos titulado *Innovaciones, Contextos y Políticas*, reúne cuatro capítulos:

- En el primer capítulo *-Cambio educativo para una utopía esperanzadora-* el objetivo es profundizar la reflexión en torno al sentido y alcance de los procesos propios del cambio en educación. Para ello, aportamos precisiones respecto de conceptos nodales para la temática *-innovación, reforma, transformación-*, analizamos sus notas distintivas y sus interrelaciones en el marco del diseño e implementación de políticas educativas

---

<sup>4</sup> Para ampliar sobre las cuestiones procedimentales de la investigación, véase Apéndice: Consideraciones sobre el objeto de estudio y su construcción metodológica.

- El segundo capítulo *-Nuevos escenarios y políticas de cambio en educación-* está destinado a identificar algunos rasgos característicos de los nuevos escenarios (en el orden político, social, cultural, económico, etc.) y a analizar los requerimientos que ellos plantean a la educación, en general, y al Nivel Secundario en particular. En segundo término, delineamos las principales tendencias en el desarrollo de las políticas educativas y escolares, con especial referencia a los conceptos que actualmente impregnan las “tramas decisionales” y orientan las reformas, innovaciones y transformaciones.

- El capítulo tercero *-Tradición e innovación en la Educación Secundaria: una mirada a otras culturas-* está centrado en un análisis de la configuración de la Educación Secundaria en Latinoamérica y el mundo desde sus orígenes hasta nuestros días. El análisis de los procesos de construcción de este nivel formativo en su complejidad y heterogeneidad nos da motivo también para el desarrollo de algunas nociones teóricas en tanto ejes de convergencia.

- El capítulo cuarto *- Perspectiva sociohistórica de la Educación Secundaria en la Argentina-* recorre los diferentes procesos de transformación de este Nivel en nuestro país, recupera y reflexiona las instancias cardinales que dieron forma a su configuración actual para focalizar, finalmente, las políticas de cambio surgidas en el nivel nacional y en el de las jurisdicciones a partir de la sanción de la *Ley de Educación Nacional N° 26.206*.

La Segunda Parte *-Entramado de haceres, quehaceres y decires hacia el cambio de la Educación Secundaria-* pretende poner en palabras, en el espacio de la página impresa, las huellas de un diálogo que se va construyendo entre varios enunciadores individuales y colectivos: los integrantes del grupo de estudio, los investigadores y especialistas, los actores escolares. Tres son los capítulos desde los cuales convocamos al lector a la conversación:

- En el capítulo quinto *- Educación Secundaria: problemas y propuestas desde la producción de conocimiento y la toma de decisiones en educación-*, a partir de las categorías de análisis definidas, nos proponemos explorar, con sustento en documentos

oficiales, investigaciones y producción reflexiva y ensayística de la última década, en qué punto de producción, circulación y resultados se encuentran algunas cuestiones sobre la Educación Secundaria que son objeto de este estudio; indagar la emergencia de ciertos temas críticos, recuperados en clave dialógica con los capítulos precedentes; profundizar en la realidad de la Educación Secundaria, dando cuenta de lo que sucede y aportando elementos para la construcción de alternativas de acción, cuya materialización pudiera contribuir con los procesos de mejora en marcha.

- El capítulo sexto -*Educación Secundaria: diálogos desde los saberes y experiencias para (re) construir sentidos*- constituye un espacio de expresión plural, abierto a reconocidos especialistas que, por sus valiosos aportes, fueron invitados por el grupo de investigación para participar en el entramado de ideas y voces.
- El capítulo séptimo- *Buenas prácticas en la Educación Secundaria*- comprende el desarrollo de una serie de experiencias institucionales significativas llevadas a cabo en variadas regiones geográficas de la Argentina. La intención es visualizar un conjunto de buenas prácticas que nos revelan esfuerzos y compromiso puestos de manifiesto por los diferentes actores institucionales para la mejora de la calidad con inclusión en la Educación Secundaria.

Cada uno de estos capítulos –en directa relación con los objetivos específicos previstos- intenta aproximaciones a algunas respuestas para los interrogantes que han movilizad el estudio, generando, al mismo tiempo, otros que permitan continuar y profundizar la indagación. Por otra parte, hemos querido ir más allá de la caracterización y contextualización de la Educación Secundaria en la primera década del siglo XXI en Argentina, para poner a disposición de nuestros lectores una *prospectiva de cambio*. Por eso, hemos concebido la Conclusión de este trabajo como un espacio para sugerir algunas líneas de acción que aporten a los procesos de *re-significación* de la Educación Secundaria.

La producción se completa con un Apéndice Metodológico y una serie de Anexos que pretenden enriquecer las perspectivas de análisis y ofrecer información ampliatoria sobre algunas cuestiones abordadas en el cuerpo del texto.



Entendemos que a partir de este estudio se abren nuevos interrogantes e intersticios para indagar y pensar la Educación Secundaria, en particular las tensiones que existen en su interior y las que surgen de su relación con otros niveles educativos. También nos moviliza a reconocer que los cambios y/o modificaciones en un sistema han de pensarse integrales e integrados y, en lo posible, adelantarse a los tiempos por-venir para no limitarse a dar respuestas reactivas a los cambios sociales. La anticipación puede dar cuenta de prácticas responsables en la toma de decisiones.

Los cambios educativos que se han presentado en la Educación Secundaria en Argentina en los últimos años nos indican que se ha iniciado un rico proceso de movilización que requiere de una mayor reflexión sobre los aspectos positivos y problemáticos que el propio proceso de cambio va dejando al descubierto en sus tramas discursivas y construcciones sociales, en pro de cierta integración sistémica que dé unidad en la diversidad y haga posible que la Educación Secundaria de calidad para todos los jóvenes sea una realidad, desde un enfoque de derechos.

***Grupo de Estudio Educación Secundaria***

*Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba -Argentina-*

# CAPÍTULO I

# CAMBIO EDUCATIVO PARA UNA UTOPIA ESPERANZADORA

Horacio Ademar Ferreyra y Silvia Noemí Vidales<sup>5</sup>

## I.1. Cambio educativo: un continuo participativo<sup>6</sup>

Las reflexiones, aportes y propuestas sobre el cambio educativo (y sus estrechas relaciones con el cambio social) se inscriben en una larga y productiva tradición de pensamiento sobre la educación. Sin embargo, no por explorada y debatida la temática ha perdido vigencia; muy por el contrario, los nuevos escenarios (políticos, económicos, sociales, culturales, etc.) no sólo generan nuevas demandas de cambio educativo sino que nos desafían a indagar nuevos modos de definirlo y comprenderlo (Aguerrondo y Cifra, 2002; Romero, 2006). Inmersos en las transformaciones del presente, necesitamos repensar sus condiciones para encontrar nuevos modos y caminos de acción, a partir del reconocimiento de su complejidad y conflictividad (Escudero, 1999).

### Innovación, reforma y transformación

La compleja *gramática del cambio educativo* comienza a perfilarse ya en el campo de las cuestiones terminológicas, aunque la cuestión supera las disquisiciones de este orden en tanto –como señala Romero (2006)- los diferentes términos implican modos diversos de “*entender el sentido, la dirección, los contenidos del cambio*” (p.25). Así, en la literatura actual sobre educación, advertimos que el cambio aparece asociado a los conceptos de innovación, *reforma* y *transformación*, designando, en cada caso, realidades diferentes: la configuración de un nuevo sistema educativo, la modernización de los procesos administrativos, la actualización de contenidos o una nueva forma de abordar en el aula ciertos saberes. Estas diferencias se registran en los ámbitos internacional, nacional, provincial y local, como así también en el institucional. Consideramos importante clarificar el significado de los conceptos de *reforma* y *transformación*, partiendo de la idea de que ambos términos dan cuenta de modificaciones con distintos niveles de profundidad (superficial o intenso) y de alcance

<sup>5</sup> Con la participación de Georgia Estela Blanas y la colaboración de Gabriela Susana Haro y Alicia Eugenia Olmos.

<sup>6</sup> Este apartado constituye una selección revisada y actualizada de *Supuestos teóricos sobre el significado del cambio educativo* (Cap. I, pp. 23-42) -en Ferreyra, 2006-.

(macro, meso y micro), como consecuencia de la implementación de las políticas educativas y escolares.

De hecho, estamos convencidos de que toda reforma o transformación socioeducativa implica de suyo un cambio. En otros términos, no todo cambio supone una innovación, pero toda innovación lo implica necesariamente. *La innovación es aquella práctica que altera los factores o elementos de la vida del sistema, movilizand o las fuerzas estancadas, haciendo extraordinario lo cotidiano, mediante la aplicación de una nueva idea o de una antigua renovada o reinterpretada a partir de la reflexión sobre la acción.* En otras palabras, la innovación es el resultado de la puesta en marcha de procesos de cambio intencionales que supone un esfuerzo orientado a potenciar, en una cierta dirección, la mejora de la educación.

Poggi (2011) – siguiendo a Fullan (2002 a y b), Bolívar (1999), Viñao Frago (2002), Tyack y Cuban (2000)- define a la innovación educativa como “*la configuración novedosa de recursos, prácticas y representaciones en las propuestas educativas de un sistema, subsistema y/o institución educativa, orientados a producir mejoras*” (p.10-11). Cabe advertir, siguiendo a la autora, que la novedad no necesariamente ha de implicar la invención de un nuevo dispositivo o la generación de nuevas prácticas, pero sí implicar nuevas perspectivas y miradas en los procesos en los que se involucran los actores. En este sentido, dice Poggi (2011),

*“...toda innovación en educación es desde esta perspectiva y hasta cierto punto, una **reinención**. En sentido estricto, no hay aplicación, sino que hay, en el menor número de casos, invención y en numerosas ocasiones, interpretación y recontextualización de prácticas y recursos que otros actores ya han construido, incorporado o experimentado pero que adquieren un nuevo sentido en los contextos singulares en los que se desarrollan”* (p.9-10).

Los conceptos de *reforma* y *transformación* suelen utilizarse en el ámbito educativo como sinónimos para dar cuenta de procesos de mejoramiento y modernización que implican modificaciones o alteraciones tendientes a romper con el equilibrio dado por la

rutina, la inercia, la automatización y el ritualismo en el sistema educativo o por la presión que ejerce la cotidianeidad. No debemos olvidar que un sistema existe porque fuerzas contrapuestas determinan un equilibrio inestable de sus estructuras. El cambio es la ruptura o la transformación de esa situación cotidiana que resulta de la contradicción de las fuerzas opuestas.

En los sistemas educativos -como parte del espacio social- actúan fuerzas que los fundan y sostienen (más allá de lo superficial o fenoménico<sup>7</sup>); fuerzas que “*se encarnan en actores sociales que interactúan entre sí, estableciendo patrones de relación que determinan las estructuras del sistema*” (Aguerrondo y Xifra, 2002, p.4). En este sentido, el cambio puede ser entendido como una reforma o transformación de tales estructuras.

Los elementos que definen la estructura fundante de un sistema educativo están vinculados a opciones de carácter ideológico y técnico. Las primeras, suponen definiciones que expresan el papel que juegan la educación y la escuela en relación con los requerimientos de los distintos subsistemas que interactúan en el todo social (económico, político, cultural, tecnológico, científico, productivo, etc.) y las otras, hacen referencia a cuestiones más estratégicas que operativizan la organización y gestión educativa y escolar para lograr las deseadas aspiraciones ideológicas (Aguerrondo, 1994; Aguerrondo y Xifra, 2002).

Desde la perspectiva que sostenemos, la diferencia entre reforma y transformación no es de grado, sino sustantiva. Una *reforma* implica *dar a lo anterior otra “forma” (re-formar), o sea, cambiar sus aspectos fenoménicos*, sin variar su estructura fundante. En cambio, una *transformación* supone *pasar de una “forma” a otra (trans-formar), o sea, producir un cambio profundo en dicha estructura* (Aguerrondo, 1991; Aguerrondo y Xifra, 2002), como resultado o no de la acción de políticas educativas y/o escolares (Braslavsky y Cosse, 1996). Al respecto y a los fines de ejemplificar, muchos de los fracasos en el campo educativo -sostienen Aguerrondo y Xifra (2002)-

*“se explican porque habitualmente los esfuerzos de cambio no llegan hasta las bases más profundas (los ejes estructurantes) en las cuales se asienta la educación. Las medidas propuestas no prevén –y por tanto no son capaces de– alterar las condiciones*

---

7 Para ampliar, véase Matus, 1976.

*estructurales de la propuesta educativa clásica, lo que les impide avanzar hacia las respuestas necesarias. Pasar de una escuela generada para las necesidades del siglo XVIII a una que responda a las del siglo XXI está requiriendo una gran transformación, plena de innovaciones, a través de las cuales deben removerse, desde la base, los cimientos del viejo paradigma” (p. 6).*

En síntesis, la transformación educativa es aquella que altera global y profundamente las estructuras legales, organizativas, administrativas, académicas, epistemológicas, psicológicas, pedagógicas, didácticas y comunitarias en las que se fundamenta el modelo anterior, según nuevas opciones políticas, económicas, culturales y sociales. Para ello, se crean otras que lo reemplacen en un proceso espiralado de marchas y contramarchas en el que el nuevo modelo avance y el anterior se retraiga hasta desdibujarse, con una etapa de coexistencia inevitable en la transición de uno a otro.

Reconocer el carácter sistémico, totalizador, integrador y profundo de las transformaciones no significa que sea posible ni deseable hacer todo simultáneamente. Tampoco que la transformación logre todos sus objetivos al mismo tiempo, lo cual deja abierto el camino para innovaciones que tengan como objetivo el desarrollo de modelos alternativos basados en nuevas concepciones y acompañen el cambio que genera toda transformación en sus respectivos contextos. Por otra parte, reconocemos también que muchos procesos de cambio se inician con reformas en alguno/s aspecto/s o componente/s del sistema, subsistema y/o institución educativa, pero en el devenir de la implementación las novedades que esa reforma porta comienzan a ser valoradas de manera positiva por los sujetos involucrados, movilizándose innovaciones o transformaciones que potencian la mejora educativa.

Así, a los sistemas educativos bien podría aplicársele aquello que dice Koselleck (1992; en Dusell, 2010) de las sociedades en general:

*“se transforman por una combinación entre su “mundo de experiencias” y los “horizontes de expectativas”. Es decir, hay un peso de lo heredado (el mundo de experiencias, las maneras como los seres humanos dan cuenta y sentido de sus acciones), pero también*

*existe un horizonte de expectativas que va planteando posibilidades de rupturas, alternativas y riesgos viables para tomar (p.178).*

## **La definición del cambio educativo**

Los argumentos que aparecen en las últimas décadas en torno a las ideas de cambio educativo son diversos. En muchos casos de manera explícita y en otros, implícitamente, se da cuenta de procesos de alteración de estados o prácticas existentes que operan en ámbitos distintos en el nivel del sistema, en la escuela o en el aula. Es por ello que nos ha parecido oportuno abordar las concepciones teóricas que subyacen a esta tendencia, con la intención de clarificar sus alcances y fundamentos en el marco del presente trabajo<sup>8</sup>.

La idea de *cambio educativo*, que se desprende de la *visión de la sociología*, aparece vinculada a los *paradigmas de la evolución y revolución social*. El primero, considera que el cambio supone etapas básicas de desarrollo, a través de las cuales se progresa de formas simples a otras más complejas y diferenciadas.<sup>9</sup> Encuentra sus orientaciones en la denominada "*pedagogía del consenso*", mientras que sus fundamentos filosóficos, antropológicos y sociológicos provienen de las ideas del positivismo y funcionalismo, las que consideran el cambio como la adaptación de un sistema al entorno, por medio de un proceso de diferenciación interna y aumento de la complejidad estructural. La sociedad es así concebida como una construcción en equilibrio estable, tendiente a la integración armoniosa de todos sus miembros, en la que la educación constituye una fuerza homogeneizadora. Desde esta perspectiva, el cambio educativo se concibe como unilineal, ordenado, direccionado y/o alineado al sostenimiento adaptativo y social. En cambio, el paradigma de la revolución social hace hincapié en la importancia de las contradicciones, diferencias y antagonismos. Es decir, de los conflictos, disonancias políticas y de poder existentes en la sociedad y en sus instituciones como fuerzas principales para efectuar cambios estructurales profundos<sup>10</sup>. Dicha posición se enmarca en la denominada "*pedagogía del conflicto*" -con raíces en la fenomenología, el post-existencialismo francés y el marxismo- que asume el cambio como una transformación

---

8 Para ampliar, véase Sander, 1990; Carr y Kemmis, 1988.

9 Los principales representantes del paradigma de la evolución fueron Auguste Comte, Herbert Spencer y Émile Durkheim. Para ampliar, véase Comte, 1982; Spencer, 1969 y Durkheim, 1982.

10 El principal representante del paradigma de la revolución fue Karl Marx. Para ampliar, véase Marx, 1999.

total de las estructuras sociales a partir de las relaciones de intercambio que se establecen con el entorno. Esta corriente parte de la idea de que la sociedad es una asociación humana heterogénea, en la que conviven las fuerzas del orden y el desorden que a su vez condicionan modos distintos de pensar el sistema y sus instituciones. Lo educativo como fenómeno complejo, cruzado por la trama de los intereses y necesidades del hecho sociohistórico y cultural en el que está inmerso, incorpora y trabaja los conflictos que movilizan la acción. El cambio, desde esta visión, se forja como una transformación total de las estructuras que supone un proceso dinámico y permanente de equilibrio inestable, que puede en cualquier momento desencadenar una modificación como consecuencia de sus propias fluctuaciones internas, o bien de las relaciones de intercambio que se establecen con su entorno.

Existe cierto consenso en afirmar que tanto la introducción como la propuesta de cambios en cualquier ámbito o estructura originan desacuerdo entre las personas o grupos, debido a que algunos se sentirán fortalecidos/beneficiados y otros perjudicados/amenazados por las nuevas ideas, lo cual sitúa en el tapete las cuestiones del poder. Al respecto, reflexiona Ball (1994 a):

*“Al introducir nuevas prácticas de trabajo que reemplazan a las ya establecidos y preferidos modos de trabajar, (el cambio) amenaza a la autoimagen de los individuos. Los intereses creados también pueden ser amenazados: no es raro que las innovaciones impliquen la redistribución de los recursos, la reestructuración de las asignaciones de tareas y la reorientación de las líneas del flujo de la información...también puede exigir que los afectados por ellas renuncien a creencias anteriores para cultivar nuevas lealtades” (p.49).*

Tanto la pedagogía del consenso como la del conflicto asocian el cambio con modificaciones introducidas o producidas en las prácticas<sup>11</sup> a partir de decisiones intencionadas de mejoramiento educativo a nivel macro o micro social. Sin embargo, no todo cambio implica una mejora. El concepto de mejora –que presenta un componente valorativo porque remite a cambios *deseables*- (Poggi, 2011) está asociado más a una

---

11 “Sin aludir sólo a los cambios estructurales o formales”, acota Poggi (2011, p.7).



visión situacional y depende de los desafíos que en cada ámbito en particular se está dispuesto a asumir y enfrentar.

Los *procesos de mejora* adoptan con frecuencia la forma de *conflictos entre defensores y opositores*, que se manifiestan públicamente o entre bambalinas, a favor o contra del cambio en defensa de sus intereses. Esto nos permite afirmar que *las innovaciones no son neutras*, están atravesadas por las apreciaciones que desde distintas posiciones en el campo educativo, ocupan y sostienen los agentes sociales (Bourdieu, 2000), posición ideológica que requiere de una *interpretación socio-cognitiva*.

*“... la innovación no es aséptica ni neutra, ya que está condicionada por posicionamientos políticos, sociales, culturales y epistemológicos, de tal forma que lo que es innovador para una persona o grupo no lo es para otros. La percepción de lo que es o no innovador depende de la perspectiva y de las representaciones o concepciones de los distintos sujetos involucrados respecto de la educación, la escuela, la enseñanza, el aprendizaje, el sujeto que se quiere formar, la sociedad, la cultura, etc...”* (Blanco Guijarro, 2002, p. 45).

En el campo educativo, la puesta en juego de experiencias, conocimientos, apreciaciones y valoraciones distintas, propias de los distintos puntos de la estructura social en que se constituyeron los sujetos, ponen en juego diferentes visiones de la práctica escolar en tanto campo social. Esta situación da origen a una tensión permanente en las relaciones generadas a partir de las prácticas cotidianas -más o menos innovadoras- de la organización escolar, lo que signa de forma incisiva las acciones de los docentes (Olmos, 2005). En este marco, la *negociación* adquiere significado y relevancia, como estrategia mediacional para resolver los conflictos, a través de la *celebración de pactos, concertaciones o acuerdos*, sometiendo los conflictos valorativos a discursos comunes que permitan la construcción y reconstrucción de compromisos de acción desde una perspectiva situada o contextualizada.

## Los momentos del proceso de cambio

Desde el punto de vista de la administración y organización del sistema educativo, la implementación de propuestas de cambio exige definir una secuencia, un proceso gradual por el cual sea posible afectar al conjunto del sistema a través de acciones lo más coherentes y articuladas posibles (Tedesco, 1998). Dicho proceso no es lineal e implica asumir el pasado como una predisposición, el futuro como invención de posibilidades y el presente como coordinación de acciones en un “continuo”, cuya clave radica en la participación diferenciada de todos los actores involucrados en el proceso de toma de decisión.

Esto no presupone una participación tecnocrática o de consulta masiva asociada a mecanismos pseudo participativos, sino una convocatoria efectiva a la participación diferenciada según contextos institucionales en la que las personas, en distintas instancias, se constituyan en protagonistas de la innovación. De esta manera, se permite que los niveles centrales (Ministerios, Direcciones, etc.) establezcan los lineamientos básicos y generales de las innovaciones, mientras los estamentos intermedios resuelven cuestiones específicas adecuando la propuesta macro a las necesidades de la zona o región (supervisiones), reservando la contextualización local a las instituciones educativas como verdaderas unidades del cambio y la innovación, insertas en la trama de su comunidad.

No se trata de un mecanismo lineal de “arriba” hacia “abajo”<sup>12</sup>, sino de “prácticas de articulación” (Almandoz y Vitar, en Almandoz y otros, 2008, p. 37) que organizan las relaciones entre las distintas instancias del gobierno de la educación. Esto supone un circuito dinámico de retroalimentación permanente, debido a que las intervenciones a nivel macro/sistema y micro/escolar constituyen un todo interrelacionado y a la vez situado en la realidad. Así, experiencias desarrolladas en el escenario de las instituciones educativas nutren constantemente la política educativa y son incorporadas por los equipos técnicos y de gestión del gobierno central, al tiempo que éstos difunden lineamientos y propuestas de cambio que a menudo son incorporadas e internalizadas

---

12 Para profundizar una mirada reflexiva sobre estos temas, se sugiere la lectura de Tenti Fanfani, 2004 y Senén González, 2003.

como innovaciones en las escuelas (Torres, 2000 a; Romero, 2004). En dicho circuito, adquieren significado y relevancia las “dinámicas discursivas” de los sujetos involucrados que se articulan y rearticulan dando sentido a las innovaciones en sus respectivos espacios y tiempos (Almandoz y Vitar, en Almandoz y otros, 2008).

Como hemos dicho, la secuencia del cambio implica un “*continuo participativo*” que supone tres momentos -*desequilibrio, movimiento y equilibrio*- e involucra de manera diferenciada a los protagonistas en el proceso de toma de decisiones (Romero, 2004). Se trata de tres momentos en un mismo tiempo que permanentemente se reactualizan en el sistema y sus instituciones. Por ello, consideramos de importancia detenernos en su explicación, con el propósito de alimentar el debate en torno a la interpretación de los procesos de cambio educativo.

El momento de *desequilibrio* se evidencia cuando las personas, grupos e instituciones admiten la existencia de conflictos o problemas (por ejemplo: fracaso escolar, fragmentación del currículum, desvalorización de los resultados y procesos de evaluación, desarticulación entre niveles y ciclos, entre otros) y toman conciencia de que la situación actual no se corresponde con la deseada. Este estado de insatisfacción y contradicción entre lo que se tiene y lo que se desea es lo que impulsa a los actores a ponerse en movimiento, estudiando diversas alternativas, eligiendo aquellas que se consideren más adecuadas para responder a la problemática e implementando y evaluando las acciones planeadas en el campo de lo posible, en la búsqueda de un equilibrio que, por definición, será inestable (por ejemplo: proyectos de enseñanza y retención, actualización curricular, autoevaluación institucional, períodos de ambientación para ingresantes, etc.). En este momento, es muy importante generar un clima propicio para el desarrollo de los cambios, teniendo en cuenta las manifestaciones vinculadas al poder de las partes involucradas, tanto las que se encuentran a favor como en contra de la innovación, así como las que permanecen indiferentes.

### **Requisitos para viabilizar el proceso de cambio**

Un proceso de cambio se realiza en situaciones en las que el poder está compartido por múltiples actores, grupos e instituciones, cada uno con sus propios intereses, objetivos y distintas representaciones de la realidad en la que intervienen. Algunos, se instalan en la

dificultad y hacen de la crítica una postura escéptica; otros, visualizan la realidad como inmutable, asumiendo una actitud fatalista; no faltan aquellos que anuncian graves pronósticos generando posturas paralizantes, como también los que consideran que es el momento y la oportunidad de asumir el desafío de la innovación. En definitiva, escépticos, fatalistas, apocalípticos y optimistas conviven en el *proceso de construcción colectiva de viabilidades* -sociocultural, política, técnica, institucional organizativa y material- que posibilitan el éxito del cambio<sup>13</sup>.

La *viabilidad sociocultural* implica la necesidad de gestar innovaciones que puedan insertarse dentro del marco de las representaciones sociales de los diferentes grupos de actores que serán afectados; por lo tanto, resulta de importancia entender la lógica de resistencia al cambio de los distintos sectores involucrados (por ejemplo: sindicatos, iglesias, empresarios, familias, etc.). La comprensión profunda e inteligente de las representaciones de los sujetos sobre la institución educativa, su papel en la sociedad y lo que se espera de ella es un elemento fundamental para contener una propuesta de cambio socioeducativo.

La *viabilidad política*, complementaria de la sociocultural, implica la capacidad de diálogo constructivo de los promotores del cambio con los grupos de poder que pudieran resistirse a él, siendo la interacción y la negociación las herramientas que posibilitan la articulación de las diferentes posiciones en torno a la innovación.

La *viabilidad técnica* es la que da sustento a lo anterior, porque supone objetivar la realidad, convirtiéndola en objeto de conocimiento y explicación, neutralizando en el mayor grado posible las representaciones subjetivas de los involucrados. Para ello, se requiere de un conjunto de saberes intelectuales, prácticos, interactivos y sociales que le asignen una lógica al modelo innovador en todas sus etapas y componentes.

---

13 Para ampliar, véase Aguerrondo, 1991.

La *viabilidad institucional organizativa* está referida a cómo se definen, estructuran, vinculan y manejan los diferentes tipos de decisiones y recursos para conducir el proceso y a cómo se insertan las innovaciones en las estructuras vigentes.

Finalmente, *la viabilidad material* implica la consideración de los recursos humanos, materiales, el tiempo y la capacitación necesarios para garantizar la sustentabilidad del proceso de cambio.

Pero para que esta “*cadena de viabilidades*” sea posible, los actores deben comprender que en educación la necesidad y la oportunidad casi nunca coinciden y que siempre hay razones político-ideológicas, técnico-pedagógicas o administrativo-organizativas que aconsejan suspender, postergar o detener un proceso de cambio. La experiencia muestra que el “después” siempre ha conducido al “nunca”. Es por ello que el “ahora” debe ser considerado una oportunidad para la consolidación de los procesos de cambio socioeducativos (Albergucci, 2000).

Debemos reconocer que una vez producida la innovación, permanece latente en los actores una tendencia a recuperar el estado anterior. Esta actitud de querer conservar lo sustancial y fundante del modelo anterior, es esperable pero no ayuda a producir las modificaciones necesarias cuando alienta el estancamiento en lo conocido como lo único seguro. Para evitar este *efecto pendular* como reacción y reinstalar el *equilibrio* en el sistema educativo como un nuevo reto abierto a futuros conflictos y problemas, es necesario consolidar la nueva situación modificando e integrando al sistema las normas, actitudes, procedimientos y técnicas necesarias para afianzarlo y enriquecerlo. De lo contrario, aparecerá una contradicción entre las ventajas prometidas frente a la realidad imperante que, tarde o temprano, terminará por diluir y hacer desaparecer todas las buenas intenciones y razones del proyecto innovador.

Una “gestión constructiva” es clave en el proceso de cambio, lo que no supone ni excelencia ni mediocridad, sino una gestión dinámica, en permanente elaboración y reelaboración, en la que los protagonistas enfrentan los problemas, siendo verdaderos “autores”, dándole valor y sentido a la obra que realizan, más allá del rol de meros

“agentes” ejecutores de innovaciones producidas por otros, o “actores” que asumen la responsabilidad de la acción y del libreto educativo, interpretando y recreando las directrices del cambio en los distintos contextos institucionales.<sup>14</sup> Ser autor del cambio implica asumir un proceso de elaboración y de construcción que va más allá de lo objetivo que invade lo subjetivo en la trama de lo socioeducativo.

Se trata de construir una explicación compartida (desde la percepción de cada uno de los agentes intervinientes) de los hechos y procesos, una visión global de carácter dinámico de las situaciones y, por lo tanto, una propuesta de acción novedosa más rica en cuanto plantea el compromiso de todas las personas involucradas en esa explicación. Es por ello que inferimos la necesidad de explorar los procesos de cambio interrogándonos acerca de los distintos modelos que durante cierto tiempo han filtrado las experiencias socioeducativas, y a partir de los cuales se nos pueden proporcionar claves interpretativas para comprender los cambios educativos en este inicio de siglo.

### **Características del cambio en las diferentes fases organizativas del sistema educativo**

Los modelos constituyen formas teórico-prácticas, con diferente grado de aceptación, que actúan como guías de acción y reflexión en la interpretación de los fenómenos educativos. La aparición de nuevos principios para ver y comprender la realidad afecta al grupo e instituciones que los aplican.

En la actualidad, nos encontramos ante una crisis<sup>15</sup> de los principales modelos que han sido y son comúnmente aceptados. Es decir, nos hallamos ante un detrimento de las tradiciones evolucionistas tecnológica e interpretativa, y un importante resurgimiento de la postura revolucionaria “crítica”, en la que el cambio educativo es concebido como un proceso eminentemente social, político y cultural que pone en evidencia los conflictos y las tensiones de poder entre individuos y grupos dentro de un sistema. Conflictos que llevan a la superficie las diferencias, enfrentando visiones de mundo e interpretándolas desde su rivalidad, con el objetivo de posibilitar la construcción de un acuerdo social,

---

14 Para ampliar sobre la Trilogía Agente-Actor-Autor, véase Berger, 1993.

15 La crisis aparece cuando una anomalía o conjunto de anomalías es tan grave que afecta los fundamentos de una tradición. Es en la crisis donde las tradiciones se profundizan o se deterioran, crecen o desaparecen.

beneficioso para todos (Ball, 1994 a). Por lo tanto, un modelo, como representación de una perspectiva paradigmática, no se convierte en “el modelo”, como la única manera de ver y comprender la realidad sino que se acepta la coexistencia de modelos en el proceso de interpretación del cambio educativo.

En nuestros días, la aceptación o adhesión a un modelo no lleva necesariamente al reemplazo de uno por otro, porque si esto ocurriera estaríamos reduciendo su complejidad a una sola mirada, lo que nos traería mortalidad de certeza y, en su defecto, parálisis. Desde esta perspectiva, en los procesos actuales de cambio educativo, podemos afirmar que coexisten tres modelos *-tecnológico, interpretativo y crítico-* y que cada uno de ellos suscita una reflexión particular cuyos resultados no pueden aplicarse a los restantes, pero sí vincularse en los intentos por comprender los fenómenos educativos que abarquen a “los de *arriba*”/ministerio y “los de *abajo*”/escuelas, para *crear una instancia de conexión que les permita a ambos retroalimentarse.*

**A. Modelo Tecnológico.** Este modelo se consolida en la década del '60, inspirado en la filosofía positivista y en los postulados del realismo. El proceso de cambio se describe como una secuencia lineal, ordenada y uniforme que comienza en la esfera de los laboratorios centrales, donde se toman las decisiones políticas y la elaboración se lleva a cabo por parte de los expertos de regulaciones “a prueba de profesores”. Continúa luego con su diseño *-empaquetamiento tecnológico-* y concluye con su diseminación planeada al sistema, “aterrizando” en las aulas como paquetes instruccionales cerrados. El cambio opera externamente y fluye en una sola dirección: del laboratorio a las aulas.

En este esquema, el docente limita su acción a la ejecución de las prescripciones producidas por otros y se somete a las evaluaciones de éstos. La participación y consulta social carecen de sentido, pertinencia y valor, debido a que el contexto es ignorado. La distancia entre los que piensan y los que ejecutan se instala como algo natural, reconociéndose el poder tecnocrático de los intelectuales e investigadores como instigadores y arquitectos del cambio (Popkewitz, 1997), por sobre los agentes ejecutores. El éxito del cambio radica en concentrar las fuerzas en el perfeccionamiento continuo del paquete-producto y en superar las resistencias de quienes lo adoptaban.

**B. Modelo Interpretativo.** La tradición cultural emerge en la década del '70 como crítica a los postulados tecnológicos, y procura sustituir las nociones de explicación, predicción y control por una concepción más dinámica basada en la interpretación de los significados de las personas en la acción social. Esta postura interpretativa del proceso de cambio reconoce sus orígenes en la fenomenología social (Alfred Schutz, 1899-1959) y en los trabajos de investigación-acción (Kurt Lewin, 1943), los que pusieron de relieve los efectos de la intervención en la producción del cambio, subrayando el rol de “quienes lo piensan” y la importancia de la participación de “quienes lo adoptan”, en ese intento por interpretar los procesos innovadores mediante la comprensión de los significados subjetivos de las acciones sociales que vincula a ambos actores en un contexto determinado.

Por esta razón, quienes piensan el cambio deben partir de la premisa de que quienes lo adoptan inicialmente se aferrarán a sus actuales modos de ver y actuar en el mundo y, por ende, se resistirán a lo nuevo. Como consecuencia de ello, la esencia del cambio práctico consiste en lograr que los actores abandonen conscientemente las actuales maneras de hacer las cosas para lo cual se hace imprescindible trabajar los focos de resistencia, mediante una intervención planificada (Ball, 1994 a).

De esta manera, el cambio cultural emerge como una síntesis del modelo de investigación, desarrollo y difusión de la tradición técnica junto a los supuestos de la interacción social y la resolución de problemas (Ball, 1994 a). Así, los agentes del cambio son considerados como asesores dedicados a conocer y analizar subjetivamente las necesidades de los actores encargados de adoptar la innovación y a buscar y ofrecer soluciones a los problemas que ellos presentan en la ejecución, a partir de la interpretación de las resistencias, con el propósito de disminuirlas y facilitar el proceso de innovación, sin buscar generalizaciones, atendiendo las particularidades.

El papel de asesor representa una respuesta más compleja al problema de la resistencia, porque su misión se sigue centrando en la colocación de un producto y en provocar un cambio de actitud en los actores que lo resisten. Su rol es el de un observador en actitud de empatía propia de la intervención hermenéutica, porque, aunque se reconoce que puede contribuir a la organización de la autoreflexión,



permanece – en la mayoría de los casos- ajeno al proceso, registrando únicamente lo exterior de la acción, sin ingresar en la profundidad de las interpretaciones que hacen los actores. Sus energías se focalizan en la generación de las condiciones para la instalación de la propuesta de cambio, más que en la crítica y transformación colectiva.

En cambio, los que adoptan la innovación pasan de agentes ejecutores a ser actores activos, es decir, responsables de la acción, capaces de interpretar y realizar acciones con base en los planes y programas producidos por “los de arriba” (expertos/asesores).

En definitiva, los actores asumen un papel de deliberación práctica y reflexiva en torno a diferentes opciones de intervención o cuando es necesario decidir cuál de las posibles líneas de acción es la más propicia, en el marco de determinadas circunstancias y limitaciones socio-contextuales.

Esta perspectiva pretende profundizar las intuiciones y vitalizar el compromiso a partir de la comprensión de los procesos de cambio mediante resoluciones prácticas, amplias y flexibles, que suponen diferenciar los modos de aprehender e iluminar la acción innovadora, contribuyendo a una comprensión situacional mediante el desarrollo de las conciencias individuales. Sin embargo, los investigadores reconocen que esta tradición reduce la perspectiva del cambio a la interpretación de las explicaciones de significados subjetivos, pasando por alto que la misma está condicionada por un contexto objetivo que limita el alcance de las intenciones individuales, así como las posibilidades de realización efectiva de las innovaciones.

Finalmente, el cambio es algo que se hace o propone a las personas, a las organizaciones, de arriba hacia abajo, sin reconocer los intereses divergentes, contradicciones, disputas ideológicas y condicionamientos contextuales que intervienen en todo proceso de innovación (Ball, 1994 a).

**C. Modelo Crítico.** Desarrollada a partir de los '80, los orígenes de esta tradición se encuentran en la filosofía emancipatoria y liberadora y en los fundamentos de la fenomenología, el existencialismo y el materialismo histórico. Sostiene que la realidad construida queda mediatizada por las condiciones de funcionamiento social que exigen compromiso con la acción, superando de esta manera el sentido instrumental y de práctica personal de las tradiciones tecnológica e interpretativa respectivamente, para incidir definitivamente en el plano del poder reflexivo.

La tradición crítica centra su mirada en descubrir los conflictos e intervenir en la acción, tomando en cuenta las respuestas interpretativas de los actores y abordando un aspecto menos normativo, relacionado con la fuerza de lo instituyente. Es decir, con los procedimientos cotidianos y las prácticas sociales vinculadas a la idea de que todo sujeto que analiza o quiere intervenir en la realidad para mejorarla está inmerso en ella y tiene su propia forma de aprehenderla y conocerla y, obviamente, de posicionarse ante la misma.

Desde esta perspectiva emancipadora, “las palabras” adquieren sentido, importancia, significado, pertinencia y valor en relación con otras palabras, con patrones sociales y con escenarios institucionales, siendo consecuencia de prácticas que establecen prioridades y posiciones de los sujetos en las relaciones sociales<sup>16</sup>.

Se trata de “construcciones intersubjetivas” (Habermas, 1986) que se configuran a partir de las representaciones de lo individual y lo colectivo, o sea, de las formas de conocimiento o actividades mentales socialmente elaboradas y compartidas por un segmento social o una sociedad determinada. Las mismas se construyen a partir de la interpretación y comprensión de las explicaciones que realizan las distintas personas sobre un mismo proceso social, desde su propia mirada autorreferencial o posicionamiento, enriqueciendo desde la multidimensionalidad las perspectivas de análisis.

---

16 Para ampliar, véase Popkewitz, 1997; Popkewitz y Pitman, 1992.

De este modo, la innovación surge y adquiere legitimidad mediante las definiciones del grupo y una apropiada estructura de relaciones. Por consiguiente, es un fenómeno cultural y a la vez político, porque está sujeto a las cuestiones de distribución del poder, a las oportunidades de interacción de que disponen los miembros participantes y a la existencia de conflictos. No importa demasiado si las propuestas de cambio proceden de las esferas jerárquicas o de los movimientos participativos horizontales, debido a que su realización recibirá inevitablemente la mediación de las pautas de interacción social existentes en las instituciones que las adoptarán. Poder, discurso y conflicto son dimensiones pragmáticas inherentes a los procesos de cambio.

### CUADRO N° 1. Modelos de cambio educativo

Aspecto/ Modelo	TECNOLÓGICO	INTERPRETATIVO	CRÍTICO
<b>Orígenes</b>	Década del '60.	Década del '70.	Década del '80.
<b>Supuesto de base</b>	Filosofía realista. Positivismo.	Fenomenología social. Investigación-Acción	Filosofía emancipatoria y liberadora.
<b>Racionalidad</b>	Técnica	Práctica	Política
<b>Proceso de cambio</b>	Externo.  Opera de manera lineal, ordenada, uniforme.  Comienza "arriba" en el laboratorio (Ministerio) y termina "abajo" en el aula (Escuela).	Situado.  Intervención planificada e intencionada de "los de arriba" sobre los focos de resistencia de "los de abajo" con el propósito de lograr un cambio de actitud.  Interpretación de los significados de las personas.	Conflictivo.  Opera a partir del reconocimiento de la existencia de conflictos y actúa sobre ellos.  "Los de arriba" y "los de abajo" se encuentran en una acción socioeducativa transformadora. Nuevos significados se otorgan a los actores, sectores y sujetos.
<b>Ministerio</b>	Productor experto	Asesor externo	Pretensión de avanzar hacia la idea de Co - autores protagonistas.
<b>Escuela</b>	Agente ejecutor	Actor intérprete	
<b>Preocupación</b>	Por la introducción generalizada de la nueva idea-producto, mediante el establecimiento de relaciones causales lineales y objetivas.	Por la comprensión de los fenómenos, identificación de las reglas relacionales, la multidimensionalidad causal y la intersubjetividad, con el propósito de que los involucrados adopten la nueva idea-producto.	Por descubrir contradicciones, abandonar la descripción e intervenir en la acción a partir de una construcción co-operativa en torno a la nueva idea-producto.
<i>El cambio educativo es una consecuencia de una acción educativa transformadora, en la que coexisten elementos de los distintos modelos.</i>			

Fuente: Ferreyra, 2006, p. 40.

Este recorrido por los distintos modelos nos permite afirmar que *el cambio es el resultado de una actividad humana, motivada por diversos intereses sociales, políticos, económicos y culturales que exigen a los agentes, actores y autores ir más allá de las manifestaciones explicativas y predictivas; de las comprensiones de significados; de los conflictos a la acción, respectivamente. Supone ingresar en un proceso crítico de entendimiento reflexivo, es decir, una forma práctica en la que la ilustración de las personas tenga su consecuencia directa en una acción socioeducativa transformadora, tendiente a superar las contradicciones, incluyendo a los que piensan y los que adoptan el cambio, “a los de arriba y los de abajo” en una praxis emancipadora.*

No existe una única mirada, sino múltiples interpretaciones de la compleja realidad que nos rodea. Esas comprensiones dependen del tiempo, del espacio y las personas que las realizan, ya que se posicionan con una historia, desde una ideología, y no en abstracto.

Al respecto, afirma Michael Fullan (en Marchesi y Martín, 1999):

*“Ni los enfoques desde abajo ni desde arriba funcionan por sí mismos. La coordinación central, la presión y el desarrollo son esenciales, pero sólo si se corresponden con un desarrollo basado en la escuela por parte del equipo directivo y de los docentes, que son los que deciden en la puesta en práctica. La solución no es ni más ni menos centralización, sino más bien una mayor interacción y negociación entre las escuelas y las oficinas centrales, y la inversión en el desarrollo de las capacidades de ambos niveles” (p.81).*

No podemos afirmar que la perspectiva que sustenta un modelo es más valiosa que las otras. Si bien una de ellas puede ser más eficaz en un momento concreto o para un planteamiento determinado, una configuración que conecte los mejores elementos de los tres modelos proporciona más señales para comprender el proceso de institucionalización del cambio.

En el **modelo de conexión** se integran la fuerza de lo instituido y de lo instituyente; lo objetivo/subjetivo y lo explícito/implícito se articulan y contextualizan a partir de la contrastación necesaria e inevitable entre teoría y práctica, discurso y realidad e investigación y acción.

## **I.2. Proceso de institucionalización del cambio educativo: la política educativa<sup>17</sup>**

En su condición de prácticas sociales, las políticas educativas constituyen “objetos significativos” que intentan fijar el (los) sentido(s) que, en un determinado contexto espacial y temporal, se le confiere(n) a la educación y *“forman parte de un proceso más general de producción-reproducción material y simbólica de la educación (...), se van gestando al abrigo de discursos socialmente contruidos, aunque también contribuyen, en buena medida, a alentarlos o a resignificarlos...”* (Almandoz y Vitar, 2009, p.3). En palabras de Imen (2008), *“... la retórica oficial crea un sentido que ayuda a instalar una determinada visión de la realidad general y educativa así como la oficialización de ciertas prioridades y problemas en detrimento de otros”* (p. 403). En este sentido, las políticas no sólo construyen marcos legales y ciertas directrices de actuación, sino que priorizan ciertas preocupaciones, fijan un lenguaje y, al hacerlo, configuran un programa no solo técnico, sino ideológico y esencialmente político (Contreras, 1997).

En tanto configuraciones discursivas que suponen la expansión de ideas, pretensiones y valores (Contreras, 1997), las propuestas de innovación educativa no se conciben como verdades únicas ni universales (aunque sí pretenden instaurar un marco de referencia compartido), sino como construcciones que han de ser leídas en contexto y cuya recepción supone una apropiación por parte de las instituciones y actores involucrados, no exenta de tensiones e incertidumbres:

*“Las políticas gubernamentales suponen siempre un trasfondo de tensión entre universalidad y particularidad; no sólo es necesario construir consensos acerca de los principios generales –v.g. la igualdad, la calidad- sino también acerca de los modos de*

---

<sup>17</sup> Este apartado constituye una selección revisada y actualizada de *Políticas educativas: proceso de institucionalización* (Cap. I pp. 39-42) -en Ferreyra, 2012 a-.

concretarlos (...). Toda política trabaja sobre una paradoja ineludible: establecer un conjunto de valores y criterios de distribución y afrontar la polémica que suscitará esta decisión, puesto que existen otras posiciones y formas de interpretación de los problemas. La dimensión de lo político constituye por esto uno de los meollos del hacer las políticas públicas; no es sólo una cualidad de los que gobiernan; remite, por el contrario, al ejercicio de la ciudadanía, a la acción colectiva y pública” (Almandoz y Vitar, 2009, p.7).

En este marco de reflexiones, concebimos la *institucionalización del cambio educativo* como un proceso de creación que va desde la sociedad al sistema educativo y, por ende, a la escuela<sup>18</sup> y viceversa; que resulta de la interacción constante entre la fuerza de lo “*instituido, normado y reglado*” - o sea de todo aquello que tiende a perpetuar el orden- y lo “*instituyente, innovador y transformador*”, que se propone modificarlo. De alguna manera, se trata de un “*proceso de síntesis*”, en el que las intenciones y razones de los sujetos sociales y del sistema educativo y sus instituciones específicas se traducen en “*decisiones*”, primero de “*deseo*” y luego de “*acción*”, a partir de una “*construcción didáctica*” con el contexto, porque es el medio (social, económico, político, cultural, científico y tecnológico) el que justifica una propuesta educativa, efectuando demandas y requerimientos que -a su vez- el sistema y sus instituciones de alguna manera filtran, aceptan o rechazan en la acción (Frigerio, Poggi y Tiramonti, 1992; Obiols, 2000).

Esto supone abordar la política educativa como un “*acto transformador*” (Freire, 1994), como un constructo en permanente creación y recreación. La educación no puede permanecer indiferente ante los cambios de la sociedad, sino que debe asumir que éstos inciden en ella y viceversa. A diferencia de otras políticas públicas, la política educativa - que tiene en la anticipación uno de sus valores más importantes (Fernández, 1999)- contribuye particularmente a formar y transformar la realidad. Por ello, la *política educativa procura* -por intermedio de las instituciones y de las personas con atribuciones jurídicas para hacerlo<sup>19</sup>, y en nombre de la sociedad y con su participación- elaborar y ejecutar un conjunto de decisiones, enunciados, acciones y evaluaciones, para lograr una mejor educación para toda la población. Esto supone asumir el papel dinámico de la

---

18 En relación con esto, es interesante el análisis realizado por José Joaquín Brunner (2000) respecto de cómo ingresan los contenidos vinculados con las TIC en las escuelas. La descripción de escenarios futuros provee una mirada desde fuera de los márgenes escolares para remarcar que la escuela está en las denominadas sociedades del conocimiento y no al revés.

19 En las últimas décadas se reconoce que en la construcción y reconstrucción de políticas educativas no sólo intervienen los agentes tradicionales (personas individuales físicas y jurídicas - instituciones privadas, municipios y Estado-) sino que se han incorporado con fuerza los Organismos y Entidades Financieras Internacionales en el marco de la mundialización.

política educativa en la construcción de decisiones, fundadas en el conocimiento científico de la realidad, no sólo de lo que es (presente) ni de lo que ha sido (pasado), sino con una visión de lo que debe ser (futuro). De hecho, es la política educativa la que posibilita lo deseable, a la luz de un encuadre filosófico, ideológico, antropológico, sociológico, psicológico y pedagógico (Martínez Paz, 1998, p. 8). En este contexto, es importante considerar que la producción, implementación, seguimiento y evaluación de las políticas de cambio educativo deben realizarse considerando las cuestiones de escalas (internacional, nacional, provincial y escolar), porque las sociedades sólo podrán funcionar adecuadamente si los modelos institucionales y sus espacios políticos, económicos, culturales y educativos, es decir sociales, se corresponden (Bell, 1987), a partir de sus múltiples relaciones territoriales.

De este modo, las decisiones de política educativa se traducen, desde un “*modelo relacional*” (Graglia, 2004) y un *enfoque territorial* (Claval, 1999; García, 1976, en García, 2006), en metapolíticas (internacionales), macropolíticas (nacionales), mesopolíticas (provinciales/jurisdiccionales<sup>20</sup>) y micropolíticas (escolares), lo que supone por parte de los Estado el diseño y gestión de políticas que reconozcan, por un lado, la tendencia hacia la integración y la descentralización de competencias y recursos y, por otro, el protagonismo de los ciudadanos y del sector privado en sus respectivos territorios<sup>21</sup>, en el marco de una “*sociedad educadora*”<sup>22</sup>.

En este modelo, adquieren relevancia las ideas de proximidad, *comunidad* (Subirats i Hume, 2002) y *escala humana* (Max-Neef, Elizalde y Hoppenhayn, 2001) que, imbricadas, traccionan hacia la pertinencia, la participación y la apropiación de quienes se hallan implicados como sujetos destinatarios, e inspiran nuevos puntos de partida a la hora de rediseñar las políticas necesarias para el logro de una educación de calidad para todos (Corbetta, 2009, en López, 2009).

---

20 En esta publicación, se utilizará indistintamente el término *provincia o jurisdicción*.

21 Entendemos por *territorio* no sólo un espacio geográfico y la jurisdicción correspondiente a un nivel de gobierno, sino también el resultado de una red de relaciones entre los sujetos (individuales y colectivos), y entre éstos y el ambiente o espacio biofísico. En definitiva, como la forma en que ese espacio es habitado, socializado y humanizado (Claval, 1999), es decir, apropiado, transformado y valorado (material y simbólicamente) por una sociedad. (García, 1976, en García, 2006).

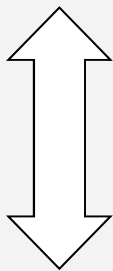
22 “*Las políticas educativas y las propuestas de transformación y mejora de la educación escolar no pueden reducirse a iniciativas centradas en el sistema escolar, sino que han de incorporar al conjunto de las instituciones en las que el ciudadano se desenvuelve a lo largo de su vida*” (Organización de Estados Iberoamericanos –OEI-, 2010, p. 84).

En este marco, cada escala (internacional, nacional, provincial y escolar) posee autonomía y asume el proceso de construcción en sus respectivos territorios (proximidad y comunidad), convocando a todos los sectores, estamentos y sujetos a tomar sus propios desafíos y acciones con responsabilidad, creatividad, apertura, flexibilidad, coherencia y continuidad. Se garantiza, así, tanto la atención de la “diversidad” en el contexto de lo educativo global como la atención de las “particularidades” en lo educativo local (Miranda, 1993 y 2001; Corbetta, 2009, en López, 2009).

De este modo, las “*metapolíticas*” se construyen a partir de la relación mundo-nación y constituyen recomendaciones a escala global, que le permiten a cada uno de los países - en interacción con sus respectivas provincias, estados o departamentos- definir las denominadas “*macropolíticas*”, o sea el conjunto de directrices básicas a partir de las cuales se organiza y gestiona un sistema educativo nacional.

Las provincias, en relación con las escuelas, discuten los núcleos básicos de las concertaciones nacionales, generando nuevos consensos y redefiniendo otros, dando origen a las “*mesopolíticas*” o políticas jurisdiccionales<sup>23</sup>. Éstas, a su vez, son reinterpretadas y contextualizadas por cada una de las instituciones educativas; se ingresa de este modo en el campo de la “*micropolítica*”.

## CUADRO Nº 2. Políticas de cambio educativo

<b>METAPOLÍTICAS / Internacionales</b> <i>Mundo-Nación.</i>	<b>Mayor generalidad</b>  <b>Mayor especificidad</b>
Manifiestos globales de la educación en el nivel internacional y/o regional	
<b>MACROPOLÍTICAS / Nacionales</b> <i>Nación-Provincias.</i>	
Conjunto de directrices básicas a partir de las cuales se organiza y gestiona un sistema educativo nacional.	
<b>MESOPOLÍTICAS / Provinciales</b> <i>Provincia-Escuela</i>	
Núcleos básicos de políticas educativas en el ámbito de cada provincia.	
<b>MICROPOLÍTICAS / Escuelas</b> <i>Escuela-Comunidad escolar.</i>	
Especificación de las políticas en cada una de las instituciones educativas	

Fuente: Ferreyra, 2012 a, p.41.

<sup>23</sup> Se incluye en Jurisdicción a los Municipios que prestan servicios educativos.



Este proceso de construcción y reconstrucción de políticas de cambio no es lineal, sino que constituye un continuo de reflexión y acción, en el que las decisiones son procesadas de diferentes maneras por los sujetos involucrados, quienes ponen en juego diferentes estrategias de actuación (negociación, ruptura, resistencia pasiva, no-decisión, etc.) en los distintos espacios (Crozier y Friedberg, 1990). Estos enunciados – dice Dussel (2010)-

*“se vinculan a una teoría de la acción de los agentes o actores que no los considera reproductores acríticos de políticas emanadas por otros, sino sujetos complejos, con sus propios “repertorios de acción” –como dice el sociólogo Charles Tilly (1995)– que les permiten plantearse problemas, definir estrategias y visualizar soluciones” (p.178).*

La multidireccionalidad que adoptan las estrategias otorga consideraciones distintivas al cambio, lo cual permite señalar -como advierte Viñao Frago (2002)- que

*“Los ritmos del cambio son, pues, lentos pero no uniformes. También hay cambios de ritmo. Épocas o períodos en los que el ritmo de los cambios se intensifica o se ralentiza. Pero lo que nos interesa captar, en estos instantes, son los procesos de cambio en su larga duración y no aquellos instantes en los que el cambio parece cobrar fuerza o paralizarse” (Viñao Frago, 2002, p. 105).*

Las políticas de cambio educativo son acontecimientos participativos, más que simples documentos. Los sistemas educativos no cambian de arriba hacia abajo, ni varían necesariamente todos sus componentes al mismo tiempo, ni al mismo ritmo. Tampoco permanecen inalterables, sino que adquieren una lógica singular de apropiación de las modificaciones en cada una de las escalas/territorios que los configuran (Dussel, 2010).

Dicen Almandoz y Vitar (2009):

*“...la política no se concibe como una tarea llevada a cabo por un aparato monolítico de gobierno sino como fruto de la interacción de sujetos y de organizaciones que cuentan*

*con campos de decisión y racionalidades peculiares. Perspectiva relacional que abandona una visión piramidal y lineal de las relaciones de poder para dar cuenta de las variadas micropolíticas puestas en juego tanto en el ámbito central como en las instancias intermedias y el centro escolar” (p. 2-3).*

Por otra parte, estas políticas se inscriben, necesariamente, en la perspectiva del conflicto, ya que abordando la totalidad del espectro socioeducativo al que se enfocan, y a partir de una cierta secuencia, operan en cada contexto como una estrategia que pretende integrar un doble movimiento: desde *arriba hacia abajo* y viceversa (Torres, 2000 a), o como sostienen otros expertos desde *afuera hacia adentro* y desde *adentro hacia afuera* (Darling-Hammond, 2001; Martinic, 2001). Así, resultan más relevantes, pertinentes, eficaces, eficientes y equitativas las que operan en ambos sentidos (arriba/abajo, adentro/afuera), que las que lo hacen sólo en una dirección (arriba, abajo, afuera, adentro), ignorando la mirada crítica y las contradicciones que se suceden en cada territorio (Corrales, 1998; Husén, 1988).

Hablar de movimientos en distintos sentidos, de conflicto, miradas críticas y contradicciones supone haber comprendido –como dice Torres (2000 a)- que *“el cambio educativo es mucho más complejo y más difícil de lograr que lo imaginado hasta hoy”* (p.4). De allí, la importancia de que las políticas consideren la necesidad de incorporar la evaluación sistemática de las innovaciones, la consulta y otros mecanismos que aseguren la participación de los actores involucrados, entendidos no como ejecutores sino como artífices del cambio.

Como se ha visto, las relaciones entre educación, cambio e innovación -temáticas ampliamente exploradas, investigadas y discutidas (Aguerrondo, 1991; Fullan, 2002 a; Aguerrondo y Xifra, 2002; Romero, 2006; Poggi, 2011)-, siguen ofreciendo aristas novedosas para la indagación, la interpelación y el debate. De allí el sentido de haberlas tomado como punto de partida de nuestra propuesta de investigación y reflexión sobre la Escuela Secundaria, ya que, como afirma Hargreaves (en Romero, 2006):

*“... las áreas importantes de investigación tienen que ver precisamente con cómo cambiar la escuela secundaria. Todo en la escuela secundaria tiene que cambiar. Hay que ser consciente de que todo tiene que cambiar aunque hay que entender que sólo puedes cambiar una o dos cosas por vez y que hay que vivir con la tensión de estas cosas cambiando. Hay muchos problemas por explorar: ¿Cómo convertir a las escuelas en comunidades? ¿Cómo esparcir el cambio, cómo darle una escala apropiada?, ¿Cómo cambiar no sólo una o dos escuelas, sino muchas...? ¿Cómo hacer que el cambio perdure? (p.225).*

Precisamente de esas y otras aristas del cambio de la Educación Secundaria tratarán los próximos capítulos, en los cuales – a través de un recorrido que recupera historia y tradiciones para construir proyecciones- nos proponemos indagar en variados contextos y formulaciones, recuperando voces de diversos actores en un intento de tramar un discurso polifónico que aporte a los debates teóricos y permita delinear perspectivas de acción transformadora.

## **CAPÍTULO II**

### II. 1. Nuevos escenarios, nuevos requerimientos<sup>25</sup>

A mediados del Siglo XX, como consecuencia de profundos procesos de crisis económicas y de las guerras mundiales, ya se afirmaba que el “*mundo habitable*” se había convertido en una única y gran sociedad y que “*las contradicciones de la vida*” debían entenderse como un desafío y no como una enfermedad (Toynbee, 1949). Durante ese tiempo, el mundo no se detuvo y aquellas palabras adquirieron sentido al integrarse con los desafíos de “*una nueva civilización*” (Toffler, 1992 a y b).

En el Siglo XXI, esta situación se percibe como un estado de cierta perturbación, inestabilidad e incertidumbre, junto a contradicciones y transformaciones (Castells, 2006). Esto implica que se ha arribado a un cambio de época muchas veces identificado con una crisis que lleva simultáneamente el potencial del des-orden (desintegración) y la esperanza de un nuevo orden (transformación/cambio). Pareciera que los mapas políticos, económicos, culturales, familiares, sociales, tecnológicos y científicos aún no se han modificado lo suficiente. La humanidad sufre un estado de desorientación no sólo respecto de su lugar en el mundo; tampoco está claro qué pensar sobre esta nueva época.

La necesidad de “*reestructurar la cartografía*” es urgente y a la vez inevitable, porque aquella idea de “*una única y gran sociedad*” de la década del 50 se está consolidando bajo el signo de una “*aldea global*”. Un mundo con un alto grado de interdependencia socioeconómica, con nuevas formas de relaciones internacionales, con transformaciones en las estructuras y con nuevas relaciones de poder.

---

24 Con la participación de Silvia Vidales y la colaboración de Susana Caelles Arán y Claudio Barbero.

25 Este apartado constituye una selección revisada y actualizada de *La Agenda Internacional de las políticas de cambio educativo en los 90. Nuevos escenarios, nuevas demandas* (Cap. II pp 47-54) -en Ferreyra, 2006-, y de *Políticas educativas internacionales y nacionales –Nuevos escenarios, nuevos requerimientos* (Cap. I pp. 33-38) -en Ferreyra, 2012 a-.

Algunos de los conceptos utilizados para definir dichas interdependencias son el de “mundialización de la cultura y de los estilos de vida”, “globalización de la economía” y “planetarización política e institucional de las formas de gobernar”, cuyos rasgos más notables -aunque yuxtapuestos y hasta contradictorios entre sí- son la globalización de la producción de bienes y servicios, el fortalecimiento de los sistemas democráticos, las fracturas sociales (desempleo, pobreza, exclusión, discriminación, marginación y violencia), la transformación de los espacios culturales, las nuevas configuraciones familiares...) y el dinamismo de los cambios científicos y tecnológicos (Dreifuss, 1996; Baquero Lazcano y otros, 2001-2003).

La ruptura respecto del pasado es profunda y supera los marcos de una evolución progresiva, constituyendo una verdadera revolución (Kliksberg, 1994) que nos muestra las dos caras de una misma realidad: inclusión y exclusión, procesos interrelacionados y multidimensionales que

*“describen cómo las oportunidades que tiene la gente de participar de manera completa y significativa en las esferas principales de la vida social pueden estar facilitadas o bloqueadas por una acción diferencial. Estos procesos contribuyen a que existan perspectivas desiguales respecto de los recursos, capacidades y credenciales valorados social y económicamente que pueden ser alcanzados por las personas”* (Consejo Canadiense de Desarrollo Social, citado en Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO-, 2004, p.98).

Los procesos de mundialización, globalización y planetarización no son nuevos, están operando desde hace siglos<sup>26</sup> y se han hecho más evidentes en las últimas décadas del Siglo XX y en los inicios del Siglo XXI. Sin embargo, los procesos actuales se diferencian de los anteriores por la velocidad de los cambios y por sus consecuencias en la vida cotidiana y en los sentimientos más íntimos de las personas. Se percibe un *“sentimiento global de angustia frente al futuro”* ante las *“expectativas e incertidumbres”* que pareciera generar este fenómeno en todos los ámbitos.

---

26 Hace 500 años se produjo la primera mundialización, cuando España y Portugal “ampliaron el mundo” incorporando los territorios que ellos llamarían luego América, África y Asia.

Cada vez con mayor frecuencia, comprobamos la existencia de sociedades expuestas a altos riesgos y de una mayoría que desarrolla conductas cada vez más individualistas, junto a otro sector que expresa a la vez intenciones colectivas de gestionar una *“mundialización, globalización y planetarización con rostro humano”*, lo que nos hace pensar que estamos en los umbrales de una nueva época que supone *“reinstaurar la fuerza de la solidaridad ante el capitalismo sin comunidad”* (García Bailoretto, 2002, p.7).

En la *dimensión política*, se avanza en procesos de consolidación democrática y en la construcción de consensos para la elaboración de políticas a mediano y largo plazo, a pesar de un malestar generalizado. De este modo, aunque observamos un amplio descreimiento hacia los partidos políticos, un debilitamiento de las funciones de los parlamentos, un cuestionamiento a las instituciones judiciales y una aparente falta de interés de la población - particularmente de los jóvenes- por la construcción de una sociedad que garantice la democracia, igualmente es posible advertir el avance en el respeto por los derechos humanos y la búsqueda permanente de la equidad y la paz.<sup>27</sup> Se percibe la fractura entre los actos políticos y su valoración; entre los sujetos (individuales y colectivos) que desarrollan esta dimensión y las aspiraciones éticas referidas al ser humano.

En el *ámbito económico*, se consolidan nuevas versiones de capitalismo basadas en el libre mercado. Entre sus efectos se destacan: la apertura de la economía, el sostenimiento de los equilibrios macroeconómicos, la inversión extranjera y aparición de nuevas empresas multinacionales que producen mejoras en la incorporación de innovaciones tecnológicas, nuevas instancias modernizadoras y de reprivatización, la reestatización de algunas empresas privadas, la configuración de bloques regionales, la diversificación en las formas de producción (el paso de una “producción en masa, intensiva en recursos primarios”, a una “producción flexible y adaptable, rica en conocimiento e información”) y el afianzamiento de la competitividad entre los pueblos, instituciones y personas. Estos cambios también acarrearán riesgos: el predominio de lo económico sobre lo político y social, entendiéndose que ello conduce a la consolidación de las economías diferenciadas a distintas velocidades; la conformación de una sociedad dual: los que trabajan y los que no lo hacen; el incremento de la brecha entre pobres y

---

27 Aunque en los jóvenes se observa una paradójica simultaneidad entre el desencanto por la política y el dinamismo de sus formas de intervención asociativa en los movimientos sociales, culturales y religiosos.

ricos; el incremento de grupos vulnerables y desprotegidos; el debilitamiento del papel regulador del Estado en el ámbito de las políticas públicas (educativas, sociales, sanitarias, etc.) y los obstáculos que encuentra la sociedad civil, pese a su dinamismo, para reemplazarlo -en especial en los sectores más empobrecidos-, entre otros. (OEA/UDSE<sup>28</sup>, 1998; Tedesco, 2005).

En síntesis, nos encontramos frente a una magnitud y velocidad de los cambios nunca antes vista; la influencia de los organismos financieros internacionales, las corporaciones multinacionales y las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs) jugando un papel destacado y una mayor inseguridad atenuarán el desarrollo global.

En este contexto, los Estados están obligados a redefinir su actuación en el ámbito subnacional, nacional y supranacional, a procesar los nuevos conflictos que se generan en el marco de sociedades cada vez más segmentadas y a promover otro tipo de articulación con la sociedad civil.

La figura de un “gobierno que toma el timón en lugar de los remos” (Osborne y Gaebler, 1994, p. 53) expresa bien las nuevas funciones, en las que el Estado Benefactor - protagonista central, ejecutor y/o productor con una fuerte intervención en las relaciones económicas y sociales- está dando paso a la construcción de un Estado Post-social, con capacidad para crear incentivos, estimular innovaciones, establecer normas y garantizar condiciones de real equidad, entre otras (Braslavsky y Cosse, 1996).

El desarrollo de los *procesos culturales* en el ámbito internacional es tan importante como el de los procesos políticos, económicos y sociales. Su propagación ha despertado en la ciudadanía el deseo de pertenecer al mundo y, al mismo tiempo, de fortalecer cada identidad diversa. La tensión entre el fortalecimiento de una cultura mundial y el de las culturas locales es evidente. Para algunos, la revolución actual conducirá inevitablemente a un mercado, lengua y cultura únicos, en perjuicio de la diversidad. Otros, hacen referencia más bien a la emergencia de una cultura global en permanente

---

28 Unidad de Desarrollo Social y Educación de la Organización de Estados Americanos.



construcción y renovación, que no estará dominada por la cultura de una nación o de una región lingüística. Ante esta realidad, el hombre del siglo XXI es, al mismo tiempo, “*un hombre con raíces*” en las tradiciones locales y nacionales y “*un hombre con antenas, abierto a otras culturas*”, capaz de edificar un “*nosotros multicultural*” (UNESCO, 2001, p. 8).

También se requiere *participar en la sociedad del saber, de la información o del conocimiento y aprovechar las oportunidades que ofrecen las nuevas tecnologías de la comunicación y la información*, sin dejar de reconocer que existe una fuerte “*fractura digital*” entre los habitantes de los países desarrollados y en vías de desarrollo, en lo que respecta al acceso y uso de los medios de comunicación (teléfono, televisión, computadoras e Internet) (OEI, 2010). En este sentido, y si tenemos en cuenta que el acceso y dominio de saberes científicos y técnicos opera, actualmente, como un criterio de diferenciación social, es posible constatar que algunas de las dualidades de las sociedades del conocimiento<sup>29</sup> irrumpen decididamente en el panorama educativo. Así, mientras un segmento de los estudiantes accede a grandes volúmenes de información a través de medios que los conectan con todas las latitudes, otro -sensiblemente mayoritario- queda completamente aislado de ello. Es decir, al tiempo que algunos habitantes del siglo XXI toman como “natural” la alfabetización digital, hay quienes viven con parámetros del siglo XX y otros retroceden muy por detrás de las aspiraciones de la educación universal y gratuita (UNESCO, 2005; Castells, 2006; OEI, 2010).

Tal como se ha planteado esta panorámica de nuestra época actual, podemos detectar que el nuevo modelo de desarrollo estimula la participación activa en la vida pública, pero también exige ética, seguridad personal y confianza en las relaciones contractuales en todos los niveles. El desarrollo permite esperar una vida mejor, pero también es posible pensar que la disminución de los niveles éticos-morales, las contradicciones, equívocos y desafíos, generarán duda, confusión y conflictos, los cuales impactan y afectan la paz social (Sen y Kliksberg, 2010).

---

29 *Sociedades*, en plural, porque no hay un modelo único y replicable; porque diversas son las historias, las culturas y los contextos. Como se afirma en el Informe Mundial de la UNESCO (2005, p 17), “... *No se puede admitir que la revolución de las tecnologías de la información y la comunicación nos conduzca –en virtud de un determinismo tecnológico estrecho y fatalista– a prever una forma única de sociedad posible*”. *Sociedad del conocimiento* porque las nuevas tecnologías y el fenómeno cada vez más extendido de las comunicaciones están contribuyendo a hacer del conocimiento un espacio público, ampliado y socialmente distribuido (Luque, 2008). Khan (2003) precisa: “...*el conocimiento en cuestión no sólo es importante para el crecimiento económico sino también para empoderar y desarrollar todos los sectores de la sociedad*”.

Esta realidad no le permite a las sociedades y gobiernos asumir plenamente las transformaciones<sup>30</sup> que derivan de un *nuevo orden basado en el conocimiento como herramienta competitiva y la ética como clave para construir una nueva sociedad*.

El derecho humano a la educación sigue siendo una demanda para la construcción de una nueva ciudadanía y de modelos inclusivos de sociedad. En este sentido, la educación como “práctica social de justicia” (Derrida, 1993) deberá procurar que todas las personas accedan a un conjunto de saberes y formas culturales, por medio de los cuales se favorezcan, amplíen y desarrollen sus posibilidades a fin de permitirles comunicarse, trabajar y participar con plenitud en la sociedad, a través del ejercicio de los derechos y deberes humanos que les asisten (Ferreyra y Peretti, 2006).

Así, se hace necesaria la adquisición de conocimientos y capacidades básicas, elementales y comunes (Educación Inicial y Primaria), como también el dominio de saberes y competencias intermedias que permitan la profundización de la formación básica en un campo amplio del entorno socio-productivo (Educación Secundaria) y el logro de conocimientos específicos, especializados y a la vez diferenciados en relación con las exigencias del desarrollo científico, profesional, tecnológico y productivo (Educación Superior) (Vollmer, 1995), asegurando el derecho de aprender a lo largo de toda la vida.

La esperanza está depositada en la distribución equitativa de conocimiento, ciencia y tecnología, en cuanto derecho humano, bajo la expectativa de que su realización permitirá contribuir a movilizar los otros derechos humanos (UNESCO, 2007 a y b; OEI, 2010).

Si bien los países que componen la región han realizado numerosos esfuerzos

---

30 En los países subdesarrollados esto es más evidente y a la vez complejo, porque a los cambios descriptos, se le suma una crisis económica-financiera aguda que se desató en los '80 y que hoy persiste con matices según cada país, en toda la región.

(aumentar los años de la educación obligatoria, incrementar la cobertura, mejorar la infraestructura, diseñar nuevos currículos y formar a los docentes, entre otros aspectos), éstos no han logrado superar los problemas referidos al logro de mejorar la calidad de la educación, y esto afecta en mayor medida a las personas más vulnerables, que se encuentran en desigualdad de condiciones en lo que se refiere al acceso, la continuidad de estudios y los resultados de aprendizaje (UNESCO, 2007 b; OEI, 2010).

Es de esperar que los países, haciendo efectiva su tarea irrenunciable de procurar niveles mínimos de cohesión social (Torrado, 2010), procurarán simultáneamente el desarrollo humano y el crecimiento económico -sustentable- para posibilitar a las personas y las organizaciones la construcción de diversas alternativas que les permitan salir del círculo vicioso de la pobreza y la exclusión.

## **II.2. Tendencias en el desarrollo de las políticas educativas y escolares<sup>31</sup>**

El problema de cómo acercar conocimiento a más personas y con mayor calidad no es una preocupación particular de la Argentina. Es una ocupación de la mayoría de los países del mundo -en especial de Latinoamérica-, independientemente de su nivel de desarrollo. En los últimos años, el “*continuo participativo*” en torno al cambio ha sido permanente. *Prácticamente en todos los países de la región se han sucedido –aunque con fluctuaciones- una serie de procesos de mejora, modernización, reformas y transformaciones en la búsqueda de un nuevo paradigma educativo.*

En la última década, los manifiestos educativos nacionales, regionales e internacionales<sup>32</sup> reconocen la necesidad y a la vez la urgencia del cambio de la educación en general y de la secundaria en particular en cuanto a su democratización y calidad (UNESCO, UNESCO/OREALC, UNESCO/IPE, UNICEF, OEI, CEPAL, OEA,

---

31 Este apartado constituye una selección revisada y actualizada de La Agenda Internacional de las políticas de cambio educativo en los 90. Tendencias en el desarrollo de las políticas educativas en el mundo y latinoamerica (Cap. II pp 55-87) -en Ferreyra, 2006-.

32 A lo largo de las últimas décadas, se han podido comprobar cambios importantes acerca de la idea que se tiene del derecho a la educación y de la necesidad de cambio ante el fenómeno de la mundialización, planetarización y globalización. Diversos acontecimientos marcaron el consenso global acerca de lo que se pretende en educación para el fin e inicio de siglo. Por este motivo, consideramos de importancia invitar al lector a efectuar una re-lectura de las metas, los objetivos y las estrategias, como líneas de enunciación, con el propósito de identificar logros y dificultades en el desarrollo de las políticas educativas en el contexto latinoamericano: Jontien (1990), CEPAL, 1992; Dakar, 2000; CEPAL, 2000; UNESCO/OREALC, Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe: Cochabamba, Bolivia, 2001; Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe –PRELAC-: Cuba, 2002 y Argentina, 2007; *Metas 2021-OEI* (2010) entre otros.

Banca Multilateral del desarrollo –BM, BID, etc.-, entre otros).<sup>33</sup> En este sentido, se han impulsado reformas, transformaciones e innovaciones en varios países de la región. Esta preocupación alcanza niveles de urgencia frente a la velocidad con la que se producen los cambios y fundamentalmente por las dificultades de los Estados para dar respuestas a los requerimientos de cobertura y mejora en los servicios educativos.

En este contexto, se fueron construyendo “metapolíticas” como puntos de referencia para el desarrollo de los cambios educativos en el nivel internacional, en las que se expresan las directrices básicas para una acción concertada en el nivel global y a la vez local.

En relación con este tema, compartimos con Donoso Torres (1999) la idea de que las metapolíticas de la última década del Siglo XX han traducido las intenciones del capitalismo en recomendaciones educativas. En general, presentan una lectura recortada de la realidad, exaltando el “mito del progreso”, sin caracterizar el modelo económico más adecuado para concretar las metas de una educación de calidad para todos, haciendo responsable a la educación -y por ende a la escuela- de los problemas de la sociedad. Por otro lado, los documentos no explicitan la concepción de persona humana en la cual se sustentan las ideas de mejora. Al respecto, el autor puntualiza que cuando se carece de un perfil humano, de un proyecto de hombre, de una imagen humana hacia la cual conducir los esfuerzos educativos, los resultados pueden ser de cualquier naturaleza.

A partir del Siglo XXI, principalmente en los documentos de UNESCO y OEI, entre otros organismos, se evidencia -como hemos señalado- una preocupación por la calidad de la educación, pero no sólo como un elemento que posibilita la inserción económica de los individuos, sino en cuanto derecho humano que posibilita el ejercicio de los otros derechos. Comienza así a evidenciarse una perspectiva más humanista en los planteamientos educativos, cuyo centro es la persona total, la educación como una de las hacedoras de su formación y el trabajo como un elemento de su vida en la sociedad.

---

33 Organización de los Estados Americanos (OEA), Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), Oficina Regional de América Latina y el Caribe (OREALC), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Comisión Económica para América Latina (CEPAL), Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIPE), Banco Mundial (BM) y Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros.

En este sentido, prácticamente en todos los países de la región se han sucedido, aunque con cierta discontinuidad, una serie de procesos de mejora, modernización, reformas y transformaciones en la búsqueda de una educación de calidad para todos los jóvenes como un derecho. Este enfoque de derechos aplicado a la educación –que compartimos con UNESCO (2007 a y b)- tiene implicancias acerca de lo que ha de entenderse por una *educación de calidad para todos*.

Al respecto, Rosa Blanco (en Eroles e Hirmas coords., 2009), sostiene que:

*“la calidad de la educación no es un concepto neutro, ya que implica hacer un juicio de valor que está condicionado por diferentes factores, como el tipo de sociedad que se quiere construir, el tipo de persona que se aspira a formar, los sentidos que se le asignan a la educación, las diferentes concepciones sobre el desarrollo humano y el aprendizaje, o por los valores predominantes en una determinada cultura”* (p. 22-23).

Con frecuencia, la calidad de la educación se define en función de que todos los estudiantes puedan acceder, reingresar, permanecer, progresar y egresar habiendo alcanzado los aprendizajes previstos -“*eficacia*”- y de que se aprovechen de la mejor manera posible los recursos que los ciudadanos destinan a la educación -“*eficiencia*”-. Sin dejar de reconocer la importancia de estas dimensiones, desde un enfoque de derechos, éstas resultan insuficientes. (UNESCO, 2007 a y b)

Una educación de calidad para todos no sólo ha de ser *eficaz* y *eficiente*, sino que además debe ofrecer una formación contundente, adecuada a las necesidades de los sujetos -“*pertinencia*”- y de la sociedad -“*relevancia*”-. Por otra parte, debe tener siempre en cuenta la heterogeneidad de los sujetos, sus familias, sus comunidades, para superar la diversidad de puntos de partida y alcanzar los objetivos -“*equidad*”- (UNESCO, 2007 a; Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación –INEE-, 2007; Ferreyra coord., 2009; Blanco, en Eroles e Hirmas coords., 2009; OEI, 2010).

En este marco, las agendas de las políticas públicas se construyen sobre la base de que la educación constituye un *derecho humano* y un *bien público con valor social*, del que nadie puede estar excluido, concepto estelar<sup>34</sup> que organiza el conjunto de planteos en el sector que han sido sistematizados en diversos documentos y dictámenes.

Concebir la educación como derecho y no como un mero servicio o una mercancía, exige un rol garante del Estado a fin de asegurar su obligatoriedad y gratuidad para todos los ciudadanos porque los derechos no se compran ni se transan. Por esta razón, nadie puede quedar excluido de ella. Como sostiene Axel Rivas (2008), el desafío de la calidad institucional

*“es un fin en sí mismo que garantiza ética pública, confianza, reglas democráticas y sustentabilidad. Pero a su vez, es un medio central para generar condiciones de justicia en el sistema educativo. No sólo se agravan las desigualdades cuando se libra al mercado la compra y venta de los servicios educativos, sino cada vez que el Estado se desliga de proponer una agenda educativa proactiva, concertada y legitimada...”* (p. 10).

Les corresponde a los Estados la formulación de políticas integrales (sectoriales) e integradas (intersectoriales) que posibiliten a todos los ciudadanos una educación de calidad en sus respectivos contextos, para promover el desarrollo humano y la construcción del tejido social, cimientos de una sociedad en la que la equidad, la igualdad, la justicia y la democracia no constituyan una simple entelequia sino una realidad para todos (UNESCO, 2007 a).

Pensar la política educativa requiere también avanzar sobre el análisis de los discursos que circulan y dan sentido al campo de la definición y la ejecución. Así, determinados conceptos y modos discursivos, permiten caracterizar momentos de la política educativa, incluso por encima de la intencionalidad de los actores (laies, 2007). Al analizar la normativa, pactos, acuerdos, concertaciones e informes internacionales, regionales y

---

34 Ver más adelante algunas precisiones sobre *conceptos estelares*.

nacionales referidos a políticas educativas, hemos constatado que incluyen una retórica común mediante la utilización de conceptos a los que denominamos -siguiendo a diferentes autores- estelares, generadores, emblemáticos o fundamentales porque, en definitiva, son los que movilizan el pensamiento y la acción, admiten múltiples interpretaciones, extrapolaciones y conexiones en sus respectivos territorios como “lugares de mediación” y actúan como claves interpretativas, dándole inteligibilidad a los procesos de cambio educativo desde una perspectiva situacional o contextualizada (Braslavsky, 1999; Ferreyra, 2006; Almandoz y Vitar, en Almandoz y otros, 2008). Estos conceptos no son unívocos; por ello, en la mayoría de los discursos más que definirlos se los describe en sus componentes o elementos fundamentales, a partir de su resignificación en tramas discursivas y sociales. Son, en definitiva, controversiales, y por serlo movilizan las discusiones y debates en las distintas escalas/territorios que configuran el sistema educativo.

Los conceptos que actualmente impregnan las “tramas decisionales” y que pugnan por orientar las reformas, innovaciones y transformaciones en búsqueda de nuevos sentidos para la educación en general y secundaria en particular son, entre otros<sup>35</sup>:

- **calidad** (pertinencia, relevancia, eficiencia, eficacia y equidad)
- **igualdad** (justicia)
- **inclusión** (diversidad)
- **participación** (sociedad)
- **gestión** (gobierno-gobernabilidad-gobernanza)

A partir de ellos, y desde una perspectiva contextualizada, los Estados han priorizado un abordaje integral e integrado de la cuestión educativa, a través de la articulación entre diferentes sectores y actores, así como de la formulación de políticas socialmente concertadas en sus respectivos territorios, traduciendo las metapolíticas en macro decisiones tendientes a hacer efectivo el derecho a la educación.

---

35 Estos conceptos han sido objeto de amplios abordajes y numerosos debates en la última década. En este trabajo –en virtud de su alcance- sólo los enunciamos e invitamos a los lectores a profundizar en torno a las proposiciones y argumentos que han desarrollado, entre otros, los siguientes autores: Rawls, 1979 y 2002; Bobbio, 1993; Sen, 1995; Connell, 1997; Reimers, 2000; Torres, 2001; Darling-Hammond, 2001; Escudero, 2002; Tenti Fanfani (org), 2004 y (coord.), 2010; De Puellas y Urzúa, 2004; Rivas, 2004 y 2008; Feijóo, 2004; Rojas, 2004; Bolívar, 2005; López, 2005 y (coord.), 2009; Aguilar, 2007; UNESCO, 2007 a y b; OEI/UNESCO, 2008; Vaillant, en Terigi coord., 2009; OEI, 2010; Andrade, Bordón, Cavarozzi y otros, 2010; Tiramonti, 2010; Popkewitz, 2010; Dubet, 2011.

No obstante, a pesar de los esfuerzos realizados, podemos afirmar que las buenas intenciones y razones que han sustentado los diversos procesos de reflexión e intervención en la mayoría de los países de la región, dieron por resultados políticas públicas orientadas a generar mayores oportunidades formativas para la población que aún no se han plasmado plenamente en los acontecimientos. Si bien ha adquirido prioridad en la agenda pública el tema de la necesidad de un cambio en la educación en general y de la secundaria en particular, no se han completado en su totalidad las innovaciones iniciadas, ni resuelto los problemas que dichas políticas aspiraban a superar, con el agravante de que, en algunos casos, éstos se han acentuado en razón de los efectos del fenómeno de mundialización, globalización y planetarización de los procesos sociales.

Para avanzar en este camino, UNESCO (2007 a; Blanco, en Eroles e Hirmas coords., 2009) planteó una serie de recomendaciones (algunas de las cuales fueron aprobadas por los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe) que, conjugadas con las *Metas 2021* (OEI, 2010), se convierten en referentes para las políticas educativas:

- Fortalecer el rol del Estado como garante y regulador del derecho universal a una educación de calidad para todos y entre todos. (*“Aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo”* -Meta 3<sup>a</sup>- y *“Universalizar la educación primaria y la secundaria básica, y ampliar el acceso a la educación secundaria superior”* -Meta 4<sup>a</sup>-).
- Lograr la igualdad educativa y superar toda forma de discriminación en la educación (Meta 2<sup>a</sup>).
- Ofrecer a todas las personas oportunidades de educación a lo largo de toda la vida (Meta 7<sup>a</sup>).
- Reforzar y ampliar la participación de la sociedad en la acción educadora (Meta 1<sup>a</sup>).
- Avanzar desde enfoques homogéneos y estandarizados hacia políticas educativas integrales e integradas que consideren la diversidad, la inclusión y la cohesión social (Meta 2<sup>a</sup>).



- Mayores recursos financieros y una distribución equitativa que garantice una educación de calidad (*“Invertir más e invertir mejor”* -Meta 10<sup>a</sup>-).
- Mejorar el balance en la asignación de tareas y responsabilidades entre los diferentes niveles de gestión, fortaleciendo el protagonismo de los actores locales (Meta 1<sup>a</sup>).
- Implementar políticas integrales para el fortalecimiento de la profesión docente que articulen la formación inicial, la inserción laboral y la formación continua, la carrera docente y la evaluación del desarrollo profesional, y condiciones de trabajo adecuadas que favorezcan el desempeño y el bienestar de los docentes (*“Fortalecer la profesión docente”* -Meta 8<sup>a</sup>-).
- Diseñar y desarrollar currículos relevantes y pertinentes para todo el alumnado (*“Mejorar la calidad de la educación y el currículo escolar”* -Meta 5<sup>a</sup>-).
- Favorecer la conexión entre la educación y el empleo a través de la educación técnico-profesional (Meta 6<sup>a</sup>).
- Fortalecer políticas que tengan como centro la transformación de las escuelas y fundamentalmente el aula para que sean más inclusivas y logren mayores aprendizajes (Meta 5<sup>a</sup>).
- Ampliar el espacio del conocimiento y fortalecer la investigación científica y tecnológica y la innovación (Meta 9<sup>a</sup>).
- Llevar a cabo políticas integrales de evaluación educativa orientada a la mejora progresiva de la calidad de la educación y del funcionamiento de los sistemas educativos y de las escuelas (*“Evaluar el funcionamiento de los sistemas educativos...”* -Meta 11<sup>a</sup> y Meta 5<sup>a</sup>-).

Estas recomendaciones y metas desafían, en todas sus dimensiones, a la Educación Secundaria, señalada hace ya más de una década por Braslavsky (2001) como el Nivel que aparecía como el más difícil de transformar en el mundo. Más próxima a nuestros días, Nancy Montes (2008) agrega que particularmente lo es en los países de América Latina, que se ven enfrentados al desafío de atender a demandas muy diversas y a problemas multidimensionales y complejos, especialmente en relación con aquellos sectores con mayores dificultades de acceso a la escolarización secundaria (tal el caso ya referido de la población de adolescentes y jóvenes de ámbitos rurales), y también los que presentan problemáticas que exceden lo estrictamente educativo <sup>36</sup>. La Educación

---

36 Para ampliar sobre experiencias nacionales de inclusión escolar, véase Red Latinoamericana sobre Inclusión Educativa en Ciudades (REdLIGARE). URL: [www.redligare.org](http://www.redligare.org) (Fecha de consulta: 27/08/2011).

Secundaria, preparada para recibir a jóvenes de sectores medios y altos, ha comenzado desde hace varias décadas a recibir a jóvenes de todos los sectores sociales (Braslavsky, 2001). La tensión entre el sostenimiento de la especificidad del nivel y las necesidades sociales se visualiza también en la paradoja entre la ampliación de matrícula y las dificultades de su permanencia y egreso. Por otra parte, compartiendo con Braslavsky (2001), Romero (2004) y Dussel (2010), sostenemos que su propuesta cultural y pedagógica sigue, en gran medida, anclada en el Siglo XIX. El diagnóstico pareciera ser claro, pero resulta insuficiente para la comprensión de su complejidad (Tedesco, en Braslavsky, 2001 y en Tenti Fanfani comp., 2008; Tedesco y López, 2002). En consecuencia, los gobiernos deben actualizar los diagnósticos y diseñar y gestionar políticas educativas y escolares integrales y a la vez integradas (salud, trabajo, cultura, desarrollo social, etc.). Por otra parte, como también señala Tedesco (en Porter, 2006), para esta toma de decisiones no alcanza con la racionalidad técnico-científica, sino que es imperioso indagar y actuar en la dimensión ética y pedagógica del problema de la igualdad de oportunidades, lo cual implicará considerar *la dimensión subjetiva en las políticas educativas* para potenciar en el escenario actual un desarrollo educativo sustentable. Dice Tedesco en su diálogo con Porter:

*“Las estrategias destinadas a promover equidad educativa no pasan sólo por la dimensión cognitiva, sino que deben incluir la dimensión ética. Debemos asumir la tensión entre voluntarismo y determinismo. Asumir nuestra condición de seres humanos implica que podemos modificar el determinismo, ya sea económico, cultural o social. No existe una sola respuesta acerca de cómo hacerlo, porque las respuestas dependen de cada contexto históricamente determinado. Pero es necesario asumir que existe un papel importante para el actor social y que su conducta no se explica solamente por determinantes objetivos.*

*Hablar de políticas de subjetividad no quiere decir normar conductas, pero la subjetividad es preocupación pública, es de todos. Antes lo subjetivo y lo público estaban separados. Lo subjetivo quedaba relegado al ámbito de la persona, de la familia, mientras que lo público trataba de los valores universales. Hoy, en la medida en que quiero respetar la diversidad, la identidad del otro, me tengo que ocupar de la subjetividad. No para imponerle al otro mi subjetividad, sino para conocerla y que me conozca. Hoy la escuela es un sitio que permite la convivencia de subjetividades diferentes” (p.16-17).*

Entonces, ante la urgencia y la necesidad de profundizar las transformaciones que se están operando y de gestar aquellas que aún están pendientes, recuperamos como orientadoras 10 hipótesis que Braslavsky (2001) identificó, como síntesis de un diálogo compartido con diversos especialistas, y que atraviesan la reflexión y las propuestas de cambio sobre la Educación Secundaria en el mundo y en Latinoamérica, a saber:

*“1. Los cambios en el contexto socioeconómico político y cultural demandan un cambio (...) de la educación secundaria.*

*2. Los diagnósticos existentes (...) son un punto de partida insuficiente en relación con la magnitud de los desafíos del cambio.*

*3. Es necesario transitar de una “educación secundaria” a la educación de los jóvenes.*

*4. Es conveniente discriminar entre una educación básica de los adolescentes y jóvenes y otra de adultos.*

*5. Se avanza en la desacralización de las estructuras como eje de los diseños para las nuevas formas educativas.*

*6. Es imperativo y posible conciliar el reconocimiento y la promoción de la diversidad con la promoción de la equidad.*

*7. Combinar políticas y estrategias de regulación, liberación y promoción.*

*8. Un estado activo y convocante, que recupere y dinamice las experiencias institucionales.*

*9. Detectar y activar los recursos y las condiciones para la creación de escuelas de adolescentes y jóvenes.*

*10. La consideración y la participación de los actores son insuficientes para promover un cambio en la educación secundaria” (pp 468-487).*

Por su parte, Tedesco y López (2004), en relación con las estrategias de cambio específicas de la Educación Secundaria -y sus correspondientes desafíos para las

políticas educativas-, sintetizan orientaciones en tres direcciones (heterogeneidad de estrategias, políticas de transición y centralidad en lo pedagógico):

- Ante la necesidad de atender a la complejidad y diversidad de situaciones existentes y evitar las soluciones únicas, las políticas educativas orientadas a la expansión de una Educación Secundaria de calidad están llamadas a diseñar y articular acciones variadas y multisectoriales, que incluyan no sólo la inversión en infraestructura sino también formatos pedagógicos alternativos, cambios en los estilos de gestión y modificaciones sustanciales del perfil y el papel de los docentes. En relación con estas cuestiones, Tedesco y López concluyen:

*“Las políticas educativas, al igual que las políticas sociales en su conjunto, requieren hoy un diagnóstico más preciso, que permita captar la creciente complejidad de los escenarios en los que se debe actuar, y la capacidad de articular un conjunto amplio de instrumentos en función de la especificidad de las situaciones que se intenta enfrentar. Una política basada en el reconocimiento de la diversidad es la única que puede garantizar homogeneidad en sus resultados”* (p.67).

- Para optimizar los procesos de institucionalización de los cambios cobra importancia *“el diseño de políticas de transición entre las situaciones actuales y las metas que se desea alcanzar (...), válidas para situaciones específicas y por períodos específicos de tiempo”* (p. 68). Estrategias de esta índole, según Tedesco y López (2004), *“permitirían superar las opciones actuales en los procesos de transformación educativa, que se basan en la reforma general o en innovaciones que afectan a un número reducido de establecimientos y que luego se extienden al conjunto de ellos”* (p.68).

- En razón de la complejidad y diversidad de los contextos sociales y culturales contemporáneos a los cuales la educación debe atender y dar respuesta, las políticas de cambio educativo necesitan recuperar la centralidad de los aspectos pedagógicos y culturales como una prioridad. En el caso de la enseñanza secundaria, sostienen Tedesco y López (2004)

*“...la complejidad aumenta porque las respuestas pedagógicas que se demandan se refieren a adolescentes y jóvenes que atraviesan un período siempre difícil y conflictivo. En la medida en que estos problemas tienen una fuerte raíz cultural, las respuestas también estarán marcadas por el contexto cultural en el cual se elaboren”* (p.68).

Dussel (2010) señala que, ante la necesidad de operar una transformación profunda de la Educación Secundaria, el desafío es *“poner en consonancia la organización del currículo y de la vida institucional con las tareas que se requieren hoy de un egresado de la escuela secundaria”*, y *“dar respuesta a los numerosos signos de desigualdad, fragmentación y baja calidad para buena parte de la población joven”* (p.177). Y propone que, para lograr verdaderas transformaciones, se combine *“el cambio de las macropolíticas con el de las micropolíticas de las instituciones educativas, buscando producir efectos en sus formas de trabajo, sus concepciones y su organización concreta”* (p. 178), en el cruce de la dinámica estructural del sistema y las de las escuelas y sus actores, con sus repertorios de acción y sus horizontes de expectativas.

Para hacer posible que este “diálogo” acontezca -advierte Carranza (2011)-, los grandes desafíos se centran en el logro de la articulación entre los cambios pedagógicos y los cambios en lo organizacional, laboral y administrativo; en el respeto por los tiempos que los cambios educacionales demandan para ser asumidos por las instituciones y sus actores y en el sostenimiento de esos cambios con apoyos pedagógicos y didácticos “situados”.

En los tiempos actuales, los países latinoamericanos están obligados a evaluar las innovaciones iniciadas, revisar las agendas y avanzar en la construcción de nuevas políticas públicas que incluyan el fortalecimiento de la Educación Básica y los cambios necesarios en la Educación Secundaria (Básica y Superior), re-creando la idea de las “sociedades del conocimiento” como la dimensión de una “utopía a construir”, tarea que - en contextos de fuerte desigualdad y heterogeneidad social- no será fácil, pero tampoco imposible (Braslavsky, 2002; Tedesco, 2005).

Entendemos que el gran reto a asumir es la conquista de un derecho humano aún no legislado: el derecho a construir una utopía esperanzadora que dé sentido a nuestras prácticas educativas en contexto. La provocación es, entonces, tomar decisiones en situación y en estrecha conexión con las transformaciones que están operando en el entorno social.

## **CAPITULO III**

# TRADICIÓN E INNOVACIÓN EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: UNA MIRADA A OTRAS CULTURAS

Georgia Estela Blanas, Horacio Ademar Ferreyra y Victor Mario Mekler con la participación especial de Felicitas María Acosta<sup>37</sup>

## III.1. Caminos hacia la *re-invencción* de la Educación Secundaria en los diversos territorios<sup>38</sup>

A partir del siglo XIX, el crecimiento demográfico, la expansión industrial, los movimientos migratorios entre continentes generaron nuevos sectores sociales que accedieron a la Educación Media<sup>39</sup> y se desarrollaron escuelas de instrucción de carácter más popular. Esto motivó la aparición de nuevas demandas vinculadas a la necesidad de una formación para el trabajo que, asociadas a la Revolución Industrial, dieron origen a las escuelas de aprendices o de artes y oficios. Éstas brindaban formación profesional, práctica y manual; su función era la de habilitar a los egresados para la inserción como trabajadores en la gran industria y no para la continuidad de estudios superiores (Serrano, 1997).

A partir de este momento, comienza a reconocerse la existencia de dos instituciones formativas de Nivel Secundario con orientaciones distintas y a la vez segmentadas: los bachilleratos y las escuelas profesionales. Se opera, así, la distinción entre una escuela clásica / humanista para las clases dominantes e intelectuales y una escuela de artes y oficios / manuales para las clases dominadas; ambas habilitaban para futuras actividades cuyas inserciones sociales serían diferentes. (Fernández Enguita, 1985; Muller, Ringer y Simon, 1992; Serrano, 1997; Obiols y Disegni de Obiols, 1998; Pedro y Puig, 1999; Caillods y Hutchinson, 2001; Caillods, 2001 y 2004; Viñao Frago, 2002). También se reconoce la aparición de una tercera rama que prepara para las burocracias intermedias (administrativa, clerical, docencia, entre otras), como lo fueron las escuelas vocacionales.

---

37 Con la colaboración de Crescencia Cecilia Larrovere.

38 Este apartado constituye una selección revisada y actualizada de Tradición e Innovación en la Educación Secundaria: una mirada en otra culturas (Anexo II pp 109-118) -en Ferreyra (coord), 2009- .

39 El colegio secundario o escuela media que hoy conocemos surgió en Europa, hacia los siglos XVI y XVII, al sistematizarse cursos de tipo preparatorio y humanístico de carácter enciclopédico para el acceso a la Universidad, el cual estaba reservado exclusivamente a jóvenes varones miembros acomodados de las elites, de entre 10 y 17 años de edad (Muller, Ringer y Simon, 1992).



En la segunda mitad del siglo pasado, como producto de los cambios sociales, políticos, económicos, culturales y tecnológicos, la Educación Secundaria se masificó, abriendo las puertas a una población socialmente más heterogénea<sup>40</sup>.

Así, la mayoría de los Estados extendieron la obligatoriedad de la Educación Secundaria al ciclo básico, incorporando dos nuevas funciones: una sólida formación general con el propósito de otorgar una base extensa de sustentación cultural a toda la población, más la formación para la continuación de estudios y la vida productiva (De Ibarrola y Gallart, 1994; Sabattini, 1998; Jacinto coord., 2004).

Esta ampliación de la oferta educativa llevó a que la Educación Secundaria se convirtiera –gradualmente, y como parte de las conquistas sociales de un proceso de luchas sindicales y del establecimiento del estado de bienestar y las democracias sociales- en una institución idónea para dar respuesta a un proceso universal de reivindicación social y popular orientado a extender la educación a todos los sectores de la sociedad, sin discriminación de ninguna naturaleza (Fernández Enguita, 1985).

### **La compleja configuración de la Educación Secundaria en la actualidad**

A partir del análisis de las tradiciones de cambio más significativas y relevantes de otras culturas<sup>41</sup>, podemos afirmar que desde fines del siglo XX se observa un proceso de expansión de la Educación Secundaria que se manifiesta en la masificación matricular, los mandatos normativos de extensión de la obligatoriedad y la presencia proactiva del sector estatal (Fernández Enguita, 1985 y Azevedo, 2000). Esta situación se da tanto en los países industrializados, donde el índice de cobertura se ubica en torno al 85%, como en los emergentes, en los que alcanza el 68% (SITEAL, 2010). En ambos casos, el trayecto se organiza preferentemente *en dos ciclos*: el Básico o inferior y el Superior o diversificado.

---

40 Son casos de generalización masiva Japón, EE.UU. y los países de Europa Occidental.

41 Cambios entre los que se destacan los acontecidos en Alemania, Antilla Holandesa, Austria, Australia, Bélgica, Bolivia, Canadá, Costa Rica, Cuba, Chile, Dinamarca, España, Estados Unidos, Finlandia, Francia, Grecia, Haití, Honduras, Japón, Inglaterra, Islandia, Israel, Irlanda, Italia, Japón, Luxemburgo, Nicaragua, Nueva Zelanda, Países Bajos, Portugal, Suecia, Suiza, Turquía, Reino Unido de Gran Bretaña, Polonia, Rumania, República Dominicana, Uruguay, Paraguay, El Salvador, Venezuela, Perú, Colombia, Panamá, Guatemala, México, Brasil, Estonia, Lituania, Chipre, República Checa, Eslovenia y Eslovaquia.

Actualmente, en la mayoría de los países, *el primer ciclo (Básico) es de carácter obligatorio y el segundo postobligatorio (Superior)*. A ellos asisten adolescentes y jóvenes de entre 11/15 años y 14/19 años de edad, respectivamente. Ambos tienen una duración que oscila entre los 2 y los 4 años<sup>42</sup>.

El *Ciclo Básico* asumió el desarrollo de un conjunto de saberes y capacidades generales para la vida, desde una organización curricular cada vez más homogénea, comprensiva y global que supone el completamiento de la formación y la preparación para la continuidad del ciclo subsiguiente<sup>43</sup>. El *Ciclo Superior*, en cambio, se diversificó a partir de dos vías: la general - académica y a la vez propedéutica-, pensada para la continuidad de estudios superiores, y la técnica profesional y vocacional, favorecedora del ingreso en la vida laboral. Así, quedaron marcadas fuertes diferencias entre los jóvenes que pensaban desarrollar estudios superiores y aquellos cuyo objetivo era insertarse en el mercado del trabajo. Las distintas orientaciones no sólo constituyeron circuitos educativos diferenciados, sino que también a cada una de ellas se le asignó una valoración social distinta: la académica-propedéutica-general fue más apreciada que la opción técnico profesional-vocacional (Argentina, Ministerio de Cultura y Educación, 1997; Braslavsky (org), 2001; Viñao Frago, 2002; Jacinto coord., 2004; Benavot, 2006).

En general, la formación académica-propedéutica estuvo destinada a los sectores más favorecidos de la población y presentaba un tronco común con subdivisiones internas<sup>44</sup>. En cambio, la formación profesional-vocacional se orientó directamente a sectores más amplios y heterogéneos, asociada con un puesto de trabajo intermedio, preferentemente vinculado con la industria y el comercio. No obstante, en los últimos años se observa una modificación en el currículum de esta oferta, al proponer el desarrollo de saberes, competencias y capacidades para el desempeño en amplios campos ocupacionales, acordes con los avances científicos tecnológicos, la formación para la participación ciudadana y la incorporación de nuevos trayectos orientados al sector de los servicios.

---

42 La distinción escolar en tres niveles -elemental, básico y superior- está incorporada casi en todos los países que integran la Unión Europea. En algunos de ellos -como Dinamarca, Finlandia, Portugal, Noruega y Suecia- existe un primer nivel de escuela básica, de una duración de 7,8 ó 9 años, que comprende los tradicionales niveles elemental y medio. En Grecia, Italia y Francia, el Ciclo Básico se imparte en una institución y el Superior de la Educación Media en otras, que ofrecen diferentes ramas a los estudiantes, quienes seleccionan el centro en función de la que eligen.

43 En España, la Educación Secundaria obligatoria establece, además, entre sus objetivos, el de preparar a los estudiantes para su inserción en el mercado laboral.

44 Por ejemplo: en Suecia, Ciencias/ Artes; en Dinamarca, Ciencias/ Idiomas; en Francia, Económica-Social, Literaria/ Científica; en Inglaterra, Gales y Suiza, Educación Superior o destino laboral; en Japón, por habilidades.

Siguiendo a Azevedo (2001 a), en algunos países altamente industrializados, como Alemania y Austria, cuyos ejes formativos giran en torno al mundo del trabajo y la producción, los sistemas educativos han instalado fuertes mecanismos de *selección precoz*. Esto implica que los estudiantes tienen que asumir -en los inicios del primer ciclo de la Educación Media- decisiones determinantes para su vida futura, eligiendo una orientación / modalidad o rama que marcará fuertemente su proyecto de vida y, por ende, la continuidad del proceso formativo. Quienes tienen cualificaciones para lo técnico, no podrán optar por carreras humanísticas y viceversa, o tendrán limitaciones para hacerlo. Esta situación genera en la trama social sentidos de éxito o frustración profesional y de inclusión o exclusión en la vida productiva (Argentina, Ministerio de Cultura y Educación, 1999; Ferreyra, 2006). En Holanda y Francia, la selección también es temprana, pero ocurre a lo largo del ciclo inferior o en su fase terminal (Cariola, Labarca y otros, 1994).

En otros países -por ejemplo Suecia y Portugal-, la diversificación institucional y curricular es *más tardía* pues ocurre en el segundo ciclo de la escuela media. EE.UU. y Japón presentan en los últimos tiempos (desde la posguerra) una escuela media más homogénea e integrada, con un énfasis en la formación general en ambos ciclos, y una diversificación curricular de carácter más exploratoria hacia amplios campos del mundo socio-productivo en la Secundaria Superior, sin llegar a una especialización. Esto supone una supuesta *"igualación curricular"* entre las escuelas, cuya misión tradicional era la formación propedéutica y la técnico-profesional. En el caso de EE.UU., Canadá y Japón la formación técnico profesional se ha desplazado gradualmente al Nivel Postsecundario y Superior.

Además, constatamos que gradualmente la función técnica y formación profesional se está concentrando en otro tipo de instituciones estatales o privadas, más allá de la escuela media, vinculadas a los Ministerios de Trabajo, Economía o a diversos sectores de la producción<sup>45</sup>.

A partir de estas reflexiones, podemos afirmar que, históricamente, en el mundo los sistemas de Educación Secundaria se han venido configurando en dos grandes

---

45 Por ejemplo: CONALEP-México "Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica"; SENA- Colombia "Servicio Nacional de Aprendizaje"; SENAI-SENAC-Brasil "Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial/ Servicio Nacional de Aprendizaje Comercial"; INET-Argentina "Instituto Nacional de Educación Tecnológica"; CENAT-Perú "Centro Nacional de Alta Tecnología", entre otros.

categorías. La primera, supone que luego de un ciclo básico –obligatorio en la mayoría de los países-, los estudiantes tienen diversas opciones, aunque éstas no implican circuitos institucionalmente diferenciados: “*Sistema Integrado*”. La segunda, en cambio, propone una formación altamente diferenciada, durante o luego de la educación obligatoria: “*Sistema Segregado*”. (Fernández Enguita, 1985; Benavot, 2006).

Actualmente, en Europa se está experimentando un proceso de integración que deja atrás el modelo de diversificación institucional y de especialización temprana en la enseñanza técnica y en la formación profesional (Dinamarca, Finlandia, Francia, Italia, Noruega, Suecia, Portugal y España) (Jallade, 2002).

En algunos países como Australia y Escocia, la diferenciación curricular va más allá de la simple opción entre orientaciones, pues se intensifica con la diversidad de cursos en su interior. En esta diferenciación, los estudiantes optan y negocian los itinerarios de opción, según sus intereses y motivaciones personales ulteriores.

La diversificación curricular e institucional ha traído como factor positivo la flexibilidad, pero a la vez dificultades en la movilidad de los estudiantes. Esto constituye un problema para el sistema, que se está remediando a partir de la implementación de mecanismos de créditos y equivalencias de ciclos, cursos y asignaturas entre establecimientos.

Como hemos visto, en todos los países los estudiantes pueden optar por una vía más general u otra más profesional. Los porcentajes de matrícula que participan en una u otra varían según los contextos. Por ejemplo, en el Reino Unido, Japón, Grecia, España, Irlanda, Portugal, Islandia, Estonia, Lituania y Chipre, la matrícula se concentra en la formación general. En cambio, en Alemania, Austria, Italia, Polonia, República Checa, Eslovenia, Eslovaquia y Rumania, se inclina por una formación técnico-profesional.<sup>46</sup> Francia y los países nórdicos (excepto Islandia) poseen niveles de matrícula similares en ambas ramas (Caillods y Hutchinson, 2001 y Jallade, 2002).

---

<sup>46</sup> Esta situación es especialmente significativa en Alemania y Austria, donde la proporción es del 75% frente al 25% a favor de la formación profesional. En el otro extremo, en Irlanda y Portugal, más de las tres cuartas partes de los estudiantes cursan sus estudios en la rama general, lo mismo que más de dos tercios lo hacen en Grecia, España e Islandia.

La oferta diversificada del Ciclo Superior de la Educación Secundaria supone, como hemos visto, diversos trayectos educativos. Ello ha llevado a la existencia de establecimientos con funciones distintas, que en algunos casos se presentan fuertemente articulados y en otros segmentados. En Uruguay, por ejemplo, a pesar de la diferenciación temprana de modalidades (técnica, comercial y bachilleratos), existe una tradición de homologación del Ciclo Superior (años setenta) que permite a sus egresados continuar cualquier carrera de Nivel Superior.

Con todo, y a pesar de los diferentes intentos por fortalecer y dotar de sentidos a la Educación Secundaria, estudios diversos revelan que este nivel educativo es considerado como *“un continente de nadie”, “un lugar de pasaje, de tránsito”, “un eslabón más de la cadena de aprendizaje”* o *“donde se asiste para obtener una credencial o certificación”*, todo lo cual pone manifiesto el debate inconcluso acerca de la eficacia en lo relativo a la participación y graduación a tiempo (Azevedo, 2001 a y b).

En América Latina, algunos países han establecido la obligatoriedad de al menos algunos años del Nivel Secundario (2 o 3 años / Ciclo Básico); tal es el caso de Colombia, Paraguay, Costa Rica y República Dominicana. El Nivel Secundario es recientemente obligatorio en su totalidad (cinco o seis años / Ciclo Básico y Superior) en Uruguay, Perú, Argentina, Chile, México y Brasil.<sup>47</sup> Por otra parte, si se tienen en cuenta cuestiones territoriales, es posible comprobar grandes diferencias de acceso a la escolarización secundaria entre la población de adolescentes y jóvenes que habita áreas urbanas y la que reside en el ámbito rural (Ferreyra, 2006; OEI, 2010). Esta situación se objetiva en el índice de cobertura en el sistema de Educación Media (eficacia externa), el cual presenta comportamientos disímiles entre los distintos países.

El acceso y progreso oportuno en el Ciclo Secundario Básico presenta una marcada heterogeneidad entre los países y al interior de cada uno de ellos, entre otras circunstancias por las desigualdades socioeconómicas, el lugar de residencia, el área geográfica, el origen étnico y el clima educativo<sup>48</sup> de los hogares. La tasa neta promedio

---

47 En nuestro capítulo VI, investigadores de México y Colombia analizan en profundidad diversos aspectos y problemáticas vinculados con la Educación Secundaria/Media en sus respectivos territorios.

48 El clima educativo o el capital cultural del hogar hace referencia al promedio de años de escolaridad alcanzado por los miembros de 18 años y más del hogar al que pertenece el estudiante. Es bajo si el promedio de años de escolarización de los miembros de 18 años y más es inferior a 6;

de matrícula se ubica en la región iberoamericana en el orden del 75%, y va desde 41% (Guatemala) hasta 97% (España) (OEI, 2010).

El clima educativo del hogar constituye un factor decisivo en los procesos de desgranamiento escolar (rezago, abandono). Se observa que en la franja etaria de 12 a 14 años, un estudiante de un hogar con bajo clima educativo tiene 10 veces mayor probabilidad de atrasarse y abandonar que aquel que proviene de un hogar con buen clima educativo. En relación con la conclusión del ciclo (oportuna o no), se observa una diferencia muy pronunciada según los jóvenes provengan o no de hogares en condición de pobreza (52% frente a 82%) (OEI, 2010).

En el Ciclo de la Secundaria Superior o diversificada (no siempre especializada), el nivel de ingreso y progresión oportuna es muy variable y diverso; va desde una tasa neta de matrícula superior a 80% (Brasil, Chile y Cuba), hasta niveles muy bajos, donde el 66% o más de los jóvenes está en situación de vulnerabilidad educativa: repitencia, sobreedad, o directamente abandono por múltiples causas (El Salvador, Guatemala y Nicaragua). El promedio regional de cobertura apenas supera los dos tercios (OEI, 2010).

Las estudiantes mujeres terminan este nivel educativo en mayor proporción que los varones, lo que en parte pareciera explicarse por la superior propensión masculina a incorporarse tempranamente al mercado de trabajo. Esta relación se invierte entre jóvenes provenientes de pueblos originarios, siendo menor la proporción de mujeres que termina este nivel educativo; esto se expresa en menores tasas de finalización del ciclo de la Secundaria Superior (CEPAL/OEI, 2010; OEI, 2010).

Lo expuesto muestra, comparativamente, la existencia de dificultades -principalmente en los países emergentes- para garantizar los trayectos escolares de los estudiantes. Esto se manifiesta en los índices de éxito (promoción, egreso a tiempo, entre otros) o fracaso escolar (repitencia, desgranamiento, deserción, sobreedad, abandono, entre otros) que

---

medio: si oscila entre 6 y menos de 12, y alto si es de 12 años o más. (Fuente: Descripción de la Base de Datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL), Buenos Aires- 2010).

han conducido a los Estados a instalar distintos programas compensatorios, socioeducativos, o centrados en las condiciones elementales de escolarización, para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje: becas, dotación de libros, aportes a la movilidad, alimentación, apoyo escolar, etc.

En Latinoamérica, los esfuerzos han estado puestos preferentemente en la Educación Básica (Primaria), siendo escasa y a la vez débil la respuesta y la reflexión en torno a la Educación Media/Secundaria.

El diagnóstico es común para la mayoría de los países: cobertura en aumento, oferta poco pertinente a los requerimientos del mundo del trabajo y la sociedad; estructuras y currículum fragmentados, enseñanza tradicional, contenidos poco significativos y relevantes, fracaso escolar puesto de manifiesto en el bajo rendimiento, repetición, deserción, desgranamiento y sobreedad; desvalorización de los resultados y procesos de evaluación. Así mismo se suman los problemas de desprofesionalización docente, desánimo de los profesores y falta de motivación, devaluación de las credenciales; climas de violencia grupal, institucional y contextual, recursos didácticos y equipamientos escasos y obsoletos, condiciones de infraestructura inadecuadas; la inversión por estudiante en la región es baja, la relación docente-estudiante -en la mayoría de los casos- también, aunque varía de acuerdo con el país. En general, la Educación Media / Secundaria en los países de la región no tiene sentido de misión, atraviesa -en este inicio de siglo- una fuerte crisis de identidad. (Peretti y otros, 2001-2003; Ferreyra, 2006).

Sin dejar de valorar que los índices de acceso al Nivel Secundario han experimentado una ampliación significativa (especialmente en el Ciclo Básico), existen problemáticas que, en los países de la región, aún están pendientes de atención y respuesta: las dificultades en cuanto a retención, permanencia y egreso, como así también la calidad de los aprendizajes alcanzados en dicha trayectoria (Montes, 2008; SITEAL, 2010).

En aquellos países en donde la Educación Básica (Primaria y Ciclo Básico de la Secundaria) es prácticamente universal o está bastante extendida, como por ejemplo en Chile, Cuba, Argentina, México, Paraguay y Uruguay, se han iniciado, en la Educación

Media o Secundaria, reformas y transformaciones<sup>49</sup> más sistematizadas, las cuales enfatizan:

- *La homogeneización de los antiguos primeros ciclos de la Educación Media*, en algunos casos instituidos como un nivel autónomo denominado Educación Secundaria Básica.
- *La diversificación del Ciclo Superior*, concentrando y vinculando la gran cantidad de ramas existentes en modalidades / orientaciones, que involucran amplios campos del saber y del hacer. Esto supone fortalecer el desarrollo de las capacidades básicas y profundizarlas a partir de la apropiación de saberes vinculados a diferentes procesos: naturales, socioeconómicos y organizacionales, de desarrollo personal y social, de producción de bienes y servicios, expresivos, comunicativos, de la producción artística, entre otros.
- *La inclusión en el trayecto diversificado, y de manera transversal, de saberes vinculados a las Ciencias Sociales y, Naturales, las Humanidades y las Tecnologías* -principalmente de la Comunicación y la Información y las de gestión- que profundicen la formación general y orientada del Ciclo Superior.
- *La creación de alternativas organizacionales y pedagógicas diferentes para la formación técnico-profesional*, que apunten a la desburocratización y flexibilicen la oferta en el marco de una real vinculación con el sector socio-productivo<sup>50</sup>.

Del mismo modo, en Costa Rica, República Dominicana, Colombia, Paraguay, Argentina, Nicaragua y Brasil, se han implementado programas para expandir y mejorar la Educación Secundaria, focalizando la atención de los sectores más vulnerables. Estos programas se concentran especialmente en los primeros años del denominado Ciclo Básico, aunque también están presentes en el Ciclo Superior, en los que se combina la formación general con formación para el mundo del trabajo en articulación con organizaciones de formación profesional<sup>51</sup>.

---

49 Liceo para Jóvenes (Chile), Profesor General Integral de Educación Secundaria Básica (Cuba), Secundaria Orientada (Argentina), Reforma de la Educación Secundaria (México), Reforma de la Educación Secundaria Técnica (El Salvador), Resignificación de la Educación Secundaria (Paraguay) y Programa de Transformación de la Educación Media Superior (Uruguay).

50 Para ampliar, véase: Braslavsky, 2000 y 2001 a y b; Ferreyra, 2006; Benavot, Braslavsky y Truong, 2008.

51 También se evidencian experiencias a nivel piloto o micro en Ecuador, Guatemala, Bolivia, Panamá, Perú, Brasil, Colombia, entre otras.



Al respecto, advertimos cambios que, desde una perspectiva sistémica (macro), se asocian más a procesos de reforma (que abordan cambios fenoménicos) que a transformaciones (cambios estructurales) (Aguerrondo, 1991; Aguerrondo y Xifra, 2002). El foco de estos cambios están siendo los programas y las áreas de conocimiento (currículum), como así también -en los inicios del nuevo milenio- la inclusión de las Tecnologías de la información y la Comunicación como un verdadero desafío pedagógico (por ejemplo, en Uruguay, Chile, Perú, Colombia, Guatemala y El Salvador) (Dussel y Quevedo, 2010). Por otro lado, permanecen casi inmutables la estructura del nivel -que continúa en la mayoría de los países conformada por dos ciclos (Básico y Superior)-, los diseños curriculares -principalmente en el Ciclo Superior- y las cuestiones vinculadas a la docencia como profesión (Braslavsky, 2001 a). Respecto de esta última, se comienza a constatar en diversos territorios la urgencia de abordar la cuestión docente como un aspecto clave para potenciar la mejora de la educación en general y de la secundaria en particular, desde la perspectiva del desempeño y el desarrollo profesional (por ejemplo, en Brasil, México, Chile, etc.). En este sentido, se destaca la necesidad de diseñar y gestionar políticas docentes integrales, que contemplen intervenciones articuladas en cuanto a la formación inicial y permanente, en las condiciones de trabajo y en el sistema de estímulos y recompensas materiales y simbólicas (salario y reconocimiento social) (Tenti Fanfani, 2005 a; Vaillant, 2006, 2008; Vaillant, en Terigi, 2009 b; OEI, 2010; Vollmer, 2010).

Todo esto supone un abordaje multidimensional (personal, social, técnico, ético, político, cultural, económico y jurídico) de la profesión docente, que incluya, entre otros aspectos, los siguientes:

- a) La revisión crítica, la profundización constante, la transformación continua y la apropiación permanente de los fundamentos epistemológicos-metodológicos de las prácticas pedagógicas.
- b) La especialización de las funciones, es decir, la diferenciación de los procesos descritos conforme a las tareas y actividades a cargo de los profesionales de la escuela<sup>52</sup>.

---

52 Docentes de diferentes niveles, ciclos y modalidades; supervisores, administradores, investigadores, especialistas en currículum, orientadores escolares, etc.

- c) La implementación de la planificación de la gestión docente y su consecuente evaluación de desempeño<sup>53</sup>.
- d) La revisión de los salarios y de los criterios a través de los cuales éstos se incrementan y de los sistemas de estímulos y recompensas (materiales o simbólicos).
- e) La carrera profesional docente o la carrera magisterial.

En el tercer milenio, el docente -en tanto sujeto político y ético- es uno de los actores claves en el progreso de los estudiantes; a él le caben la responsabilidad y el compromiso de *enseñar-trasmitir-acompañar-guiar-orientar* a sus estudiantes en la construcción de sus propios saberes y capacidades para que, individual y comunitariamente, superen las fronteras del aula y de la institución educativa, participando como ciudadanos en las sociedades del conocimiento con las herramientas intelectuales, prácticas y sociales que les permitan su inclusión, desarrollo y bienestar personal y social.

Por otra parte, el mundo del trabajo y la producción reclaman a la Educación Media una mayor vinculación con las demandas reales del sector productivo. Al mismo tiempo, desde los círculos académicos, los requerimientos se refieren a la preparación para la continuación de estudios superiores y la vinculación con la sociedad en su conjunto, el desarrollo de saberes y capacidades que faciliten la transición a la vida adulta, la actuación en diversos contextos y la participación ética y ciudadana en la sociedad.

Atendiendo a estas demandas, numerosos países de América Latina han redefinido los logros que deben alcanzar los egresados de cada una de las modalidades y/o los contenidos que deben ser aprendidos, y dirigen sus esfuerzos a evaluar la calidad de sus sistemas educativos<sup>54</sup>.

Los esfuerzos de los Estados y de las instituciones, en este inicio de siglo, parecen interesarse cada vez más por la reconversión de los sistemas educativos nacionales a través de la gestación de transformaciones que intentan dar coherencia a una serie de innovaciones y cambios parciales, acelerando el proceso de producción de políticas

---

<sup>53</sup> Objetivos, áreas clave, descripción de tareas específicas, nivel de desempeño.

<sup>54</sup> Hasta ahora la mayor parte de estas evaluaciones se realiza sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes, en algunos casos, con valor promocional (como en Costa Rica y en República Dominicana, en otros), o con valor diagnóstico (como en Chile).

públicas en torno a una nueva configuración. Esto supone procesos de integración de las ofertas que se manifiestan en cambios que procuran la unificación formal de ramas / orientaciones o modalidades anteriormente separadas, a partir de la identificación de amplios campos del saber y del hacer socio-productivo, la atención a todos los estudiantes en establecimientos educativos similares (integrando Ciclo Básico y Superior), el desarrollo de acciones de política socioeducativa (afirmativas y auténticas) de discriminación positiva y la tendencia a unificar las certificaciones y títulos (Ferreyra, 2006).

Hoy, pasada ya la primera década del Siglo XXI, como consecuencia del agotamiento del modelo tradicional derivado del fenómeno de masificación producido por la expansión de la Educación Primaria en la década del 80' y de la Educación General Básica en los '90, los cuestionamientos sobre la calidad de los resultados y procesos de la Educación Secundaria y las exigencias de una formación cada vez más pertinente y relevante, se hace necesaria la re-institucionalización de la Educación Media o Secundaria, lo que supone una transformación real de la escuela y el aula. Para ello, será necesario dejar de tener como único parámetro el referente económico y técnico-productivo, para integrar la apropiación del patrimonio cultural y la adquisición y desarrollo de los saberes y capacidades personales y ciudadanas en el proceso formativo (Azevedo, 2001).

### **III.2. La Educación Secundaria en foco: casos de políticas educativas**

Tal como se propuso en el apartado anterior, la Educación Secundaria presenta una dificultad histórica: su origen selectivo y excluyente frente a procesos de expansión. Algunos países han avanzado más que otros en atender este problema; sin embargo todos, más allá de su grado de avance, han desarrollado políticas educativas orientadas en este sentido.

Un estudio realizado en el año 2010 para el IPE UNESCO Buenos Aires permitió identificar casos de políticas destinadas a la inclusión en la escuela secundaria<sup>55</sup>. A continuación, se presentan cuatro de esos casos seleccionados para el análisis teniendo en cuenta una serie de criterios:

---

55 El estudio completo puede verse en Acosta, 2011 a; una presentación sintética se encuentra en Acosta, 2011, b.

- La escala del programa implementado: se considera la necesidad de contemplar la dimensión de los sistemas educativos del Cono Sur (Argentina, Uruguay, Chile) a efectos de posibles comparaciones. En este punto, cabe aclarar que si se toman casos de países centrales, es claro que la inversión educativa siempre supera a la de los países de la región.
- La atención a aspectos problemáticos pero diferentes de la escolarización de adolescentes y jóvenes: se incluyen casos que focalizan distintas dimensiones con el fin de ofrecer un panorama de las formas de atención a los problemas propios de la expansión de la escuela secundaria.
- La focalización sobre el problema del modelo institucional de la escuela secundaria: se incluyen aquellos casos que con mayor o menor grado de alcance consideran aspectos (organizacionales y/o académicos) del modelo institucional como parte de la política de cambio.
- La evaluación del programa seleccionado: se trabaja con casos que cuentan con procesos de evaluación interna y/o externa con el fin de ofrecer ejemplos cuyos avances y dificultades se sustentan sobre información empírica.

A continuación, presentamos una tabla comparativa con las principales características de los casos seleccionados. Luego, ofrecemos la descripción de los casos, acompañada de un análisis sobre sus posibles aportes.

**Tabla 1. Sistematización de las principales características de los casos seleccionados**

<b>Caso</b> <b>Dimensión</b>	<i>Student Success/Learning to 18</i> (Ontario, Canada)	<i>Liceo para Todos</i> (Chile)	<i>Plan de Refuerzo, Orientación y Apoyo</i> (PROA-España)	<i>Deserción Cero/Escuela de Reingreso</i> (Buenos Aires, Argentina)
<b>Período de implementación</b>	2003-continúa.	2000-2006 Algunas líneas continúan.	2005-continúa.	2004-2007 <i>Escuelas de Reingreso</i> - continúa.
<b>Población objeto del Programa</b>	Escuelas secundarias (850 escuelas; no se aplica en todas).	Escuelas con estudiantes definidos como con riesgo de abandono escolar (424 liceos).	Escuelas de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO; participan entre 500 y 600 centros).	Jóvenes entre 16 y 20 años fuera del SE con algún paso previo por la escuela secundaria (6 escuelas).

<b>Ejes de intervención</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Mejorar tasas de retención y graduación.</li> <li>*Ofrecer contenidos nuevos y relevantes.</li> <li>*Producir cambios en la cultura escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Mejorar tasas de retención y abandono.</li> <li>*Promover innovación pedagógica.</li> <li>*Promover desarrollo de la capacidad institucional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Mejorar resultados educativos.</li> <li>*Promover cambios en la atención pedagógica.</li> <li>*Vincular a la familia y al entorno en el sostenimiento de la trayectoria escolar.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Plena inclusión educativa.</li> <li>*Creación de nueva oferta institucional.</li> <li>*Flexibilización del modelo institucional.</li> </ul>
<b>Principales líneas de acción</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Equipos escolares “<i>Student success team</i>”.</li> <li>*Programas de apoyo a la trayectoria escolar.</li> <li>*Programas de apoyo a la transición entre niveles.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Becas.</li> <li>*Nivelación académica.</li> <li>*Plan institucional.</li> <li>*Relación escuela-comunidad.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Programa de acompañamiento escolar en centros de Educación Secundaria</li> <li>*Programa de apoyo y refuerzo en centros de Educación Secundaria.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseño de escuelas geo localizadas con:</li> <li>*cambio de plan de estudios.</li> <li>*cambio de régimen académico.</li> <li>*cambios organizacionales</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con base en documentación.

Presentamos a continuación la descripción y análisis de los casos seleccionados. Cada uno es precedido de una contextualización educativa que permite comprender las necesidades y fundamentos de las políticas adoptadas. La descripción es *densa*<sup>56</sup> con base en fuentes primarias y secundarias e incorpora un alto grado de procesamiento de la información de manera de ofrecer un panorama exhaustivo del caso. El análisis se realiza a partir de la evaluación (interna y/o externa) de la política; se incorporan allí reflexiones en torno a los alcances y limitaciones respecto del problema de la expansión de la escuela secundaria.

### **A. Casos de políticas destinadas al sostenimiento de la escolarización de los jóvenes centradas en el apoyo para el aprendizaje: *Student success/Learning to 18* (Ontario, Canadá)**

El gobierno de Ontario, Canadá, detecta hacia el año 2002 problemas en la graduación y en las trayectorias de los estudiantes de escuelas secundarias. Diversas investigaciones (King, 2002, 2003; King y otros, 2004; Ferguson y otros, 2005, citadas en Ungerleider, 2008) indicaban una baja tasa de graduación en la provincia (68%), así como procesos de acumulación de créditos en los primeros años (grados 9 y 10) y pérdida de contacto

<sup>56</sup> Véase Geertz, 1992.

paulatino con la escuela (antesala del abandono). En función de ello, a partir del año 2003, se comienza a desarrollar una estrategia de alcance provincial de tres fases con el fin de asegurar que todos los estudiantes tuviesen las herramientas necesarias para completar la escuela secundaria y alcanzar objetivos posteriores, ya fuese en los estudios superiores, formación profesional o inserción en el mundo del trabajo.

La meta propuesta fue una tasa del 85% de graduación para el año 2010-2011; aproximadamente 25.000 estudiantes más por año considerando 2003-2004 como línea de base. Para ello, la estrategia se propuso cinco objetivos:

- Mejorar la tasa de retención y disminuir la de abandono en la escuela secundaria.
- Apoyar un buen resultado para todos los estudiantes.
- Proveer a los estudiantes de oportunidades de aprendizaje nuevas y relevantes.
- Construir sobre las fortalezas e intereses del estudiante.
- Proveer a los estudiantes de una transición efectiva de la escuela primaria (elemental) a la secundaria.

La estrategia se implementó a través de 3 fases iniciales que continúan en la actualidad por medio de diversos programas:

- Fase 1 (2003): inversión de 114 millones de dólares canadienses, revisión del contenido del currículum de matemática (versión aplicada), implementación de nuevos cursos obligatorios de desarrollo localizado y nombramiento de Líderes del programa (*Student Success Leaders*) en cada consejo.
- Fase 2 (mayo 2005): asignación adicional de 158 millones para recursos humanos, incluyendo Profesores del programa (*Student Success Teachers*) en cada escuela secundaria y desarrollo de la iniciativa de “Proyectos faro” comenzada en 2004.
- Fase 3 (diciembre 2005): sanción de la ley *Learning to 18*, fondos adicionales para sostener el programa y desarrollo de los Programas “Materias de altas habilidades especializadas”, “Transición de 8º a 9º”, “Educación cooperativa” y programas con foco en áreas rurales.

En la actualidad, la estrategia reúne programas de desarrollo previo y nuevos programas con el objetivo de aumentar las tasas de graduación. El conjunto de principios y acciones

de la estrategia puede organizarse en al menos tres grandes categorías: relativos a la organización, referidos al sostenimiento de la trayectoria escolar, vinculados al desarrollo de la trayectoria educativa (articulación Primaria, Secundaria, Pos Secundaria, mundo del trabajo).

**Tabla 2. Sistematización del caso *Student Success/Learning to 18*. Ontario, Canadá**

Principios y acciones relativos a la organización	Principios y acciones relativos al sostenimiento de la trayectoria escolar	Principios y acciones relativos al desarrollo de la trayectoria educativa
<ul style="list-style-type: none"> <li>* Nombramiento de agentes específicos en cada distrito y escuela.</li> <li>* Conformación del <i>Student Success Team</i> en cada distrito y escuela.</li> <li>* Formación para <i>Student Success Culture</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* "Piensa Alfabetizar" y "Éxito hacia las Matemáticas".</li> <li>* Rescate y recuperación de créditos (asignaturas) para evitar que los estudiantes repitan todo un año.</li> <li>* Proyectos Faro.</li> <li>* <i>E learning</i>.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* Programa de transición de la Primaria a la Secundaria.</li> <li>* <i>Apprenticeship</i> (pasantías).</li> <li>* Programa de formación en materias de alta habilidades especializadas.</li> <li>* <i>Cooperative Programs</i> (convenios con instituciones terciarias y del mundo del trabajo).</li> <li>* <i>Dual credits</i>.</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia con base en documentación.

En cuanto a los resultados obtenidos a partir de la evaluación, en primer lugar cabe destacar dos aspectos, uno cuantitativo y otro cualitativo. El primero refiere al incremento en las tasas de graduación desde la implementación de la estrategia: el Ministerio reporta un incremento sistemático del 68% en 2003-04 al 75% en 2006-07. Si bien los evaluadores aclaran que no pueden establecerse relaciones causales entre la estrategia y dicho incremento, sí se han podido establecer algunas asociaciones significativas a partir del análisis de los programas implementados y las trayectorias de los estudiantes a lo largo del cursado y aprobación de créditos en la escuela secundaria. Al respecto, también agregan que el monitoreo cercano por parte de los consejos escolares, especialmente en los programas de recuperación de créditos, permitió asegurar el mantenimiento de los estándares de rendimiento.

El segundo aspecto, de tipo cualitativo, refiere a evidencias encontradas acerca de un cambio en la cultura de la escuela secundaria. En particular, se destaca un viraje en el foco: se habría pasado de un foco implícito y supuesto a uno explícito e intencional que asume a los estudiantes como el centro del trabajo en la institución educativa. Esto resulta sumamente relevante ya que la historia de la escuela secundaria es la historia de un tipo de institución que siempre "supuso" que recibía estudiantes con el capital social y cultural correspondiente a su oferta y tuvo serias dificultades para dejar de lado ese

supuesto frente a los procesos de masificación. Al respecto, algunos de los entrevistados señalan un crecimiento en una cultura escolar del “cuidado” en el sentido de “un otro que importa”.

La estrategia *Student success/Learning to 18* presenta rasgos interesantes para pensar políticas de cambio para la escuela secundaria. Entre ellos se destacan:

- La formulación de la estrategia a partir de un diagnóstico preciso y compartido: la necesidad de mejorar las tasas de graduación.
- La adopción de una política integral con eje en el “éxito” del conjunto de los estudiantes del nivel.
- El diseño de la política considerando algunos núcleos duros de la escuela secundaria, en especial una cultura escolar centrada en la enseñanza y con poca preocupación por el aprendizaje.
- El diseño de los distintos programas considerando las limitaciones históricas del modelo institucional de la escuela secundaria: la diferencia entre la lógica de la escuela primaria y la de la secundaria, la rigidez curricular, la descontextualización y falta de relevancia del currículum para los jóvenes, el sostenimiento de una trayectoria posible para el conjunto: la de los estudios superiores.
- La disposición de recursos financieros y humanos sostenidos a lo largo del tiempo para la implementación de la política, en especial los profesores y líderes de la estrategia en cada una de las escuelas y de los consejos escolares.
- La articulación con políticas, programas y otras instituciones gubernamentales vinculadas con la escuela secundaria (programas de inserción laboral, por ejemplo).
- La realización de una evaluación del programa tanto en lo referido a sus objetivos como a las formas en las que la misma se lleva a cabo.

La evaluación permite además analizar los beneficios y los riesgos de la estrategia adoptada:

- Una estrategia integral ofrece la posibilidad de abarcar el problema en su conjunto, sobre todo considerando que se trata de un problema de fuerte raigambre histórica. Sin embargo, supone también el desarrollo de una estructura de apoyo que soporte el peso del trabajo sobre varias dimensiones a la vez: la recarga sobre los



profesores y la superposición pueden convertirse en un riesgo para el conjunto de la estrategia.

- El desarrollo de programas destinados a la flexibilización del modelo institucional de la escuela secundaria constituye un avance importante, además de necesario, si se quiere mejorar la tasa de graduación. Sin embargo, supone una mirada atenta para que esa flexibilización no se transforme, nuevamente, en procesos de segmentación educativa con trayectos diferenciados de acuerdo con el origen social. Éste constituye uno de los principales desafíos.
- La implementación de programas y estrategias orientadas a diversificar la trayectoria pos escolar de los estudiantes a través de alianzas con distintos espacios del mundo del trabajo e incluso con las instituciones de educación superior, funciona como un elemento que dota de sentido a una escuela que muchas veces pareciera carecer de tal para los estudiantes. Sin embargo, se requiere de mecanismos que eviten la tracción a determinadas locaciones en función del origen social. A su vez, cabría preguntarse acerca del valor de la escuela secundaria como ámbito educativo en sí mismo, no por su relación directa con una pasantía y una práctica profesional (¿en qué mundo me inserto? sería la pregunta, más allá de un oficio en particular).
- El diseño y desarrollo de políticas de fuerte demanda de insumos financieros (todas lo son, claro está) puede constituir una señal importante para la comunidad educativa, especialmente para los docentes. Sin embargo, la no disponibilidad de esos recursos durante períodos largos y sostenidos en el tiempo puede conducir también a grandes desencantos.

## **B. Casos de políticas destinadas al sostenimiento de la escolarización de los jóvenes centradas en las condiciones sociales de los estudiantes: Programa *Liceo para Todos* (Chile)**

En Chile, a inicios de los años '90, la constatación más importante respecto de la Educación Media era que se había masificado, pasando de una cobertura del 5% en 1935, 20% en 1965, 50% hacia 1970 a un 77% en 1990 (Bellei, citado en Marshall Infante, 2004). En ese marco, se adoptaron diferentes políticas tales como el Programa *MECE Media*, destinado a 1350 liceos y al 100% de los liceos subvencionados, la extensión de la jornada completa al 58% de la matrícula para el año 2003, el Programa

*Montegrande* de trabajo en liceos “anticipatorios” y la reforma curricular durante los años 1998-2002.

A fines de dicha década, se apreciaban mejoras en las tasas de eficiencia: repetían la mitad de los jóvenes que lo hacían 10 años antes sobre una base de cobertura más amplia y la deserción había bajado del 10 al 8% (Marshall Infante, 2004). A pesar de ello, persistían diferencias en la cobertura según nivel socioeconómico (un quinto de los jóvenes de las familias más pobres estaban fuera del sistema escolar) y ubicación (uno de cada tres entre los jóvenes no escolarizados pertenecía al sector rural en un escenario eminentemente urbano) (Marshall Infante, 2004). Asimismo, el problema de la deserción era preocupante: para el año 1998, 138.121 jóvenes se encontraban fuera de la escuela media (5,6% del grupo de entre 14 y 16 años)<sup>57</sup>. La preocupación aumentaba frente al progresivo avance de la globalización y las dificultades para el acceso al mercado de trabajo sin el mínimo de 12 años de escolarización.

Luego de un momento de política expansiva entre los años 60 y ´80, una fase de política orientada hacia la gestión y reordenamiento del sistema, entre los años ´80 y ´90, se pasó a una etapa de inversión centrada en infraestructura y equipamiento -años ´90 hasta la actualidad-, preocupada por lograr una escuela inclusiva. En este marco, en el año 2000 se crea el Programa *Liceo para Todos* (en adelante LPT), una política focalizada en la población escolar de los liceos más vulnerables del país<sup>58</sup>. Se apuntaba a la creación de mejores oportunidades de aprendizaje para todos sus estudiantes por medio de distintas formas de organización de la enseñanza y la atención a las características de los destinatarios.

La meta concreta del Ministerio mediante la aplicación del programa LPT era reducir la deserción en los liceos participantes: pasar de un 11% a un 4% en el año 2004. La hipótesis de trabajo del Programa sostenía que si bien existía, y existe, una condición que “dispone” socioeconómicamente el desempeño escolar de las personas, existen también una serie de características de su vivencia escolar que refuerzan, concurren o están asociadas a la situación de abandono del sistema educativo (Contreras Rivera, 2005). Éstas se sitúan en el ámbito de acción escolar y, en consecuencia, es allí donde hay que intervenir. Por ello, la estrategia de intervención abordaba dos dimensiones

---

57 Marshall Infante (2004) destaca que en el año 2000 la cifra mejora: 106.296 jóvenes que representan el 4,5% del grupo entre 14 y 17 años. A pesar de ello, el porcentaje no deja de ser preocupante.

58 En el año 2003, se sanciona el Plan de Escolaridad Completa de 12 años que se apoya, entre otras medidas, en la Ley de Subvención Pro-retención (aporte extra del Estado a niños y jóvenes de familias indigentes o de extrema pobreza que cursen desde 7º básico a 4º medio). Véase Marshall Infante, 2004, p.25.

complementarias: el desarrollo pedagógico y el desarrollo psicosocial. Para ello, se invierte en el año 2001 el 0,2% del presupuesto total del Ministerio de Educación, cifra que representaba \$2.600 millones de pesos (Marshall Infante, 2004).

**Tabla 3. Sistematización Programa *Liceo Para Todos*. Chile.**

Principios	Fases y características de la implementación	Líneas de acción			
		Socioeconómica	Psicosocial	Institucional	Pedagógica
<p><i>*Concepción de fracaso escolar:</i> problema multicausal de intervención multiestratégica (socioeconómica, psico social y pedagógica).</p> <p><i>*Concepción de intervención:</i> centrada en el desarrollo de capacidades institucionales (pedagógicas) en el liceo.</p>	<p>* Fase de instalación.</p> <p>* Fase de desarrollo pedagógico.</p> <p>* Estrategia:</p> <p><i>Asesoría</i> con persistencia temática y temporal centrada en el “empoderamiento” del liceo.</p>	<p>* Becas de estudio.</p>	<p>* Relación liceo-comunidad.</p> <p>* Salud escolar.</p> <p>* Aprendizaje servicio.</p>	<p>* Plan de acción de liceo.</p> <p>* Internados.</p>	<p>* Nivelación restitutiva.</p> <p>* Laboratorio de innovaciones pedagógicas.</p>

Fuente: Elaboración propia con base en documentación.

Respecto de la evaluación, los datos muestran una sensible mejora en la retención de los estudiantes; pareciera que el LPT fortalece una tendencia a la baja del abandono que comienza en años anteriores a la implementación del Programa. En cuanto a los resultados de aprendizaje, el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE) refleja una situación entre el estancamiento y la mejora relativa.

La experiencia del LPT presenta elementos interesantes para pensar políticas de cambio para la escuela secundaria. Entre ellos se destacan:

- La formulación de una política nueva pero montada sobre una serie de iniciativas anteriores y contemporáneas destinadas a atender los problemas que surgen con la expansión de la escuela secundaria. En los países de la región, donde muchas veces se tiende a comenzar de “cero”, los efectos de la continuidad se aprecian en tendencias hacia la mejora de los indicadores del sistema educativo. En este caso, se suma la construcción de un diagnóstico con base en esas políticas previas que permite formular estrategias más precisas.

- La adopción de una concepción integral respecto del problema del abandono que supone estrategias de intervención desde múltiples dimensiones. Si bien dicha concepción no llega a encarnarse en todos los actores escolares, sí permite correrse, al menos en parte, de perspectivas asistencialistas en el diseño de políticas de focalización educativa. Refiere, en definitiva, a la necesidad de pensar el lugar de la pedagogía como motor de la transformación.
- Un diseño de la política flexible y, al mismo tiempo, sujeto a rigurosos mecanismos de evaluación para perfeccionar algunas de sus líneas de acción. La posibilidad de contar con un menú de ofertas para atender el problema del abandono así como ir sumando creciente complejidad a los dispositivos permite dar mejor dirección y contextualizar las demandas; situación que se aprecia en el programa de becas y en las diversas etapas de formulación de los planes de acción de liceo.
- La disposición de recursos adecuados para llevar adelante la política. Se destacan tanto los recursos materiales como aquellos destinados al acompañamiento y sostén de los cambios a implementar en las escuelas y en las aulas.
- La implementación de la política centrada en el nivel institucional. El “empoderamiento” de los liceos en el diseño de sus planes de acción, disposición de recursos y dirección de tareas no sólo supone un mayor grado de desarrollo de la capacidad institucional; también alienta la toma de conciencia por parte de los actores escolares respecto de su relación con el problema del abandono.

Esta evaluación permite además analizar los beneficios y los riesgos de la estrategia adoptada:

- El desarrollo de programas que parten de la focalización tiene la ventaja de atender al grupo que realmente se encuentra en una situación de desventaja. En esta caso, los liceos con mayor cantidad de estudiantes con posibilidad de abandonar la escuela secundaria. El LPT da visibilidad al problema del abandono y su encarnación en jóvenes, no en series estadísticas. Sin embargo, sabido es que las políticas de este tipo tienden a estigmatizar a aquellos que reciben beneficios particulares. Se trata del desafío de afrontar un problema particular, los liceos que reciben a estos estudiantes, sin transformar a estas instituciones y, sobre todo, a los jóvenes, en depósitos de conceptualizaciones: por ejemplo, las escuelas de “riesgo” o los estudiantes en “riesgo” que, con el tiempo, se traducen en miradas particulares y en estrategias de atención que los desvinculan del conjunto.

- La focalización en las áreas de Lenguaje y Matemática como estrategia de nivelación constituye un aporte importante al momento de pensar en sostener la trayectoria de estudiantes en “riesgo” de abandono. Puede pensarse incluso que su avance en dichas áreas funcione como aliciente para continuar una vez que se ve que lo que parecía una barrera (el dominio de la expresión lingüística y los códigos matemáticos en formato escolar) puede ser franqueado. Sin embargo, cabría preguntarse acerca del valor de la escuela secundaria como experiencia educativa que va más allá de dos áreas en particular (¿qué ocurre con el acceso a la cultura en sus diversas expresiones, aun en la de otras disciplinas escolares?); la ampliación de los horizontes es también un derecho de todos los jóvenes y la escuela es la única forma que tienen de acceder a esta posibilidad.
- La entrada por el ámbito de la enseñanza y la pedagogía es auspiciosa. Poner a la escuela y al aula en el centro del problema del abandono escolar constituye “el” desafío de la expansión de la escuela secundaria. Más aún, situar el foco de la atención en la organización simultánea de la enseñanza por medio de la Nivelación reconstitutiva apunta, sin dudas, al núcleo más duro de la cuestión. Sin embargo, muchas de las estrategias adoptadas en el ámbito institucional (el *screaming* o la diferenciación por niveles) retrotraen a las dinámicas de segmentación interna propias de las escuelas secundarias modernas y alertan sobre los riesgos de acentuar tendencias históricas de larga data en dichas instituciones.

### **C. Casos de políticas destinadas a la finalización de la escuela secundaria: *Plan PROA. Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo. España***

Hacia mediados del año 2000, el Ministerio de Educación detecta en España una situación de bajas expectativas respecto de la trayectoria educativa. En función de ello, se desarrolla desde el año 2005 el *Plan PROA (Programas de Refuerzo, Orientación y Apoyo)*. Concebido como un proyecto de cooperación territorial entre el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas, pretende abordar las necesidades asociadas al entorno sociocultural del estudiantado mediante un conjunto de programas de apoyo a los centros educativos. Se parte del supuesto de que para lograr una educación de calidad para todos se requiere el esfuerzo tanto de los miembros de la comunidad educativa directamente implicados como del entorno social en el que se desarrolla la

educación. Ésta es conceptualizada como una responsabilidad colectiva con una fuerte influencia del contexto territorial y social en el que se vive.

El objetivo común es mejorar los resultados educativos y se incluyen tres objetivos estratégicos:

- Lograr el acceso a una educación de calidad para todos.
- Enriquecer el entorno educativo.
- Implicar a la comunidad local.

Para atender dichos objetivos, el *Plan PROA* se estructura en dos tipos de programas: el Programa de *Acompañamiento Escolar*, destinado a mejorar las perspectivas escolares de los estudiantes con dificultades en el último ciclo de la Educación Primaria y primeros cursos de la Educación Secundaria, y el Programa de *Apoyo y Refuerzo en Secundaria*, dirigido a los centros docentes para dotarlos de recursos que les permitan abordar una mejora integral de su acción educativa. Éste contiene diversas líneas de acción destinadas al sostenimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes.

**Tabla 4. Sistematización del enfoque y características del Plan PROA**

Enfoque	Objetivos	Punto de entrada	Programas	Líneas de acción
*Responsabilidad compartida entre ámbito central y local.	*Mejorar resultados educativos.	* Estudiantes: apoyo directo e individualizado	*Programa de <i>Acompañamiento Escolar</i> .	* Modalidad con monitor acompañante o con profesor de refuerzo.
*Intervención simultánea: -Centro -Familias -Entorno		*Centro: dotación de recursos.	Programa de <i>Apoyo y Refuerzo</i> a centros de Educación Secundaria.	*Actuaciones de atención directa a los estudiantes. *Actuaciones de intervención con las

Fuente: Elaboración propia con base en documentación.

Respecto de la evaluación del Programa, el grado de satisfacción es alto y los encuestados manifiestan de manera clara la conveniencia de que los centros continúen en él. Las principales dificultades se observan en el sostenimiento del compromiso de

las familias y en el abandono de los estudiantes (23% de los participantes deja el Programa); también los coordinadores señalan problemas para fomentar la “obligatoriedad” de la asistencia a las sesiones de acompañamiento. Se considera que los recursos son suficientes; mayoritariamente se utilizan para el incremento del personal dedicado al Programa, el pago a profesionales participantes y la adquisición de material didáctico.

El caso del PROA constituye un ejemplo de política acotada, destinada a un objetivo específico y con dos estrategias de intervención concretas. No se propone grandes modificaciones sino más bien **perfeccionar el dispositivo escolar** de manera de asegurar resultados satisfactorios para todos los jóvenes. La estrategia privilegiada es, precisamente, lograr que todos **se transformen en “estudiantes”**: se integren a su escuela, participen de sus actividades, adquieran los “ritmos” escolares y el “ritmo” académico, desarrollen hábitos de organización y estudio para llevar adelante la tarea escolar y obtengan buenos resultados en las áreas básicas o instrumentales. Esta finalidad se relaciona con dos elementos propios del contexto español: por un lado, la expansión tardía, en comparación con otros países desarrollados, de la escuela secundaria; por otro lado, la fuerte incorporación de población inmigrante que se produce en los últimos 25 años, causa de grandes transformaciones sociales y culturales y generadora de importantes desafíos al sistema educativo.

En este sentido, el caso del PROA ofrece algunos elementos interesantes para pensar políticas de expansión de la escuela secundaria en sistemas educativos que, aún en expansión, enfrentan el desafío de incorporar grupos poblacionales cada vez más diversos. Como se menciona más arriba, aquí se dobla la apuesta sobre la escuela moderna aunque se busca la forma de acomodar algunos de los rasgos del modelo institucional de la escuela secundaria (en particular el refuerzo para los estudiantes que no logran incorporarse solos al modelo) al perfil de las nuevas familias ingresantes. Entre los aportes, cabe mencionar:

- La adopción de una política acotada con eje en la mejora de la oferta educativa para todos los estudiantes de la escuela secundaria obligatoria.
- El diseño de la política considerando un problema central del modelo institucional: el “desenganche” de los estudiantes cuyo capital social y cultural no les permite adoptar el “ritmo” escolar.

- El diseño de programas que buscan atender algunas limitaciones históricas del modelo institucional de la escuela secundaria: la diferencia entre la lógica de la escuela primaria y la de la secundaria, la necesidad de considerar diferentes tiempos en los estudiantes a través de los programas de refuerzo, la incorporación de las familias al sostenimiento de la trayectoria escolar, la apertura del centro educativo a los propios estudiantes (actividades extraescolares, bibliotecas abiertas, etc.).
- La disposición de recursos financieros y humanos sostenidos a lo largo del tiempo para la implementación de la política, en especial los profesores y/o monitores acompañantes, los coordinadores de programa y los profesionales para otras actividades.
- La implementación de la política centrada en el nivel institucional. El PROA se monta sobre la práctica de la autonomía institucional, instaurada durante la reforma de la **Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE)**, y tiene efectos positivos sobre la gestión escolar. El uso de la información de seguimiento de los estudiantes, el diseño de planes de apoyo para algunos de ellos y la circulación de dicha información y la toma de decisión entre distintos actores escolares refuerza la planificación institucional y genera implicación de la escuela para con los estudiantes.
- La incorporación de actores extra escolares para fomentar el interés por lo escolar. En este sentido, el trabajo con monitores externos como acompañantes resulta una experiencia interesante, que desafía la estructura tradicional (sólo enseña el profesor) y pareciera permitir un acercamiento entre el mundo del joven y el mundo de la escuela. Si bien la estrategia muestra resultados positivos y negativos, resulta auspiciosa la apertura a la experimentación frente a los límites de las estrategias tradicionales.
- La realización de una evaluación anual del programa tanto en lo referido a sus objetivos como a las formas en las que la misma se lleva a cabo.

La evaluación permite –además– analizar los beneficios y los riesgos de la estrategia adoptada:

- La política centrada en un objetivo específico permite obtener logros concretos que, si bien no alteran al dispositivo en su conjunto, sí pueden ir promoviendo procesos de cambio destinados a mejorar las trayectorias escolares de todos los estudiantes. De hecho, se observan mejoras en la asistencia y cumplimiento con las tareas y en la promoción de materias. Sin embargo, supone también que otras áreas quedan intactas



y, una vez saturados los efectos del refuerzo o apoyo extra, la política puede resultar insuficiente para sostener la trayectoria escolar (tal como se menciona en la evaluación, no se aprecian todavía cambios en la organización curricular, núcleo duro del modelo institucional de la escuela secundaria y asociado a la falta de interés por los estudios).

- La focalización en las áreas de Lenguaje y Matemática constituye un aporte importante al momento de pensar en sostener la trayectoria de estudiantes ya que se observa el aumento en la motivación al obtener resultados satisfactorios. Nuevamente proponemos que cabría preguntarse acerca del valor de la escuela secundaria como experiencia educativa que va más allá de dos áreas en particular.
- El diseño y desarrollo de políticas de fuerte demanda de insumos financieros puede constituir una señal importante para la comunidad educativa, especialmente para los docentes. Sin embargo, tal como se señalara para el caso *Student Success* de Canadá, la no disponibilidad de esos recursos durante períodos largos y sostenidos en el tiempo puede conducir también a grandes desencantos.

#### **D. Casos de políticas destinadas a los cambios en la organización y la enseñanza en la escuela secundaria: *Deserción Cero/Escuelas de Reingreso*. Buenos Aires, Argentina<sup>59</sup>**

En la Ciudad de Buenos Aires, Argentina, los datos del Censo poblacional del año 2001 indicaban la existencia de al menos 16.000 adolescentes y jóvenes de entre 13 y 17 años que no estaban escolarizados. Si se consideran las altas tasas de cobertura de la Educación Primaria porteña y la alta tasa de pasaje de Primaria a Secundaria que exhibía la Ciudad, se concluye que se trataba en su mayoría de adolescentes y jóvenes que comienzan y abandonan la escuela secundaria (Terigi, 2004 b).

Es a partir de este dato que se construye el programa de *Escuelas de Reingreso*. Es decir, si se trata de adolescentes y jóvenes que comienzan pero abandonan, resulta claro que ofrecer el mismo formato institucional no resuelve el problema ya que es “esa” institución la que de hecho los “expulsa”.

En los documentos de la gestión educativa de ese entonces se analiza que las escuelas secundarias no cuentan con la flexibilidad necesaria para volver a albergar a esta

---

59 Para ampliar, veáse en el Capítulo VII la sistematización de la experiencia de una escuela de reingreso: la Escuela N° 2 del Distrito Escolar IV, de la Ciudad de Buenos Aires.

población estudiantil. En efecto, se señala que el currículum mosaico, de cursada en simultáneo, con una única secuencia que obliga a repetir todo el año si se tienen más de dos materias previas y no reconoce la mayoría de lo aprobado, sin opciones de trayectoria para los estudiantes y desvinculado de posibles actividades de formación complementaria, forman parte del problema.

**Tabla 5. Sistematización de características *Escuelas de Reingreso*. Ciudad de Buenos Aires, Argentina.**

Principios generales	Diseño de las escuelas
<p>* Población objetivo: jóvenes entre 16 y 20 años fuera del sistema pero con algún paso previo en él.</p> <p>* Geográficamente localizadas: regiones con demanda de la población objetivo.</p> <p>* Bachillerato de modalidad flexible: atenta a trayectorias previas y particularidades de la población objetivo para el cursado.</p> <p>* Potencial para modificar la oferta institucional.</p>	<p>* Plan de estudios: currículo básico común y áreas optativas no graduado en años.</p> <p>* Régimen Académico: promoción y asistencia por asignatura.</p> <p>* Rasgos organizacionales: designación de profesores por cargo, tutores y horas institucionales.</p>

*Fuente: Elaboración propia con base en documentación oficial.*

Respecto de los resultados cuantitativos, se aprecia que entre 2004 y 2006 se produce un crecimiento de matrícula de 111% en las EdR, abandona entre el 20/25% de los estudiantes, siendo el promedio de las escuelas de la Ciudad 10%. Para el año 2005, más de la mitad de los estudiantes aprueba 3 o más materias (57%), el 34% aprueba la totalidad, un 23% aprueba entre 3 y 4, el 12%, entre 1 y 2 y un 31% queda libre; a diciembre de 2006 egresan un 22% de los estudiantes ingresantes en 2004. La situación de abandono varía de manera considerable entre las distintas EdR.

La experiencia de las EdR presenta elementos interesantes para pensar políticas de cambio para la escuela secundaria. Entre ellos se destacan:

- La formulación de una política educativa centrada en la inclusión con estrategias de difusión (campaña comunicacional), articulación geo localizada (acción de los Centros de Gestión y Participación Comunal –CGP) e innovación institucional (las EdR).

- La adopción de una estrategia de política educativa orientada hacia un grupo específico, los jóvenes con problemas de permanencia en el sistema educativo, con foco en la enseñanza y no en la contención social, superando así propuestas de políticas focalizadas que apuntan a resolver el problema de la escolarización sin cuestionar, muchas veces, el propio dispositivo escolar.
- El diseño de la política sobre la base de la reformulación del dispositivo escolar, entendiendo que son algunos de sus componentes los que sustentan las experiencias de fracaso escolar entre los adolescentes y los jóvenes. La pregunta para diseñar las EdR pareciera haber sido ¿qué es lo que expulsa a nuestros estudiantes de las escuelas secundarias?
- El diseño de los dispositivos de las EdR sobre la base del criterio de flexibilidad sosteniendo un objetivo firme: el de la trayectoria continua. La escuela pareciera intentar construir al estudiante a partir de un concepto diferente: si en las escuelas secundarias ser estudiante consiste en aprobar en forma simultánea una gran cantidad de materias diferentes, en las EdR se trata de construir una trayectoria entre lo que ya se hizo y lo que queda por hacer.
- La provisión de recursos humanos apropiados para la propuesta: selección de directores, provisión de cargos docentes acordes con el tipo de trabajo (no sólo la hora clase) y asistencia técnica y capacitación docente frente a los nuevos desafíos.
- La articulación con políticas existentes y, en especial, con organizaciones de la comunidad y otras áreas del sistema educativo, contribuyendo a la localización geográfica referenciada del programa.
- La implementación de una experiencia de innovación con potencial para volver a pensar al conjunto de las escuelas secundarias en relación con la forma escolar y la posibilidad de sostener trayectorias exitosas para todos los estudiantes.

La evaluación permite –además– analizar los beneficios y los riesgos de la estrategia adoptada:

- Las EdR constituyen una experiencia de innovación y experimentación institucional sumamente interesante si se considera la tracción histórica del modelo institucional tradicional en la organización de la enseñanza secundaria. Permiten pensar potencialidades de cambio para el conjunto del sistema. Sin embargo, presentan algunos problemas detectados por Terigi (2004 b). El primero, refiere a la complejidad de la gestión curricular, ya que se trata de pensar trayectos cuasi personalizados, además

de las necesidades de adaptación del dictado del currículum a asignaturas por niveles y la organización de distintos espacios de enseñanza (clases, apoyo, tutorías, talleres). El segundo, se vincula con el desarrollo de la pertenencia institucional en estudiantes que casi no comparten un grupo clase, problema significativo para poder sostener trayectorias y no “rotaciones” entre asignaturas. El tercero, se relaciona con el lugar que ocupan las EdR dentro del sistema. Se detecta que para otras escuelas medias se transforman en instituciones de “derivación” de estudiantes que fracasan; también son vistas como una “competencia desleal”, en particular en las Escuelas Medias de Enseñanza Municipal que trabajan con sectores vulnerables y no cuentan con la flexibilidad del dispositivo para atender a sus estudiantes.

- Las EdR ofrecen la posibilidad de pensar cambios concretos en la forma de organizar las escuelas secundarias; cambios que permiten sostener trayectorias escolares continuas para los estudiantes que abandonan. Sin embargo, aun en sus particulares condiciones, no logran retener a todos los estudiantes en esas condiciones. Además, requieren de ciertas características esenciales para sostener la flexibilidad del dispositivo, principalmente el tamaño reducido. Esto lleva al problema organizacional relativo a la asignación de recursos: se trata de escuelas de pocos estudiantes pero que demandan una mayor cantidad de planta docente (para los diversos roles y espacios por niveles de asignaturas) y un mayor costo en la unidad docente (por la asignación por cargo y no por hora cátedra).
- Las EdR son escuelas secundarias diferentes, pensadas para una población que no logra acomodarse al modelo institucional tradicional y que fue expulsada por él. Pero existe el riesgo de que esa diferencia pueda tener efectos de mayor segmentación dentro del Nivel Medio y dentro del sistema educativo. Por un lado, porque trabajar en estas escuelas supone cierto grado de identificación con el objetivo y la propuesta (no todos los profesores acuerdan con ella ni se pueden pensar a sí mismos como parte de ella; supone, como mencionáramos más arriba, un aprendizaje en la tarea de ser profesor). Por otro lado, porque, como señalan las investigaciones reseñadas, podrían constituir un nuevo circuito diferenciado. Si bien la historia de la escuela demuestra que la oferta homogénea no asegura igualdad de acceso ni de oportunidades educativas, una estrategia de diferenciación de la oferta en sociedades sumamente fragmentadas, como las del Cono Sur, puede agravar procesos históricos de segmentación educativa.

## **Aportes de los casos analizados para pensar políticas de cambio en la escuela secundaria**

En relación con los problemas de la Educación Secundaria, los aportes de los casos pueden analizarse desde una mirada general (los temas a los que apuntan) y desde una mirada particular (el problema del modelo institucional).

Respecto de la mirada general, los temas y la agenda que atraviesan los casos permiten apreciar la existencia de un tema principal y común: los aprendizajes en áreas básicas (lengua y matemática). Pareciera que al momento de pensar en mejorar la eficiencia interna de la escuela secundaria, ésta es la estrategia privilegiada. Pueden señalarse varios motivos por los que se apunta a dichas áreas. En primer lugar, se trata de una función clásica de la escuela pero no por ello menos relevante ya que esas áreas son clave para el proceso de construcción y acumulación del conocimiento pertinente para futuros desempeños dentro y fuera del sistema educativo. En segundo lugar, la trayectoria dentro del sistema educativo se estructura sobre dichas áreas: todos deben lograr la comprensión lingüística y el pensamiento formal; si todos llegan al pensamiento filosófico, esa es otra discusión. En tercer lugar, debido a la expansión de la obligatoriedad y la demanda de cualificación, el límite superior en la trayectoria educativa se ha corrido y la escuela secundaria es ahora un “escalón” en una carrera, sobre el que se condensan los conocimientos de la primaria y se articulan los recorridos siguientes (estudios superiores, capacitación para el mundo del trabajo).

Pensar una política destinada a la incorporación exitosa de los jóvenes en la escuela secundaria debiera incluir una línea de acción dirigida al aprendizaje de áreas básicas. Los casos analizados muestran que esto puede realizarse a través de dos vías: focalizando en la enseñanza o en el aprendizaje. En el primer caso, se trabaja desde la política con los docentes, por medio de capacitación y recursos ad hoc para mejorar la enseñanza en dichas áreas (*Student Success*). En el segundo caso, la política apunta directamente al aprendizaje de los estudiantes, generalmente por medio de estrategias remediales de apoyo (PROA). Es interesante notar el caso del LPT, a mitad de camino entre una y otra: se diversifican las estrategias por grupos de estudiantes al tiempo que se provee de recursos a los profesores.

No obstante, como ya se mencionó en las consideraciones finales de cada uno de los casos, si bien el foco en áreas básicas es importante, no sería deseable reducir la enseñanza en la escuela secundaria a ello. Desde la perspectiva de las políticas

educativas, la obligatoriedad no debiera transformar a este nivel educativo en un estadio para la acumulación de saberes básicos: también se trata de lograr una experiencia educativa de relevancia para el sujeto, la que, además, tiene lugar durante una etapa clave de su desarrollo como tal.

El auge de las evaluaciones internacionales en la región puede conducir la mirada hacia el objetivo del logro de saberes y capacidades básicas; pero el sentido de la escuela secundaria no puede ser sólo ese: ser “competente” debiera ir unido a la construcción de la identidad (las preguntas acerca de la historia, las relaciones con el otro, los lugares que se ocupan en una sociedad y en el mundo, entre otros; Braslavsky, 1999, p.78).

Desde una perspectiva particular, los casos también pueden analizarse en función de sus aportes a los cambios en el modelo institucional. Tal como se analizó en cada uno de los casos, el trabajo sobre el modelo institucional es complejo porque se enlaza con tradiciones, imaginarios y representaciones de los actores (lo que algunos autores llaman cultura escolar); se concretiza en la organización de la enseñanza y el aprendizaje: cantidad de materias, horarios de clase, evaluaciones, requisitos de asistencia y acreditación; se sostiene desde la organización del trabajo de los actores escolares. De esta manera, en su modificación intervienen aspectos tanto pedagógicos (currículum, evaluaciones, horarios, etc.) como financieros (pago por hora clase o por tiempo institucional, por ejemplo).

Sin embargo, el núcleo duro de este problema radica en la tensión existente entre la necesidad de distribuir en forma masiva conocimientos básicos (aspecto resuelto por la simultaneidad) y saberes para funciones sociales específicas (aspecto resuelto a través de la segmentación en la escuela secundaria). Sostener al mismo tiempo ambos elementos generó modelos institucionales que incluyen a unos y excluyen a otros. Lo cierto es que la utopía comeniana de “enseñar a todos lo mismo al mismo tiempo” siempre encontró un límite en la escuela secundaria. En la actualidad, en parte producto de la obligatoriedad escolar, ya no se pueden sostener circuitos de exclusión formal. En consecuencia, una política de inclusión educativa se enfrenta a esta tensión histórica: debe poder enseñar a todos al mismo tiempo sin generar circuitos de segmentación.

Las experiencias analizadas revelan distintas formas de acercamiento al problema, desde el perfeccionamiento del dispositivo escolar en su formato moderno hasta la alteración total (o, al menos, buena parte de ella). Si se comparan los elementos

comunes, podría realizarse un listado de aspectos a considerar al momento de pensar en políticas destinadas a “modificar” el modelo institucional:

*Modificaciones generales:*

- Designación de profesores por fuera de la hora clase (profesores con asignación de horas institucionales, profesores o monitores para el apoyo extraescolar o recuperación de aprendizajes, profesores tutores (función ya existente));
- Designación de recursos humanos en las escuelas dedicados a la instalación del cambio en la cultura escolar e institucional (una suerte de “agentes del cambio”);
- Armado de equipos técnicos de gobierno central y/o local de asesoramiento, acompañamiento y trabajo conjunto con los actores en las escuelas;
- Revisión general del curriculum para diseñar trayectos alternativos, cursadas paralelas y, a la vez, ofrecer conocimientos comunes a todos.

*Modificaciones específicas:*

- Flexibilización de disposiciones académicas: horarios de materias, formas de cursada, oferta curricular, recuperación de materias en paralelo al cursado de año o nivel;
- Oferta de cursos y programas de interés para los estudiantes;
- Libre disposición de fondos para el desarrollo de programas extra, destinados a la retención de estudiantes en riesgo;
- Focalización en:
  - sostenimiento del “ritmo” educativo (evitar que el estudiante se “desenganche”);
  - apuntalamiento de momentos clave de la trayectoria educativa, especialmente la transición ente la primaria y la secundaria y entre ésta y estudios o trabajos posteriores (evitar que la escuela pierda “relevancia” en un proyecto de continuidad).

En cualquier caso, no es posible avanzar en una política respecto del cambio del modelo institucional si no es a partir del trabajo sobre las representaciones de los profesores y

en articulación con dichas representaciones. La experiencia relevada indica que aquí se encuentra el principal escollo pero también la herramienta más potente para el cambio: desde los profesores y con los profesores.

Esto último se vincula con los aportes de los casos para el diseño de políticas de cambio educativo para las que es posible proponer algunos puntos de partida en función de la experiencia analizada:

- Contemplar los alcances y las limitaciones de la acción escolar: es necesario articular políticas educativas con políticas sociales, culturales y de salud; en América Latina, las becas ayudan a sostener la trayectoria escolar.
- Precisar el diseño y planificar la evaluación: el circuito productivo pareciera provenir de diagnósticos precisos, objetivos acotados, intervenciones planificadas y flexibles a la vez; la evaluación es el elemento central para poder mirar los resultados.
- Apuntar a los actores: el fortalecimiento de actores escolares se expresa en la confianza en la escuela y en sus profesores para que éstos, a su vez, ofrezcan confianza a sus estudiantes; podría pensarse en un círculo de potencia en la confianza (dar confianza es formar, capacitar, proveer recursos, acompañar, gestionar tiempos para evitar la “rendición de cuentas”).
- Diferenciar la función de la escuela: la escuela es parte del problema (aunque no pueda solucionarlo sola); por ello, el foco debe estar en la pedagogía y los problemas de la enseñanza; es la escuela la que “expulsa” a los estudiantes.
- Pensar al sujeto a educar: se trata de un joven y su oportunidad; no es solamente un posible desertor; se trata de lograr formar sujetos con conocimientos desde y con identidad.

Las reflexiones que estamos compartiendo en este capítulo vienen a poner en evidencia que no sólo existen muchas dificultades para pensar el cambio, sino que son muchas más aún las que se presentan para hacerlo, “ponerlo en marcha” y demarcar límites a sus expectativas. Siguiendo el pensamiento de Braslavsky (2000), podemos decir que está claro que la “*Educación de calidad para Todos*” del siglo XXI incluye en el mundo, y particularmente en Latinoamérica, la prioridad de la Educación Secundaria, pero que si bien ésta se está *re-inventando* en la mayoría de las escalas/territorios, todavía no se



está “*re-haciendo*” (Braslavsky, 1999) a la velocidad y con la continuidad y consistencia que requieren los tiempos que corren.

## **CAPITULO IV**

# PERSPECTIVA SOCIOHISTÓRICA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN LA ARGENTINA

Adriana Carlota Di Francesco, Olga Concepción Bonetti, Laura Cecilia Bono y  
Marta Judith Kowadlo, con la participación especial de Patricia Inés Bruno,  
Jacqueline Mohair Evangelista, Martín Guillermo Scasso, Graciela Susana  
Pascualetto y Matías Patiño Mayer<sup>60</sup>

## 1. Orígenes y evolución de la Educación Secundaria en la Argentina<sup>61</sup>

La conformación y regulación del sistema educativo argentino se inspiró en el modelo europeo, organizándose primero las universidades (siglos XII y XIII), luego los colegios secundarios o de enseñanza media (siglos XVI y XVII); en la segunda mitad del siglo XIX, se configuraron las escuelas primarias y en la segunda mitad del siglo XX, los Jardines de Infantes o Preescolar, hoy Educación Inicial. El surgimiento de estos diferentes niveles del sistema educativo en nuestro país tuvo, a su vez, una estrecha relación con la dinámica de los cambios políticos, sociales, culturales, jurídicos y económicos que impactaron en la configuración del escenario socioeducativo en los distintos momentos históricos. Así, el Nivel de Educación Secundaria se gestó en el contexto del proceso de Organización Nacional y se configuró a partir de las necesidades derivadas del modelo de país agro-exportador de fines de siglo XIX y del régimen oligárquico- democrático característico del proyecto político de la llamada Generación del '80 (siglo XIX). Recién se consolidó en el siglo XX con dos modalidades centrales: el Bachillerato o Nacional, netamente académico y enciclopedista, con objetivos de formación general y preparación para la Universidad sin especialidad por disciplinas, y la Escuela Normal con su oferta netamente profesionalista (Tedesco, 1986; Poliak, 2004, en Tiramonti comp.).

La complejidad de la Educación Secundaria argentina puede constatarse desde sus mismos orígenes. En primer lugar, ha tenido un problema de “definición” (de-fines). La denominación “*secundario/a*” o “*medio/a*” se ha usado y se usa indistintamente, poniendo en evidencia un problema de identidad y sentido. Esta discusión se remonta a los inicios del siglo XIX, cuando *secundario* significaba *posprimario* y se le asignaba una

60 Con la participación de Horacio Ademar Ferreyra, Crescencia Cecilia Larrovere, Silvia Noemí Vidales y María Jacinta Eberle, y la colaboración de Nélide Lilita Marino, Rubén Edgardo Rimondino, Laura Delia Vargas y Zulma Patricia Zárate.

61 Este apartado constituye una selección revisada y actualizada de Procesos de Institucionalización del Cambio educativo (Cap. III pp 101-111) - en Ferreyra, 2006-.

función terminal de preparación para la vida, con salida laboral. Posteriormente, se la empieza a denominar *enseñanza media* -como nivel intermedio entre el primario y el superior-, atribuyéndosele una función propedéutica vinculada casi con exclusividad a la continuación de estudios superiores. En segundo lugar, el nivel estuvo signado por una ausencia de legislación puesto que sólo contaba con normas parciales que regulaban algunos aspectos específicos, lo cual pone de manifiesto la falta de un abordaje integral. Autores como Albergucci (1996) y Bonantini (1996), entre otros, coinciden en señalar que este vacío ya se detectaba en la primera Constitución Nacional (1853), en la que la escuela secundaria aparece contemplada indirectamente, en tanto carecía de centralidad en el sistema educativo de ese tiempo. La Constitución garantizaba la Educación Primaria y Universitaria, pero no especificaba nada en particular sobre el Nivel Secundario. El inciso 16 del artículo 67 estipulaba entre las atribuciones del Congreso, “*dictar planes de instrucción general y universitaria*”. Puiggrós (1996) afirma que esto “...desató una discusión nunca saldada ¿Qué se entendía por instrucción general? El nivel medio no estaba aún desarrollado y era apenas una extensión de la enseñanza primaria o preparatoria para la universidad” (p.53).

Hasta 1863, año en el que se funda el Colegio Nacional Buenos Aires sobre la base del antiguo Colegio y Seminario de Ciencias Morales – creado en 1823 por Bernardino Rivadavia con carácter de estudios preparatorios para el ingreso a la universidad- nuestro país contaba sólo con dos colegios secundarios que dependían de las autoridades nacionales: el Monserrat, en Córdoba, y el Colegio Concepción del Uruguay, en Entre Ríos. También existían colegios secundarios preparatorios para estudios superiores en distintas provincias (muchos de ellos funcionaban en conventos), como el Colegio Santísima Trinidad (Mendoza), San Francisco (Catamarca), entre otros, los cuales resultaban insuficientes para atender las demandas de expansión de este nivel de educación que comenzaba a acentuarse desde una población muy heterogénea, con culturas encontradas, debido a la gran corriente inmigratoria. La creación del Colegio Nacional de Buenos Aires respondió a la política de Estado de la época que buscaba “homogeneizar” la población para constituir una Nación fuerte y formar al ciudadano. En años siguientes, se abrieron colegios nacionales en las principales capitales provinciales con objetivos análogos.

En una breve revisión histórica<sup>62</sup>, podemos reconocer cómo hasta mediados de la década del '30 del Siglo XX -en el marco de un modelo de sistema “desdoblado”, con una separación radical entre la Educación Primaria y Secundaria (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011)-, esta última fue concebida como un canal de ascenso selecto y prestigio social. Vinculada fuertemente a lo académico y al poder político dominante, con base en los modelos de organización prusiano y francés y con una función propedéutica, de enseñanza enciclopédica<sup>63</sup>, de alta calidad, se constituyó como un instrumento para la ilustración de los hombres que integraban las elites. A diferencia de lo que ocurría en otras partes del mundo, donde la formación secundaria apuntaba a la capacitación relacionada con el desempeño ocupacional, asignándosele una función productiva, en Argentina se perfilaba como ascenso a la función pública y política, y con fuertes pruebas de selección que preparaban para los estudios superiores. El carácter selectivo así como el contenido humanista fortalecieron la homogeneidad tanto de los estudiantes como de las escuelas en relación con el modelo institucional (Dussel, 1997).

En la década del '80 (siglo XIX), se sancionaron dos leyes fundamentales: la *Ley 1420* (1884) y la *Ley Avellaneda* (1885), para regular la organización de enseñanza primaria y universitaria respectivamente. A pesar de ello, continuó sin percibirse la configuración de un sistema jurídico para la Educación Secundaria, pues sólo existían reglamentaciones aisladas y a la vez desarticuladas en el nivel nacional y provincial, lo que dificultó la concreción de diversos proyectos de reformas, como la puesta en marcha en esta etapa del Consejo Nacional de Educación Secundaria, la implementación del Plan de Enseñanza General y Universitaria que incluía orientaciones prácticas, con el propósito de superar el enciclopedismo (1898, Osvaldo Magnasco) y la creación de la escuela intermedia entre la primaria y la secundaria para limitar el acceso a la universidad, como dispositivo restrictivo (1916, Saavedra Lamas).

Hacia fines de siglo XIX, surgen las Escuelas Normales con el objetivo de formar maestros para atender la incipiente expansión del nivel primario. Estas instituciones

---

62 Para ampliar, véase Martínez Paz, 1983; Ramallo, 1986; Puiggrós, 1996.

63 “Las pretensiones enciclopédicas del currículum descansaban sobre las capacidades de interpretación de los docentes, cuya sólida formación especializada en las distintas disciplinas habilitaba una mayor autonomía pedagógica, tanto respecto de los contenidos como de los métodos de enseñanza (Palamidessi, 1997)” (Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011, p.132).

educativas se multiplicaron rápidamente en todas las provincias, formando maestros durante décadas<sup>64</sup>.

Las primeras escuelas secundarias fueron creadas -a diferencia de las primarias- por el Estado nacional en cada capital provincial. Los profesores de secundaria tenían un perfil profesional e intelectual, mientras que en los maestros y maestras predominaba una impronta vocacional y un papel social definidos como un *sacerdocio laico* (Alliaud, 2007, citado en Veleda, Rivas y Mezzadra, 2011).

En el siglo XX, más precisamente en la década del '30, puede identificarse el inicio de una etapa, vinculada fuertemente al crecimiento económico y al proceso de industrialización de nuestro país, que demandó además de la formación académica que se venía implementando, una preparación técnica necesaria para atender el desarrollo del sector secundario. Esto se tradujo en una diversificación de la oferta que derivó en el surgimiento de distintos tipos de instituciones destinadas a la formación de obreros y artesanos cuyo propósito fundamental fue atender las demandas de formación para el trabajo (escuelas fábricas -luego escuelas técnicas-, Universidad Obrera).

A fines de la década del '50, con el fuerte desarrollo del sector terciario -en particular del comercio, los servicios y la administración pública-, se afianza el fenómeno de masificación de la Educación Secundaria y adquieren relevancia los Bachilleratos, así como las Escuelas de Comercio, permaneciendo más o menos estables los niveles de desarrollo en lo que respecta a la Educación Técnica.

Es preciso señalar entonces que aquella Educación Secundaria concebida desde sus orígenes como el nivel del sistema cuya característica principal era favorecer un proceso social ascendente entre quienes tenían la posibilidad de culminarlo, deja de ser vista exclusivamente como el medio para acceder a estudios superiores o para ocupar un lugar en la cada vez más extendida burocracia estatal, ya que comienza a perfilarse como una alternativa para obtener un puesto de trabajo en las fábricas (Puiggrós, 1996).

---

64 Recién a mediados del siglo XX la formación de maestros pasó al denominado Nivel Terciario.

La gran expansión cuantitativa que significó la incorporación de sectores populares, urbanos y rurales -segmentos hasta entonces casi marginados de la educación- imponía la necesidad de introducir cambios que no llegaron a concretarse, ya que desde 1955, las décadas siguientes estuvieron caracterizadas por la alternancia de gobiernos militares y civiles, rupturas que se reflejaron en las distintas crisis políticas que impactaron en la vida institucional del país. En este marco, en los años '70 es posible identificar cambios "*tanto en la dinámica social como en el papel del Estado en la sociedad, y en las exigencias que se plantean sobre la escuela*" (Tiramonti y Montes, 2009, p. 32), debido a que se intentaron algunas modificaciones y se propiciaron experiencias piloto, tales como el *Proyecto 13* o "Régimen laboral de profesores designados por cargo"<sup>65</sup>.

Cabe señalar que en esa etapa, todos los niveles educativos, incluida la Educación Secundaria, se encontraban sumergidos en una gran crisis producto de la profundización de problemas históricos no resueltos y de los cambios políticos, económicos y culturales que se estaban comenzando a producir en el orden internacional en el marco del denominado proceso de mundialización<sup>66</sup>. En ese contexto, se profundiza la idea de que la escuela ya no es sinónimo de garantía de ascenso social, con lo cual se produce una ruptura entre la oferta y la demanda educativa. El Estado benefactor comienza a abandonar su papel de interventor, dando lugar a un nuevo modelo de Estado -denominado por algunos autores "postsocial" (Filmus, 1996)-, que transfiere al mercado la capacidad de conducir el modelo de desarrollo y de distribución de bienes, con lo cual el rol activo que el Estado tenía hasta entonces se atenúa notablemente. La educación, por lo tanto, exhibe una crisis profunda que se manifiesta en carencia financiera, irrelevancia económica, desprestigio social y desmoralización de sus actores.

Con el retorno de la democracia en 1983, se pone en marcha un proceso de cambio socioeducativo, que hace viable el debate y la construcción del consenso necesario para la transformación de la educación argentina. Ejemplo de ello son las discusiones públicas en el Congreso Pedagógico Nacional (1986-1988)<sup>67</sup>, en el cual se fomentaba la posibilidad descentralizadora como herramienta de democratización y de participación

---

65 Leyes 18614/70, 18933/71 y 12514/72. El sistema pretendió mejorar el régimen laboral docente del Nivel Secundario.

66 Para profundizar, véase: Braslavsky, 1985; Tedesco, 1987; Tedesco, Braslavsky y Carciofi, 1987; Braslavsky y Filmus (comps.), 1988; Tiramonti, Braslavsky, Filmus y Birgin, 1995; Albergucci, 1996.

67 Ley 23114-Congreso Pedagógico Nacional.

de las singularidades regionales y locales en la educación, y donde se manifiesta que la “educación es un problema de todos” y que la “transformación del sistema educativo era necesaria”. Se marcaba así un límite entre un período (de muchas décadas) de sólo diagnósticos y otro que, a partir de las conclusiones que se pudieran elaborar en el Congreso, podría producir cambios en un modelo educativo que ya estaba agotado, atenuando las diferencias de oportunidades y brindando posibilidades educativas a todos los habitantes del territorio nacional<sup>68</sup>.

En dichas discusiones, se puso en evidencia la necesidad de coordinar, en el ámbito nacional, los esfuerzos de las distintas jurisdicciones para terminar -en lo que respecta a la Educación Secundaria- con el divorcio entre formar para la continuidad de estudios superiores y la preparación para el mundo del trabajo, en pro de la igualdad de oportunidades y posibilidades. Por otra parte, se marcó la intención de integrar ambas funciones en torno a la formación del ciudadano, teniendo en cuenta las particularidades regionales. El debate que generó el *Congreso Pedagógico Nacional* se considera positivo pues provocó un alto grado de participación de todos los estamentos que fueron convocados. Basado en la tradición del Congreso Pedagógico de 1884 -que había dado origen a la *Ley 1420*-, su realización fue una de las experiencias más importantes de concertación educativa en Argentina y puso en marcha un muy ambicioso programa participativo en el que gran parte de la población discutió y analizó tanto problemas como propuestas educativas, respetando una metodología de ejecución federal de carácter pluralista. Sin embargo, debido a los serios problemas económicos, muchos de los cambios propuestos no se pudieron implementar; por ejemplo, el programa de transformación de la escuela media y los programas de capacitación docente. Tampoco se logró satisfacer las demandas salariales de los docentes y hubo dificultades para encarar la construcción de nuevas escuelas, necesarias ante el sostenido avance de la matrícula en este nivel (Puiggrós, 1996).

En 1989, el Gobierno nacional avanzó sobre un proceso de reforma de Estado con profundas transformaciones en todos los ámbitos y, por ende, también en el sector

---

68 Para ampliar, véase Ministerio de Educación y Justicia, 1988.



educativo. Se enunciaron las "*Bases de la Transformación de la Educación Nacional*" que involucraban al sistema y sus instituciones en reformas estructurales<sup>69</sup>.

La descentralización apareció como uno de los ejes estratégicos de las políticas del entonces Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: por *Ley 24049/92* y ampliatoria por *Decreto N° 964/92* se transfieren a las distintas provincias y a la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires los servicios educativos del Nivel Medio y Superior No Universitario que estaban bajo la órbita del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación<sup>70</sup>.

Durante este período, el proceso de descentralización y la expansión de los servicios educativos provinciales de Educación Secundaria alteraron la configuración de los sistemas de manera significativa y pusieron en tensión el concepto de gobernabilidad en lo macro y en lo micro. Por entonces, autores como Aguerro (1992) sostenían que la descentralización efectuada no suponía una federalización, sino que era concebida como una reorganización burocrático-administrativa cuya cabeza seguía siendo la misma Nación. El centro no desaparecía sino que resignificaba sus funciones. Pocos años más tarde, se comprobaría que esta situación afectaría seriamente la educación en muchas provincias.

## **2. La Educación Secundaria en el marco de la *Ley Federal de Educación N° 24.195/93*<sup>71</sup>**

En abril de 1993, teniendo en cuenta aquellas conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional que mencionáramos, se sancionó la *Ley Federal de Educación N° 24.195*<sup>72</sup>, como expresión de una nueva posición en la educación argentina. En ella, se establece como prioritario y urgente acrecentar los esfuerzos e impulsar nuevas políticas y estrategias en educación con el propósito de universalizar el acceso, fomentar la equidad y propiciar la calidad en torno al aprendizaje. Se modifica la estructura del

---

69 Ministerio de Cultura y Educación, 1991.

70 La transferencia de los servicios educativos de la jurisdicción nacional a las provincias tiene sus orígenes en el Decreto-Ley 7977/56 y posteriormente en los convenios de transferencia de los servicios educativos de Nivel Primario (1960-1962), los que debían ser ratificados por las provincias. En esa oportunidad, sólo los ratifica la Provincia de Santa Cruz. En 1968, mediante Ley 17878 se faculta al Estado Nacional a transferir los servicios educativos de Educación Primaria sin cargo a las provincias.

71 Este apartado constituye una selección revisada y actualizada de La calidad, equidad e inclusión como pilares de la transformación y caracterización de los ciclos y trayectos que integran la nueva educación media (Cap. III pp 137-152) -en Ferreyra, 2006- .

72 Cabe destacar que en 1995 se sanciona, además, la Ley de Educación Superior N° 24.521.

Sistema Educativo Argentino, que queda conformado por el Nivel Inicial, de un año de duración, la Educación General Básica (EGB) organizada en tres ciclos de 3 años cada uno (EGB1 – EGB2 y EGB3) y la Educación Polimodal (EP) -un ciclo que comprendía, como mínimo, los tres últimos años de la escuela secundaria-; se implementan además los Trayectos Técnicos Profesionales (TTP).<sup>73</sup> Se prolonga la obligatoriedad de 7 a 10 años; se propicia un nuevo modelo de organización y gestión y se promueve una transformación curricular para favorecer la actualización y la regionalización de los contenidos.

**Cuadro Nº 3. Estructura del Sistema Educativo Argentino**

Antes de la Ley Federal de Educación		Ley Federal de Educación	
Niveles	Años de estudio	Niveles	Años de estudio
Primario	1º grado	EGB	1º año
	2º grado		2º año
	3º grado		3º año
	4º grado		4º año
	5º grado		5º año
	6º grado		6º año
	7º grado		7º año
Secundario	1º año	Polimodal	8º año
	2º año		9º año
	3º año		1º año
	4º año		2º año
	5º año		3º año
	6º año (Educación Técnica)		4º año (TTP)

Fuente: Elaboración propia.

Esta fue la primera ley (federal) que intentó ordenar todos los niveles del sistema educativo, pero especialmente el Secundario, que por primera vez es abordado jurídicamente en forma integral (Gallart, 2006). Al respecto, a pocos años de su sanción, Albergucci (1996) sostenía que

*“Esta ley marco del sistema educativo ofrece un ordenamiento para la transformación. Es una ley general porque comprende todos los niveles y ciclos, todos los regímenes especiales e incluso la educación no formal. Es una ley básica*

<sup>73</sup> La cantidad y duración en años de los ciclos de la EGB no estaban previstas en la Ley Federal. Los tres ciclos de tres años cada uno fueron acordados posteriormente –no por unanimidad– en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación (CFCyE). Asimismo, la Ley Federal no contemplaba los TTP; su implementación también fue acordada posteriormente en el seno del CFCyE.

*porque plantea los lineamientos para las transformaciones educativas. Es una ley nacional porque comprende y obliga a todas las provincias para la unidad nacional del sistema. Es una Ley federal porque proclama esa unidad desde las diversidades culturales, regionales y jurisdiccionales. Hay aportes sobre política educativa nacional, función del Estado, promoción y evaluación de la calidad educativa, jerarquización del rol y función del docente; organización curricular; organización escolar” (p.37).*

Sin embargo, a 10 años de la sanción de esta Ley, se comenzaría a cuestionar que muchos de esos postulados no se habían concretado por fallas en su implementación. Lo cierto es que la transformación educativa puesta en marcha en 1993 modificó las estructuras legales, organizativas, académicas y curriculares, según nuevas opciones político-educativas, económicas y socioculturales, afectando los ejes fundantes del modelo escolar surgido en el siglo XIX<sup>74</sup>.

El repliegue del Estado, atemperado con la promesa de alcanzar una mayor descentralización<sup>75</sup>, desburocratización y democratización del Sistema Educativo, sustentó la transferencia de los servicios educativos a las provincias, pero este proceso no fue ordenado y coherente sino que, en la práctica, significó que los cambios en la estructura y modalidades del sistema educativo -en aquellas provincias en las que se implementó- estuviera muy lejos de favorecer la regionalización, conformándose así un mapa caóticamente heterogéneo, dispar e inequitativo. Dada la desigualdad de condiciones en que se encontraban las diferentes jurisdicciones provinciales, no fue tampoco posible garantizar la igualdad de oportunidades por la que bregaba la Ley.

Es de destacar que desde 1990, y hasta la sanción de **La Ley de Educación Nacional Nº 26.206**, según señalan Veleda, Rivas y Mezzadra (2011),

---

74 Para una ampliación, véase Ávila Paz, Bonetti y Chiavaro, 2003.

75 Cabe destacar que si bien la descentralización de la educación se realizó en más de una etapa, desde el comienzo mismo se puso en funcionamiento un ámbito de reunión de las diversas jurisdicciones, el Consejo Federal de Cultura y Educación. Este Consejo nace en el año 1972, pensado como ámbito de coordinación, en orden a favorecer la acción conjunta de la Nación y las provincias mediante el Decreto Ley Nº 19.682, modificándose en la dictadura militar (Decreto Ley Nº 22.047). Actualmente, es el organismo de acuerdo y concertación de la política educativa nacional para asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Su presidente es el Ministro de Educación de la Nación y se encuentra a su vez integrado por la máxima autoridad educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades

*“Los dispositivos de la política educativa se transforman y toman formatos materiales y modalidades distributivas: comedores, becas, equipamiento y financiamiento de proyectos en escuelas vulnerables.*

*Se modifica la noción de igualdad y se impone el concepto de equidad: dar más a los que menos tienen, con un tratamiento diferenciado de las escuelas más pobres. La equidad se asume como estrategia para lograr mayor igualdad.*

*Se abre un gran debate sobre la intervención universal o focalizada del Estado (Duschatzky y Redondo, 2000; Jacinto y Caillods, 2006; López, 2005)...” (p.28).*

El siguiente cuadro sintetiza las principales características de los diferentes ciclos y trayectos de la Escuela Media/Secundaria a partir del análisis de las resoluciones y acuerdos marcos celebrados en la década del '90 en el seno del CFCyE.

**CUADRO Nº 4. CARACTERIZACIÓN DE LA EGB 3, EP Y TTP**

ASPECTO	EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA-TERCER CICLO (EGB3) Obligatorio.	EDUCACION POLIMODAL (EP) Postobligatorio.	TRAYECTO TECNICO PROFESIONAL (TTP) Postobligatorio.
NECESIDAD EDUCATIVA QUE SATISFACE	Adquisición de saberes elementales y comunes imprescindibles para toda la población.	Dominio de capacidades intermedias, deseables según diversas realidades y según cada opción.	Logro de capacitación profesional intermedia para el desempeño en ámbitos específicos del quehacer productivo.
FUNCIONES	Desarrollo personal y social. Propedéutica.	Ética-ciudadana. Propedéutica. Preparatoria para la vida socio-productiva.	Profesionalizante.
DURACIÓN MÍNIMA	Global: 3 años. Horas reloj: 2700 (900hs. por año).	Global: 3 años. Horas reloj: 2700 (900hs.por año).	Global: 2 y 4 años. Horas reloj: mínimo 1200 y máximo 1800 hs. reloj.
FORMACIÓN	<b>General y homogeneizante</b> cuyo eje es el desarrollo de <b>competencias básicas</b> , como así también se prevé una iniciación o aproximación al mundo del trabajo y la producción, sin constituir una especialización.	<b>General y orientada</b> , que contextualiza y profundiza la formación en diferentes campos del conocimiento y del quehacer socio productivo, mediante el desarrollo de <b>competencias fundamentales</b> .	<b>Diversificada</b> y centrada en el desarrollo de <b>competencias profesionales</b> vinculadas con campos correspondientes a sectores específicos y recortados del mundo productivo.

<b>MODALIDADES/ ORIENTACIONES</b>	Ninguna.	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ciencias Sociales y Humanidades.</li> <li>▪ Ciencias Naturales.</li> <li>▪ Economía y Gestión de las Organizaciones.</li> <li>▪ Producción de Bienes y Servicios.</li> <li>▪ Comunicación, Arte y Diseño.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Industria de Procesos</li> <li>▪ Equipos e Instalaciones electromecánicas</li> <li>▪ Electrónica</li> <li>▪ Producción Agropecuaria</li> <li>▪ Construcciones</li> <li>▪ Maestro Mayor de Obra</li> <li>▪ Minería</li> <li>▪ Aeronáutica</li> <li>▪ Salud y ambiente</li> <li>▪ Comunicación Multimedial</li> <li>▪ Informática Profesional y personal</li> <li>▪ Tiempo libre, recreación y turismo</li> <li>▪ Gestión Organizacional entre otras</li> </ul>
<b>MARCOS DE REFERENCIA CURRICULAR</b>	Contenidos Básicos Comunes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Contenidos Básicos Comunes (Formación General de Fundamento-50%de la carga horaria).</li> <li>-Contenidos Orientados (Formación Orientada, 30% de la carga horaria) y Diferenciados (20% de la carga horaria).</li> </ul>	Perfil Profesional y estructura curricular básica.
<b>ARTICULACIÓN EDUCATIVA</b>	2do Ciclo de la EGB. Educación Polimodal.	3er Ciclo de la EGB. Trayectos o itinerarios Técnicos Profesionales. Formación Profesional. Educación Superior.	Educación Polimodal. Formación Profesional. Educación Superior.
<b>ORGANIZACIÓN</b>	Ciclo único articulado con los ciclos precedentes.	Ciclo único.	Trayecto formativo (TF). Itinerario Formativo (IF). Formación Profesional (FP).
<b>FRANJA ETARIA</b>	Púberes y adolescentes 12, 13 y 14 años.	Adolescentes y jóvenes. 15, 16 y 17 años	Adolescentes, jóvenes y/o adultos.
<b>CONDICIONES DE ACCESO</b>	Aprobación del 2do ciclo de la EGB.	-Cumplimiento de la Escolaridad Obligatoria.	-Cumplimiento de la Escolaridad Obligatoria. -Estar cursando o haber egresado de la Educación Polimodal.
<b>LOCALIZACIÓN</b>	En establecimientos que ofrezcan: -Educación Inicial, 1ero y 2do ciclo de la EGB. -Toda la EGB. -Educación Polimodal con o sin los demás ciclos de la EGB. -Educación Inicial, EGB 1 y 2, EP y Educación Superior No Universitaria.	En establecimientos que ofrezcan: -3er ciclo de la EGB. -Toda la EGB. -Polimodal. -Trayectos Técnicos-Profesionales.	En establecimiento que ofrezcan: -Educación Polimodal. -Educación permanente o Superior que articulen distintas ofertas técnico-profesionales. -Otras instituciones del sector socio-productivo.
<b>CONDUCCIÓN DE LAS INSTITUCIONES</b>	Director y Vicedirector de la Ex Escuela Primaria o Media, coordinadores del 3er ciclo EGB, etc.	Director, Vicedirector, Coordinadores por modalidad, Jefaturas por área de conocimiento, etc.	Director, Vicedirector, Coordinadores, Jefaturas, etc.

<b>PERSONAL DOCENTE</b>	Docentes del Nivel Primario y profesores de Educación Media, Educación General Básica (EGB-3) y Polimodal.	Docentes de Nivel Medio, Educación General Básica (EGB-3) y Polimodal y graduados no docentes de Nivel Superior que acrediten formación pedagógica y expertos en algún campo del saber.	Docentes de Nivel Medio, Educación General Básica (EGB-3) y Polimodal profesionales y/o expertos.
<b>ESTRUCTURA CURRICULAR: TIPOS DE ESPACIOS CURRICULARES</b>	-Espacios de definición provincial. -Espacios para Proyecto, Orientación y Tutoría -Espacios de opción institucional.	-Espacios de todas las modalidades (comunes). -Espacios propios de cada modalidad. -Espacios de definición institucional.	Áreas Modulares. Módulos (comunes, optativos y complementarios).
<b>ESTRUCTURA CURRICULAR: CANTIDAD DE ESPACIOS CURRICULARES</b>	Un máximo de 30 espacios.	Un máximo de 30 espacios distribuidos en no más de 10 por año.	No se prescriben máximos y mínimos.
<b>ESTRUCTURA CURRICULAR: DISTRIBUCIÓN DE LOS ESPACIOS CURRICULARES</b>	Máximo de 10 espacios por año.	-Espacios Curriculares comunes a todas las modalidades: 1ero: entre 7/9, 2do 5/7 y 3ero 3/ 4. -Espacios curriculares propios de cada modalidad: 1ero: entre 0 /1, 2do 2/3 y 3ero 4/5 -Espacios de Definición Institucional: 1ero entre 0/2, 2do 1/ 2 y 3ero 2/3.- Cuando se ofrezca un trayecto técnico profesional o itinerario formativo se podrá reemplazar por módulos de TTP hasta un 25% de la carga horaria de los EC propios opcionales de la modalidad y de definición institucional. (En una propuesta de 2700 hs, equivale a 675hs. 7 espacios)	No se prescriben máximos y mínimos.
<b>ESTRUCTURA CURRICULAR: CARGA HORARIA MÍNIMA POR ESPACIOS</b>	Anuales: 72hs. (2 hs reloj o 3 hs. cátedras semanales) No anual: podrán asignarse una carga horaria anual concentrada menor a 72 hs.	Anuales: 72 hs. (2 hs reloj o 3hs. cátedras semanales). No anual: podrá asignarse una carga horaria anual concentrada menor a 72 hs.	No se prescriben máximos y mínimos.

<b>JORNADA ESCOLAR</b>	-5 días por semana -25 hs. reloj semanales, un mínimo de 5 hs. reloj por día.	-5 días por semana. -25 hs. reloj semanales, un mínimo de 5 hs. reloj por día.	No se prescribe.
<b>ESTRUCTURA CURRICULAR: CAMPOS / ÁREAS DE CONOCIMIENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lengua (360 hs)</li> <li>▪ Matemática (360 hs)</li> <li>▪ Lengua Extranjera (216 hs)</li> <li>▪ Educación Física (216 hs)</li> <li>▪ Educación Artística (216 hs)</li> <li>▪ Ciencias naturales (288 hs)</li> <li>▪ Ciencias Sociales (288 hs)</li> <li>▪ Formación ética y ciudadana (144 hs)</li> <li>▪ Tecnología (144 hs)</li> <li>▪ Proyecto de Orientación y tutoría/Espacios de opción institucional (468 hs)</li> </ul> Carga horaria total ciclo: 2.700 hs)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lengua</li> <li>▪ Matemática</li> <li>▪ Lengua Extranjera</li> <li>▪ Educación Física</li> <li>▪ Educación Artística</li> <li>▪ Ciencias naturales</li> <li>▪ Ciencias Sociales</li> <li>▪ Humanidades</li> <li>▪ Formación Ética y Ciudadana</li> <li>▪ Tecnología</li> <li>▪ Espacios específicos según modalidad</li> <li>▪ Espacios de Definición Institucional.</li> </ul>	Diversificado según el trayecto e itinerario formativo.
<b>TÍTULOS/ CERTIFICACIONES</b>	-Certificado de finalización o culminación de la Educación General Básica	-Diploma de Educación Polimodal en la Modalidad.	-Técnico en el trayecto aprobado. -Certificación de calificaciones profesionales en el itinerario formativo de un TTP aprobado. -Certificación de FP.
<b>MARCOS LEGALES DE REFERENCIA</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Resolución N* 30/93</li> <li>-Resolución N* 39/94 (CBC)</li> <li>-Resolución N* 40/95 (CBC)</li> <li>-Resolución N* 79/98 (A-16 Estructura Curricular Basica para la EGB3)</li> <li>-Resolución N* 98/99 A-22 "Borrador de Acuerdo Marco para la Evaluación, la Acreditación y la Promoción. EGB, EP y TTP"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Resolución N* 30/93</li> <li>-Resolución N* 54/96 (A-10 Aportes para un Acuerdo Marco EP).</li> <li>-Resolución N* 57/97 (CBC-CBO).</li> <li>-Resolución N* 80/98 (A-17 Estructura Curricular Básica EP).</li> <li>-Resolución N* 98/99 A-22 "Borrador de Acuerdo Marco para la Evaluación, la Acreditación y la Promoción. EGB, EP y TTP"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Resolución N* 55/96 (A-12 Acuerdo Marco para los Trayectos Técnicos Profesionales)</li> <li>-Resolución N* 86/98 (Documento Base y Diseño Curriculares para los TTP)</li> <li>-Resolución N* 98/99 A-22 "Borrador de Acuerdo Marco para la Evaluación, la Acreditación y la Promoción. EGB, EP y TTP"</li> </ul>

Fuente: Elaboración propia, a partir de Peretti y otros, 2001-2003, pp. 343-345.

Mientras el Tercer Ciclo de la Educación General Básica (EGB 3) propició la consolidación de un núcleo de competencias básicas, la Educación Polimodal (EP) procuró una formación general y orientada hacia amplios campos de conocimiento a través de una organización en modalidades<sup>76</sup>. Por otra parte, los Trayectos Técnico Profesionales (TTP), Itinerario Profesional (IF) y Formación Profesional (FP) fueron opciones de formación, más o menos prolongadas en el tiempo, que se vincularon con un área ocupacional y apuntaron a desarrollar competencias específicas y de iniciación

<sup>76</sup> La Educación Polimodal se organizó a partir de cinco modalidades: Producción de Bienes y Servicios, Economía y Gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Comunicación, Arte y Diseño.

en la especialización, evitando una formación centrada en un puesto laboral, debido a las características cambiantes del mercado de trabajo (Peretti y otros, 2001-2003).

Simultáneamente a los cambios de estructura, la *Ley Federal de Educación* estableció la elaboración de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para todo el territorio nacional con el fin de que cada jurisdicción construyera su Diseño Curricular Jurisdiccional (DCJ). Fueron elaborados por especialistas, prescribiendo inicialmente un conjunto de saberes mínimos para todos los argentinos, que posteriormente se consideraron de máxima, con orientaciones y sugerencias abiertas a la redefinición en el nivel provincial y en el nivel escolar (Ferreyra, 2006).

En las provincias, las traducciones que de los CBC se realizaron para la EGB 3 acrecentaron la dispersión ya que la mayoría tenía definida su propuesta para cuando estuvieron terminados (Fernández, Finocchio y Fumagalli, en Braslavsky, 2001). Por otra parte, algunas de las dificultades de los nuevos diseños también se explican por la distancia existente entre los programas de formación de los Institutos de Formación Docente y el currículum a enseñar en las escuelas.

Transcurridos diez años de la sanción de la *Ley Federal*, se constató que coexistían en el país aproximadamente veinticuatro (24) sistemas educativos, entre los que se reconocen aquellos que implementaron con notables diferencias lo dispuesto en dicha legislación (diversidad de estructuras curriculares tanto en EGB 3 como en Polimodal, en cuanto a cantidad de espacios curriculares, carga horaria asignada a cada uno de ellos, inclusión de espacios de definición institucional, entre otros), los que mantuvieron las estructuras anteriores (Primaria y Secundaria)<sup>77</sup>, los que aplicaron la reforma a escala reducida<sup>78</sup> y otra en la que coexistían estructuras diferentes<sup>79</sup>; todo esto ponía en evidencia una suerte de “anarquía jurisdiccional” en razón de las notables diferencias de implementación entre las distintas provincias (Ferreyra, 2006). Por otra parte, la dispersión curricular fue correlativa de una gran diversificación de las regulaciones y las prácticas de evaluación y promoción de los estudiantes, ya que las distintas normas

---

77 Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Río Negro y Neuquén.

78 Chaco, Jujuy, Santiago del Estero.

79 Entre Ríos.



provinciales en la materia fueron sumamente divergentes entre sí y laxas en cuanto a los saberes que deberían evaluarse y acreditarse.

Así, tal como se señala en un documento de Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa – DINIECE- (2007), se constata la paradoja de que

*“la primera norma que dio organicidad a la escuela secundaria la dividió en dos niveles educativos, y propició -en el transcurso de su implementación- una gran diversidad de modelos organizativos institucionales (...). El saldo de este proceso llevó a una diversificación de estructuras académicas, curriculares e institucionales, lo cual implicó un desdibujamiento del sistema educativo en general y de la escuela secundaria en particular...”* (p.7).

Como resultados positivos, pueden señalarse una mayor incorporación de estudiantes en los primeros años de la Educación Secundaria<sup>80</sup>, y el inicio de los debates sobre el carácter selectivo y excluyente del Polimodal. También se puede observar una tendencia a otorgar mayores márgenes de decisión a los docentes, que si bien supuso una democratización de las definiciones pedagógicas también resultó desconcertante y el mercado editorial terminó reemplazando la pedagogía estatal. Según Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), *“la extensión progresiva de la educación secundaria como un derecho universal también puede ser considerada como uno de los grandes valores de esta etapa...”* (p.31), conquista que se profundizará con la sanción de la Ley de Educación Nacional de 2006.

---

80 “Especialmente mediante la implementación de la EGB completa -estrategia de “primarización” de los primeros años de la escuela secundaria”, fundamenta DINIECE (2007, p.9) y remite a una serie de estudios que lo demuestran: Argentina, Ministerio de Educación. Unidad de Investigaciones Educativas, 2000; Hirschberg, 2000; Gluz, 2000; Galarza, 2000.

### **3. La Ley de Educación Nacional Nº 26.206, un nuevo marco normativo para el cambio de la Educación Secundaria<sup>81</sup>**

A partir del análisis de la crisis del sistema educativo, se iniciaron acciones tendientes a revertir la situación anárquica propiciando el avance hacia un nuevo marco normativo. En el año 2005, se sancionaron la *Ley de Educación Técnico Profesional Nº 26.058* y la *Ley de Financiamiento Educativo Nº 26.075*. Además, con el propósito de derogar la *Ley Federal de Educación*, durante 2006 se impulsó un debate con el objetivo de analizar y consensuar una nueva norma y, a fines de ese año, se sancionó la *Ley de Educación Nacional Nº 26.206*, que *regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella* (Art.1) y establece que *la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado* (Art.2) y que *la educación es una prioridad nacional y se constituye en política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación* (Art.3). En el mismo sentido, afirma *la responsabilidad principal e indelegable [por parte del Estado] de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes de la Nación y garantizar la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias* (Art.4).<sup>82</sup>

Esta nueva legislación implica un profundo cambio en la concepción político-pedagógica de la Educación Secundaria:

*La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. Tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y*

---

81 Este apartado constituye una selección revisada y actualizada de Sinopsis Propositiva (Cap. II pp. 41-59 -en Ferreyra (coord), 2009-.

82 Antecedentes las Leyes de Garantía del salario docente y ciento ochenta días de clase (Ley Nº 25.864, sancionada en diciembre de 2003), Fondo Nacional de Incentivo Docente (Ley Nº 25.919, sancionada en agosto de 2004), Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Ley Nº 26.061 sancionada el 26 de octubre de 2005) y Educación Sexual Integral (Ley Nº 26.150, sancionada en octubre de 2006). Se agregan, posteriormente, la Ley de Promoción y Regulación de los Centros de Desarrollo Infantil (Ley Nº 26.233, sancionada en marzo de 2007), la Ley de Prohibición del Trabajo Infantil y Protección del Trabajo Adolescente (Ley Nº 26.930, sancionada el 4 de junio de 2008) y la Ley Nº 26.427 de Pasantías Educativas, sancionada en noviembre de 2008 (Reglamentada por Resolución Conjunta entre el Ministerio de Educación y el de Trabajo, Empleo y Seguridad Social de la Nación Nº 825/2009 y Nº 338/2009). Respecto de la cantidad de días de clase, mediante Resolución Nº 165/11 del CFE, se establece que los calendarios escolares del año 2012 prevean 190 días de clase.

*jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios (Ley de Educación Nacional N° 26.206, Arts. 29-30).*

La nueva concepción sitúa a la Educación Secundaria como el espacio de la escolaridad que tiene como objetivo fundamental lograr la inclusión, permanencia, progreso, promoción y egreso con calidad de todos/as los adolescentes y jóvenes del país, para lo cual resulta indispensable realizar una propuesta de enseñanza distinta, centrada en quienes aprenden desde una perspectiva situada. La sanción de la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* – sostienen Veleda, Rivas y Mezzadra (2011), “*constituye una pieza clave para consolidar un sistema educativo que amplíe las oportunidades educativas de los sectores más desfavorecidos y fortalezca la integración social ante las difíciles y dispares condiciones de vida de la población*<sup>83</sup>” (p.14).

Si bien la *Ley Federal de Educación* había avanzado en garantizar ciertos derechos a través de la extensión de la obligatoriedad escolar, la LEN lo hace en cuanto a la protección del derecho a la educación, definiéndola como *un derecho personal y social*, ampliando la obligatoriedad. Se comienza, de este modo, a transitar el camino desde la incorporación a la inclusión educativa (Sañudo Guerra, 2007).

En la dimensión curricular, los saberes fundamentales aparecen definidos a través de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP), como conjunto de saberes y capacidades centrales, relevantes y significativas que se incorporan como objetos de enseñanza, con la intención de promover la integración del Sistema Educativo Nacional y superar la referida fragmentación (*Resolución del CFCyE N° 214/04*). En el Anexo I de dicha Resolución se expresa:

*“Hoy, ante un escenario político y social más esperanzado, la sociedad le exige a la escuela que retome su función específica: recuperar la tarea pedagógica. Esta demanda coincide con la voluntad política del Estado Nacional de saldar una deuda histórica, instalando a la educación como eje de una política integral de desarrollo.*

*Esto implica para la escuela potenciar su función igualadora desde lo que sabe, puede y debe hacer como institución especializada en la enseñanza y el*

---

83 Los autores destacan también la importancia de la Ley de Financiamiento Educativo (N°26.075) de 2005, en tanto afianzó la institucionalidad del financiamiento del sector e impulsó un importante y sostenido aumento de la inversión.

*aprendizaje. Implica además, renovar el compromiso con el aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos con preocupación por la calidad de la enseñanza impartida y por los resultados alcanzados” (p.1).*

En Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) y en el marco de las reflexiones acerca de la *construcción de la justicia educativa*, se señalan algunas características distintivas de los NAP que bien sirven para poner de manifiesto su relevancia:

**Objetivos:**

- *Instrumento de unidad para un sistema educativo desigual y heterogéneo.*
- *Consolidación de una plataforma común “que aporte a revertir las injusticias”<sup>84</sup>.*
- *Enfoque intercultural promotor del diálogo y el encuentro entre grupos culturalmente diversos en las distintas esferas sociales.*

**Criterios para la selección de los saberes y capacidades:**

- *“Modos de pensar o actuar fundamentales desde el horizonte de las condiciones de igualdad y equidad”.*
- *“Problemas, temas, preguntas principales de las áreas/disciplinas y sus formas distintivas de descubrimiento, razonamiento, expresión, dotadas de validez y aplicabilidad general”.*
- *“Relevantes para comprender y situarse progresivamente ante problemas, temas y preguntas que plantea el mundo contemporáneo...”*
- *“Condición para la adquisición de otros aprendizajes en procesos de profundización creciente”.*

*Los NAP no desconocen las definiciones curriculares de las jurisdicciones, sino que “la identificación colectiva de ese núcleo de aprendizajes prioritarios sitúa a cada*

---

84 En toda la cita, los entrecomillados que incorporan los autores remiten a la Introducción a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios presente en todas las versiones para los diferentes Niveles/Ciclos.

*una de ellas, sobre la base de sus particularidades locales en sus respectivos marcos regionales, en oportunidad de poner el acento en aquellos saberes considerados comunes ‘entre’ jurisdicciones e ineludibles desde una perspectiva de conjunto” (pp. 144-145).*

La definición de los NAP implica poner en directa relación el currículum y la enseñanza. Desde la misma Resolución del CFCyE que les da origen, se señala que la Propuesta *“Procura asegurar una base de unidad al sistema atendiendo a la diversidad de sus realidades y generar intervenciones que constituyan ayudas a la tarea del aula”* (Anexo I. Resolución CFCyE N° 214/04, p.3). En este sentido, y tal como se hace explícito en un informe del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007), la Dirección Nacional de Gestión Curricular junto a la Subsecretaría de Equidad y Calidad definieron y llevaron a cabo un conjunto de tareas orientadas a:

- reponer la centralidad de la discusión sobre la enseñanza en las políticas educativas, como condición necesaria y decisiva para la construcción de un *horizonte de igualdad*;
- planificar y desarrollar encuentros nacionales y regionales para la discusión colectiva sobre la enseñanza;
- producir materiales de apoyo al desarrollo curricular;
- diseñar y poner en práctica proyectos de atención focalizada a problemas de enseñanza específicos.

Dando cuenta de los fundamentos en los que se sostienen estas acciones que ponen en evidencia la importancia creciente que comienzan a tomar las políticas de enseñanza, en ese Informe se expresa:

*“Efectivamente, si la pobreza y la exclusión social demarcaron un espacio de profunda desigualdad para la tarea de los docentes y para las trayectorias escolares de niñas, niños y jóvenes de todo el país, la definición de políticas de enseñanza orientadas a la construcción de lo común, partiendo del acuerdo sobre los saberes que se consideran prioritarios, e incluyendo esta definición en un marco de atención a las condiciones pedagógicas que posibilitan el aprendizaje en la escuela, fue la opción curricular elegida.*

*Esta opción incluyó la de poner en interlocución a docentes y a especialistas disciplinares, en las diferentes provincias y en el espacio federal. Un diálogo en el cual el qué enseñar estuvo ligado a las propuestas sobre las alternativas del cómo hacerlo, poniendo en paridad y en mutua relación, a los saberes propios de la práctica profesional docente con los generados en la investigación sobre diversos campos del saber y áreas del currículum” (p.1).*

Precisamente en relación con estas cuestiones, es de destacar la centralidad que han adquirido en las políticas de cambio educativo el conocimiento y las prácticas de enseñanza<sup>85</sup> como estrategia de inclusión, enmarcada en una perspectiva de trayectoria escolar, en las definiciones federales y jurisdiccionales. Esta centralidad de la enseñanza en las políticas educativas constituye una novedad, porque habitualmente es comprendida como un problema didáctico, más que como uno de política. Al respecto, Flavia Terigi (2006) afirma:

*“[en el nivel de las políticas educativas] la enseñanza resulta un asunto un poco extraño, porque prevalece un cierto modelo de planeamiento que concibe a la enseñanza como un problema que tiene que ser atendido por otros; que parece creer que la función de la política es proporcionar las condiciones económicas, normativas, materiales, salariales inclusive, para los programas de política educativa. Para estos programas (...), la enseñanza es un problema que tiene que ser solucionado después, por los capacitadores, por los didactas, por los profesores...” (p.90).*

En definitiva, coincidimos con Terigi en que la enseñanza es problema central de la política educativa. En este sentido, hemos podido constatar que en esta última década se ha iniciado un proceso argumentado y de acciones concretas -aún no consolidado- que tiende a superar el supuesto del currículum "como el gran ordenador de las prácticas escolares". Esta emergencia del protagonismo de la enseñanza representa, a nuestro juicio, un avance significativo en el diseño y gestión de las políticas en las distintas escalas/territorios que configuran el sistema educativo.

---

85 “Prácticas de enseñanza como prácticas sociales, históricamente determinadas, que se generan en un tiempo y espacio concretos...procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, espacios, relaciones, reglas de juego...” (Edelstein, 2005, 140-141).

La construcción de los NAP se ha ido concretando mediante un proceso que se inició antes de la sanción de la LEN y que aún hoy continúa. Los NAP de Educación Secundaria (hasta ahora sólo los correspondientes al Ciclo Básico), al igual que los de Educación Inicial y Primaria, han sido elaborados por representantes políticos, técnicos, supervisores y docentes de las provincias argentinas y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y por los equipos técnicos del Ministerio de Educación de la Nación, y aprobados por las autoridades educativas de todas las Jurisdicciones en el seno del Consejo Federal de Cultura y Educación (hoy Consejo Federal de Educación).

### Cuadro N° 3. NAP Educación Secundaria

NAP	Nº DE RESOLUCIÓN DEL CFCE/CFE	FECHA
Aprobación de los <b>Núcleos de Aprendizajes Prioritarios</b> para las áreas de <b>Lengua y Matemática</b> para el <b>Tercer Ciclo de la EGB (7º, 8º y 9º)</b> - Anexo I - y para <b>EGB/Media (8º/9º EGB y 1º/2º Media)</b> - Anexo II -	247	28/11/05
Aprobación de los <b>Núcleos de Aprendizajes Prioritarios</b> para las áreas de <b>Ciencias Sociales y Ciencias Naturales</b> para el <b>Tercer Ciclo de la EGB (7º, 8º y 9º)</b> - Anexo I - y para <b>EGB/Nivel Medio (8º, 9º EGB y 1º/2º Media)</b> - Anexo II -	249	19/12/05
Aprobación para la discusión los <b>Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para 1er. y 2do. ó 2do. y 3er. Año de la Educación Secundaria</b> (en concordancia con la duración de la Educación Primaria), de las áreas de <b>Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana</b> (Anexos I a IV).	136	22/06/11

Fuente: Resoluciones CFE.

A partir de la sanción de la LEN, el Ministerio de Educación Nacional enfrenta una serie de desafíos que, en una entrevista del año 2009<sup>86</sup>, la entonces Subsecretaria de Equidad y Calidad María Inés Vollmer, sintetiza en los siguientes:

- Desarrollar acciones y estrategias conjuntas entre el Gobierno nacional y los gobiernos provinciales y la consecuente concreción de acuerdos federales sobre los aspectos relevantes de la implementación de la Ley de Educación Nacional.
- Asegurar el financiamiento de la educación.

86 Publicada en Estados de la Educación. Periódico de Políticas Educativas, N° 20, del Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC).

- Fortalecer los sistemas de información y evaluación.
- Asistir a las jurisdicciones que presentan mayores dificultades para la implementación de la Ley.

En el contexto de las posibilidades de concreción de estos desafíos cobra especial importancia el Plan Nacional de Educación Obligatoria, Aprobado por *Resolución N°79 del CFE* (28-05-09), que ofrece la oportunidad de una construcción conjunta que integre las políticas nacionales, provinciales y locales, las estrategias para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria, en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios y organizaciones sociales.

En cuanto a la Educación Secundaria, el Objetivo estratégico del Plan Trienal 2009-2011 se focalizó en extender y mejorar la Educación Secundaria en todo el país para garantizar la obligatoriedad. En el siguiente cuadro, se sintetizan las estrategias que oportunamente se propusieron, cada una de ellas vinculada a un eje de la política educativa y compuesta por distintas líneas de acción:

EJES DE POLÍTICA EDUCATIVA	ESTRATEGIA	LÍNEAS DE ACCIÓN
<b>IGUALDAD E INCLUSIÓN EDUCATIVA</b>	<i>Incrementar la cobertura del nivel y mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes.</i>	Extender la cobertura en el Ciclo Básico y en el Ciclo Orientado de la escuela secundaria.
		Mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes y disminuir las tasas de repitencia, sobreedad y abandono.
		Promover la finalización de los estudios secundarios en la población de adolescentes, jóvenes y adultos.
<b>CALIDAD</b>	<i>Mejorar la calidad de la oferta educativa.</i>	Iniciar un proceso de transformación institucional y pedagógica de la Educación Secundaria.
		Proveer de equipamiento y recursos pedagógicos para el nivel.
		Acompañar la enseñanza de los NAP en el Ciclo Básico y mejorar los resultados de la enseñanza.
		Fortalecer el desarrollo profesional de los docentes.
<b>DESARROLLO INSTITUCIONAL</b>	<i>Fortalecer la gestión institucional.</i>	Promover una mayor articulación entre el Nivel Primario y el Ciclo Básico y entre el Ciclo Orientado y los estudios superiores, así como con el mundo social y del trabajo.
		Mejorar la gestión de las escuelas secundarias.
		Fortalecer la capacidad de planificación y gestión de los equipos técnicos del nivel.

Fuente: Argentina, Ministerio de Educación. Educación Secundaria<sup>87</sup>.

Como una instancia novedosa en la articulación inter-jurisdiccional se conforma la *Mesa Federal de Subsecretarios de Educación* de las jurisdicciones, coordinada por la Subsecretaría de Equidad y Calidad. Se convoca también a mesas de trabajo por niveles educativos y modalidades y se promueven encuentros intersectoriales. “Estos esfuerzos

87 Recuperado el 15 de enero de 2012, de <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/plan-nacional-para-la-educacion-secundaria/plan-nacional-de-educacion-obligatoria/>



*de coordinación estatal resultan claves para potenciar al máximo la capacidad de planeamiento e implementación de acciones educativas” (Vollmer, 2009).*

En relación con los cambios en la Educación Secundaria, Vollmer (2009) señala:

*“La reforma de la educación secundaria requiere que se tengan en cuenta al menos tres dimensiones. La primera son los grandes problemas y desafíos del nivel medio en nuestro país, relacionados, entre otras cosas, con la igualdad en el acceso, la calidad de la oferta educativa y el fortalecimiento de la gestión institucional. Otra de las dimensiones a tener en cuenta es la necesidad de lograr acuerdos Federales sobre los principales lineamientos de la Educación Secundaria. Ante estas dos cuestiones, una tercera dimensión a considerar son las estrategias y líneas de acción prioritarias. Al respecto, desde el Ministerio de Educación de la Nación se han delineado una serie de estrategias que se encuentran sujetas a los aportes que se incorporen en el proceso de consenso con las jurisdicciones. Ellas son: incrementar la cobertura del nivel y mejorar las trayectorias escolares de los alumnos, mejorar la calidad de la oferta educativa y fortalecer la gestión institucional de los establecimientos educativos del nivel secundario”.*

En relación con desafíos implicados en la transformación de la escuela secundaria, se suceden una serie de *Resoluciones del Consejo Federal de Educación* que dan cuenta de los Acuerdos que acompañan los cambios previstos.

## Cuadro Nº 4. Resoluciones Consejo Federal de Educación<sup>88</sup>

ACUERDO	Nº DE RESOLUCIÓN DEL CFCE/CFE	FECHA
Se acuerda el documento "Acuerdos Generales sobre Educación Obligatoria" (Anexos I y II).	18	19-09-07
Se encomienda al MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN la realización de una consulta nacional para la elaboración de un Plan Federal para la Educación Secundaria Argentina.	61	21-08-08
Aprobación del documento "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria" (Anexo I).	84	15-10-09
Aprobación del documento: "Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales Y Planes de Mejora Institucional" (Anexo).	88 <sup>89</sup>	27-11-09
Aprobación del Documento "Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria" (Anexo I).	93	17-12-09
Aprobación del documento complementario a la Resolución CFE Nº 18/07 "Pautas Federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria" (Anexos I y II)	102	24-06-10
Aprobación del documento "Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria" (Anexo I)	103	24-06-10
Aprobación del documento "LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL" (Anexo)	111	25-08-10
Aprobación de los documentos "Criterios generales para la construcción de la Secundaria de Arte" y "Apoyo al diseño del Plan Jurisdiccional para la modalidad Artística - Planes de Mejora Institucional" (Anexos I y II, respectivamente) y demás condiciones para el desarrollo de la modalidad	120	30-09-10
Establecer que el Ministerio de Educación Nacional y los Ministerios jurisdiccionales arbitrarán los medios necesarios para la continuidad y profundización de las políticas educativas, a los efectos de garantizar en todos los niveles y modalidades del sistema, la mejora progresiva de la calidad en las condiciones institucionales de escolaridad, el trabajo docente, los procesos de enseñanza y los aprendizajes, a través de estrategias y acciones acordadas para la Educación Inicial, Primaria, Secundaria <sup>90</sup> y la Formación Docente, respectivamente.	134	22-06-11

Fuente: Resoluciones CFE.

88 Se puede acceder a estos documentos a través del siguiente enlace: [http://www.mcy.gov.ar/consejo/resoluciones/cf\\_resoluciones.html](http://www.mcy.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html)

89 Esta Resolución reafirma que "la educación secundaria debe preparar y orientar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios" y establece con claridad que el Estado deberá:

"- Garantizar el derecho a la educación a través del acceso efectivo de todos los adolescentes, jóvenes y adultos, cualquiera sea su condición y/o situación personal, de género, lugar de residencia, económica y cultural.

- Garantizar la inclusión y las trayectorias escolares continuas y completas de adolescentes, jóvenes y adultos implementando medidas que amplíen las posibilidades de ingresar, permanecer y egresar de la escuela en condiciones de igualdad de oportunidades.

- Garantizar una formación relevante para todos y todas los destinatarios, promoviendo la unidad pedagógica y contemplando la diversidad organizacional de las ofertas educativas".

90 ARTÍCULO 4°.- "Desarrollar las siguientes estrategias y acciones en la Educación Secundaria:

1) Profundizar los procesos de autoevaluación institucional y sostener espacios de trabajo docente colaborativo para la planificación, desarrollo y evaluación de los Planes de Mejora en el 100% de las escuelas secundarias, con el objeto de asegurar un mayor acceso y permanencia de los alumnos en el marco de la obligatoriedad del nivel secundario, acompañar las trayectorias educativas y brindar instancias de apoyo a los estudiantes.

2) Revisar y mejorar durante 2011 el régimen académico de las instituciones y la reorganización del gobierno escolar, en los términos establecidos en las Resoluciones Nos. 84, 88 y 93 del Consejo Federal de Educación, aprobadas en 2009, considerando especialmente los regímenes de evaluación y convivencia.

3) Adecuar los diseños curriculares a los Marcos de Referencia que apruebe el Consejo Federal de Educación, para fortalecer los saberes prioritarios de cada asignatura y los procesos de homologación de títulos.

4) Promover acciones de articulación con el nivel primario y con el nivel superior y efectuar el seguimiento y evaluación de las propuestas en curso.

5) Generalizar del uso de las TIC como herramientas pedagógicas para el mejoramiento de las formas de enseñanza y de aprendizaje y las prácticas institucionales a partir de las acciones del Programa Conectar Igualdad."

#### 4. La nueva organización de la Educación Secundaria Orientada

La escuela secundaria se reorganiza en cinco o seis años de escolaridad<sup>91</sup>, distribuidos en dos (2) ciclos: un Ciclo Básico de carácter común a todas las orientaciones, de dos o tres años de duración, y un Ciclo Orientado -con carácter diversificado- de dos o tres años para las ofertas de Educación Secundaria Orientada, y de tres o cuatro, para las de Educación Secundaria Técnico Profesional (Res. CFE N° 47/08) y Artística (Res. CFE N°111/10 y 120/10); la duración de cada ciclo depende de la localización del 7mo grado.

**Cuadro N° 5. Organización de la Educación Secundaria LEN N° 26.206**

Ley de Educación Nacional			
Modelo 1 / 7 años – 5 años		Modelo 2 / 6 años – 6 años	
Niveles	Años de estudio	Niveles	Años de estudio
Primario	1º grado	Primario	1º grado
	2º grado		2º grado
	3º grado		3º grado
	4º grado		4º grado
	5º grado		5º grado
	6º grado		6º grado
Secundario	7º grado	Secundario	1º año
	1º año		2º año
	2º año		3º año
	3º año		4º año
	4º año		5º año
	5º año		6º año
	6º año (Técnica Profesional)		7º año (Técnica Profesional)

Fuente: Elaboración propia.

El actual escenario educativo ha quedado configurado por 12 provincias con una estructura de 6 años – 6/7 años (Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, Chubut, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, San Juan, San Luis, Santa Cruz, Tierra del Fuego y Tucumán) y las restantes 12 jurisdicciones con una estructura de 7 años – 5/6 años (Ciudad de Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Fe y Santiago del Estero) (Capellacci, 2011).<sup>92</sup>

En cuanto a la situación normativa<sup>93</sup>, se puede afirmar que es dispar, dado que sólo 11 jurisdicciones cuentan con leyes preexistentes (Ciudad de Buenos Aires, Río Negro) o sancionaron una nueva Ley de Educación (Chaco, Salta, Santiago del Estero, La Rioja,

91 Cabe destacar que la duración de la Educación Secundaria también puede ser de 5 años (Ley 26.206 Art. 134), y en el caso de las escuelas técnicas y agrotécnicas puede llegar a 7 años (Artículo 24 de la Ley N° 26.058).

92 No obstante, las provincias de Neuquén, Santa Cruz, Catamarca y Mendoza no han dictaminado aún la normativa provincial que convalide dicha decisión.

93 Esta información fue tomada de Capellacci, 2011 y actualizada al 31 de diciembre de 2011 por el grupo de investigación.

Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Chubut, La Pampa), que contemplan los principios de la LEN; otras 9 jurisdicciones han establecido otros tipos de normativas (ya sea resolución, decreto o acuerdo) para definir la estructura académica del sistema, mientras revisan su Ley Provincial (Santa Fe, Misiones, Jujuy, Tierra del Fuego, Corrientes, Formosa, Tucumán, San Juan y San Luis) y 4 jurisdicciones (Neuquén, Santa Cruz, Catamarca y Mendoza) aún no han establecido normativa alguna. Este proceso se está llevando a cabo en forma progresiva y en virtud de la realidad de cada una de las jurisdicciones (Capellacci, 2011).

Hoy conviven, según un Informe generado desde la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (Capellacci, 2011), 7 tipos de establecimientos con oferta de Nivel Secundario, resultantes de la combinación entre los ciclos educativos y los años de estudio que cada institución ofrece. Algunos de ellos cuentan con una oferta completa, es decir, brindan los Ciclos Básico y Orientado; otros, sólo con alguno de los Ciclos; en tres casos, aún se considera la estructura anterior a la LEN y en otros se reconocen combinaciones entre la estructura tradicional, la de la LFE y la de la LEN, a saber:

- Secundaria Completa de 6/7 años (7º a 12º/13º).
- Secundaria Completa de 5/6 años (8º a 12º/13º).
- Ciclo Básico de Secundaria Independiente de 2 años (8º y 9º).
- Ciclo Básico de Secundaria Independiente de 3 años (7º a 9º).
- EGB3 sin Polimodal (7º a 9º).
- Educación Polimodal sin EGB3 (10º a 12º).
- EGB3 con Polimodal (7º a 12º/13º).
- Otros.

Esto se puede explicar en razón del desarrollo de sucesivas definiciones de política educativa y de las posibilidades de acción de cada provincia. Así, es posible encontrar que, en algunas jurisdicciones, coexisten distintos tipos de establecimientos educativos (Capellacci, 2011). En definitiva, el mapa federal de la oferta de Educación Secundaria en los actuales escenarios de transición es heterogéneo en virtud de la diversidad en los niveles de cobertura y de la coexistencia de variedad de configuraciones institucionales en las que convive “lo viejo” con “lo nuevo”.

A partir del análisis de la normativa y documentos vigentes en cada una de las jurisdicciones, se constata que el Ciclo Básico constituye el primer tramo de la Educación Secundaria, articulado con la Educación Primaria; brinda a todos los estudiantes oportunidades de continuar apropiándose de los aprendizajes considerados básicos, tanto para su desarrollo personal como para su desempeño cívico y social. Procura atender a las necesidades específicas de los adolescentes y jóvenes, a la continuación de estudios en el Ciclo Orientado, al incremento de los márgenes de autonomía y al desarrollo de proyectos que impliquen procesos intelectuales, prácticos, interactivos y sociales de mayor complejidad que los de la Educación Primaria. Este ciclo es común para todas las orientaciones y modalidades, lo que permite una movilidad directa tanto para aquellos estudiantes que cambien de institución como para los que se muden a otras provincias.

El Ciclo Orientado, en cambio, se propone brindar una formación equilibrada entre lo académico y lo técnico, con valor formativo y social equivalente, de manera tal que profundice las funciones de la Educación Secundaria: la formación del ciudadano, la preparación para proseguir estudios superiores y la formación para el mundo del trabajo. Para ello, deberá ampliar los ámbitos de experiencia de los estudiantes a fin de que puedan perfilar decisiones vinculadas con sus respectivos proyectos de vida. En este sentido y desde la preocupación por la equidad, es importante tener en cuenta que la escuela debe contribuir a la visibilización de adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho, a su inclusión social y participación política.

Los saberes en el Ciclo Básico y en el Ciclo Orientado recuperan los campos de formación de presencia generalizada en los diseños curriculares vigentes, que dotan a las ofertas de un equilibrio acorde con las finalidades de la escolaridad secundaria, al mismo tiempo que garantizan su diferenciación y particularidad:

- **Campo de Formación General:** incluye el saber acordado socialmente como relevante e indispensable. Refiere a los saberes básicos necesarios para garantizar el conocimiento y la interlocución activa de los adolescentes y jóvenes con la realidad, y también a los que son pilares de instancias formativas posteriores. En cuanto saber

validado colectivamente, la Formación General requiere de un trabajo de enseñanza integrador de las múltiples facetas del conocimiento, que apele a sus diversas herramientas y aplicaciones, que promueva el desarrollo de todos los aspectos de los sujetos, entre sujetos y en situación.

La Formación General constituye el núcleo de formación común de la Educación Secundaria; debe estar presente en todas las propuestas educativas del Nivel e incluirse en los planes de formación de todas y cada una de las Orientaciones y Modalidades. Comienza en el Ciclo Básico (CB)<sup>94</sup> y se extiende hasta el fin de la obligatoriedad, en el Ciclo Orientado (CO). En este último, la enseñanza en los distintos espacios curriculares que componen la Formación General común se organizará para abordar -toda vez que sea posible- temas y problemáticas relativos a la Orientación y/o Modalidad de que se trate. Esta formación, general y común, posibilitará a los estudiantes recorrer las construcciones teóricas y las prácticas de producción de conocimientos propias de la Lengua y la Literatura, la Matemática, las Ciencias Sociales –Historia, Geografía y Economía-, las Ciencias Naturales -Biología, Química y Física-, la Formación Ética y Ciudadana y las Humanidades, la Educación Física, la Educación Tecnológica, la Educación Artística y las Lenguas (clásicas, originarias, regionales, de herencia, extranjeras, de inmigración).

- **Campo de Formación Específica:** posibilita ampliar la Formación General en el campo de conocimiento propio de la Orientación y/o Modalidad, propiciando una mayor cantidad y profundidad de saberes del área particular de cada oferta, es decir, acrecentando y especificando -en la medida en que cada Orientación o Modalidad lo admita- la enseñanza de las herramientas de trabajo intelectual y los conocimientos de las disciplinas que la estructuran. En este sentido, la organización curricular del Ciclo Orientado prevé -además de los espacios curriculares obligatorios- la inclusión de otros de opción institucional y/o del estudiante a los fines de contextualizar la propuesta formativa.

En cuanto a las Orientaciones, las Modalidades y las titulaciones, en el documento *“Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”* (Anexo 1.

---

94 Se adopta como referente curricular a los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del Tercer Ciclo de EGB/Nivel Medio –acordados federalmente-.

*Resolución CFE N° 84/09*) se acordaron federalmente las siguientes ofertas para la Educación Secundaria<sup>95</sup>:

- Educación Secundaria Orientada
- Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional<sup>96</sup>
- Educación Secundaria Modalidad Artística<sup>97</sup>
- Educación Secundaria Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos<sup>98</sup>

### **Educación Secundaria Orientada**

La Educación Secundaria Orientada -objeto de estudio del presente trabajo- debe garantizar una formación que promueva en sus egresados capacidades para la apropiación permanente de nuevos conocimientos, para la inserción en el mundo del trabajo y para la participación en la vida ciudadana.

Las diversas ofertas educativas existentes y el acuerdo sobre las futuras, se definen en orden a las siguientes orientaciones (las jurisdicciones no están obligadas a incluir todas las Orientaciones entre sus ofertas; paulatinamente irán homologando sus planes de estudios existentes):

- Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades
- Ciencias Naturales
- Economía y Administración
- Lenguas
- Agrario/Agro y Ambiente
- Comunicación
- Informática
- Educación Física
- Turismo
- Arte (con diferentes énfasis: Música, Teatro, Danza, Artes Visuales, Diseño, Artes Audiovisuales, Multimedia u otras).

---

95 También se reconocen otras Modalidades. Véase Resoluciones del CFE N° 128/10 (Educación Rural); 164/11 (Educación Hospitalaria y Domiciliaria, documento en discusión); 155/11 (Educación Especial); 127/2010 (Educación en Contextos de Privación de Libertad); 119/10 (Educación Intercultural Bilingüe).

96 Para ampliar sobre la Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional, véase Resoluciones CFE N°261/2006, 13/2007, 14/2007, 15/2007, 18/2007, 31/2007, 47/2008, 84/2009, 93/2009 y 102/2010.

97 Para ampliar sobre Educación Secundaria Modalidad Artística, véase Resoluciones CFE N°.111/10 y 120/10.

98 Para ampliar sobre la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, véase Resolución del CFE N° 118/2010.

La Educación Secundaria Orientada se certifica con el Título “Bachiller en...” con mención a la Orientación correspondiente.

En una clara continuidad del proceso de Acuerdos Federales, se construyen participativamente -con representantes (políticos, técnicos y docentes) de todas las jurisdicciones- los Marcos de Referencia para la Educación Secundaria Orientada, que constituyen la manifestación del acuerdo federal acerca de la formación específica para cada una de las Orientaciones y, en este sentido, “*son una de las herramientas clave para gestionar la unidad nacional en un contexto de variados procesos y normativas curriculares jurisdiccionales vigentes en el nivel*” (Argentina, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Secundaria, 2010, p.20). Estos Marcos permiten ajustar la propuesta formativa en su conjunto, toda vez que constituyen un acuerdo nacional sobre los contenidos que definen cada Orientación y su alcance, en términos de propuesta metodológica y profundización esperada; detallan los saberes que se priorizan para los egresados de la Orientación, los criterios de organización curricular específicos y las opciones de formación para la Orientación (Argentina, Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Secundaria, 2010).

**Cuadro N° 6. Marcos de Referencia de la Educación Secundaria Orientada**

Acuerdo	Número de Resolución	Fecha	
<b>MARCOS DE REFERENCIA EDUCACIÓN SECUNDARIA ORIENTADA</b>	<b>Arte</b>	<b>Res. CFE N° 142/11</b>	<b>Agosto 2011</b>
	<b>Ciencias Sociales/ Ciencias Sociales y Humanidades</b>		
	<b>Ciencias Naturales</b>		
	<b>Economía y Administración</b>		
	<b>Comunicación</b>		
	<b>Educación Física</b>		
	<b>Lenguas</b>		
	<b>Turismo</b>	<b>Res. CFE N° 156/11</b>	<b>Octubre 2011</b>
	<b>Informática</b>	<b>Res. CFE N° 163/11 (para la discusión)</b>	<b>Octubre 2011</b>
	<b>Agrario/ Agro Ambiente</b>	<b>Res. CFE N° 162/11 (para la discusión)</b>	<b>Octubre 2011</b>
<b>Núcleo Común de la Formación del Ciclo Orientado</b>	<b>Res. CFE N° 161/11 (para la discusión)</b>	<b>Octubre 2011</b>	

Fuente: Resoluciones CFE.



El siguiente cuadro sintetiza las principales características de los diferentes ciclos de la Escuela Secundaria a partir del análisis de las diferentes Resoluciones y Acuerdos Marco.

ASPECTO	CICLO BÁSICO (CB) Obligatorio	CICLO ORIENTADO (CO) Obligatorio
<b>NECESIDAD EDUCATIVA QUE SATISFACE</b>	Adquisición de saberes elementales y comunes imprescindibles para toda la población.	Dominio de capacidades intermedias, deseables según diversas realidades y según cada Orientación.
<b>FUNCIONES</b>	Desarrollo personal y social. Propedéutica (Continuidad de estudios superiores).	Ética y ciudadana. Propedéutica (Continuidad de estudios superiores). Preparatoria para el trabajo y la vida.
<b>DURACIÓN MÍNIMA</b>	Global: 2 o 3 años. 900 hs. reloj anuales.	Global: 2 o 3 años. 900 hs. reloj anuales
<b>FORMACIÓN</b>	<b>General y homogeneizante</b> cuyo eje es el desarrollo de <b>saberes y capacidades básicas</b> , con miras a una formación ética y ciudadana. También se prevé una iniciación o aproximación al mundo del trabajo y la producción.	<b>General y orientada:</b> contextualiza y profundiza la formación en diferentes campos del conocimiento y del quehacer social (político, cultural, económico, científico, tecnológico, productivo, etc.). Para ello, habrá que desarrollar <b>saberes y capacidades fundamentales</b> que permitan una efectiva y variada visión de las posibles propuestas relacionadas con el ejercicio de la ciudadanía, la prosecución de estudios superiores y la inclusión en el mundo del trabajo.
<b>ORIENTACIONES</b>	Ninguna.	Ciencias Sociales/ Ciencias Sociales y Humanidades Ciencias Naturales Economía y Administración Lenguas Arte Agrario/Agro y Ambiente Turismo Comunicación Informática Educación Física
<b>MARCOS DE REFERENCIA CURRICULAR</b>	Núcleos de Aprendizajes Prioritarios.	Marcos de Referencia para cada una de las Orientaciones.
<b>ARTICULACIÓN EDUCATIVA</b>	Educación Primaria o 2do ciclo de la EGB. Ciclo Orientado de la Educación Secundaria o Polimodal.	Ciclo Básico de la Educación Secundaria o el 3er Ciclo de la EGB. Formación Técnica. Formación Profesional. Educación Superior.
<b>ORGANIZACIÓN</b>	Ciclo único (dos o tres años).	Ciclo único (dos o tres años).
<b>FRANJA ETARIA</b>	Púberes y adolescentes. 11/12 13 y 14 años.	Adolescentes y jóvenes. 14/15, 16 y 17/18 años
<b>CONDICIONES DE ACCESO</b>	Aprobación de la Educación Primaria o el 2do ciclo de la EGB.	Aprobación del Ciclo Básico de la Educación Secundaria o EGB-3 o Ciclo básico de la Educación Secundaria de Modalidad Técnica profesional.

<b>CONDUCCIÓN DE LAS INSTITUCIONES</b>	Director y Vicedirector de la Ex Escuela Primaria o Media, coordinadores del 3er ciclo EGB, Coordinadores de la Secundaria básica, etc.	Director, Vicedirector, Coordinadores por orientación, Jefaturas por área de conocimiento, etc.
<b>PERSONAL DOCENTE</b>	Docentes del Nivel Primario y profesores de Educación Media, Educación General Básica (EGB-3) y Polimodal.	Docentes de Nivel Medio, Educación General Básica (EGB-3) y Polimodal y graduados no docentes de Nivel Superior que acrediten formación pedagógica y expertos en algún campo del saber.
<b>ESTRUCTURA CURRICULAR: CANTIDAD DE ESPACIOS CURRICULARES PARA LA TOTALIDAD DEL CICLO.</b>	30-40 espacios	35-45 espacios
<b>JORNADA ESCOLAR/MÍNIMO</b>	-5 días por semana -25 hs. reloj semanales, 5hs. reloj por día.	-5 días por semana -25 hs. reloj semanales, 5hs. reloj por día.
<b>TÍTULOS/ CERTIFICACIONES</b>	Ninguno	-Bachiller en...

Fuente: Elaboración propia a partir de Ferreyra (coord), 2009, pp67-68.

Transcurridos más de cuatro años de la sanción de la nueva Ley se observa<sup>99</sup> que en algunas provincias todavía se organiza el sistema según lo estipulaba la Ley Federal, hoy ya derogada, y en otras se está comenzando con la implementación. Por ejemplo, a fines de 2010, en lo que refiere al Ciclo Básico según lo que establece la nueva Ley, se registran distintos tipos de cambios (normativos, curriculares -estructuras- y/o contenidos-) en once jurisdicciones: Buenos Aires, Chubut, Córdoba, Entre Ríos, Formosa, La Pampa (Anexo 1), La Rioja, Misiones, Río Negro, Salta y Santa Cruz. Con respecto al Ciclo Orientado, cinco jurisdicciones se encontraban en proceso de implementación, con avances diversos: Buenos Aires (Anexo 2), Entre Ríos (Anexo 3), Córdoba (Anexo 4), Misiones<sup>100</sup> y Río Negro<sup>101</sup>.

Respecto de los cambios curriculares que están comenzando a operar en las distintas jurisdicciones, podemos identificar algunas novedades que podrán gestar -en el mediano y largo plazo- innovaciones en sus respectivos contextos<sup>102</sup>, a saber:

99 La información que se proporciona a continuación fue suministrada por la Dirección Nacional de Gestión Educativa-Dirección de Educación Secundaria y Áreas Curriculares del Ministerio de Educación de la Nación Argentina

100 Para ampliar información respecto de los cambios en la Provincia de Misiones, véase Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología URL: <http://www.mcy.e.misiones.gov.ar/> (Fecha de consulta: 20/2/2012)

101 Para ampliar información respecto de los cambios en la Provincia de Río Negro, véase URL: <http://www3.educacion.rionegro.gov.ar/sitio/> (Fecha de consulta: 20/2/2012).

102 Este análisis que compartimos fue realizado teniendo en cuenta las provincias que tienen implementada toda la Secundaria y se incluyó como caso testigo a La Pampa que sólo ha implementado, a la fecha del cierre de este estudio (2011), el Ciclo Básico. Para ampliar información sobre los diseños, se recomienda al lector acceder a las páginas web de los Organismos Públicos de Educación de cada una de las Provincias. Se aclara, a los fines de facilitar la comprensión de la información sintetizada, que en la Provincia de Misiones el Ciclo Básico tiene dos años y el Orientado, 3 años; en cambio, en Río Negro el Ciclo Básico tiene 3 años y el Orientado, 2 años.

- El abordaje de las ciencias naturales se realiza desde las disciplinas (por ejemplo, en La Pampa y Entre Ríos); en La Pampa, se aborda en los tres años Química y Física y en Entre Ríos, Física y Química, en ambos casos en un único espacio. En el caso de Entre Ríos, en el Ciclo Superior se aborda Biología, Física y Química. En Córdoba, se combina una perspectiva areal con énfasis en una disciplina (1ro y 2do año del Ciclo Básico) con una perspectiva disciplinar (2do y 3er año del Ciclo Básico y todos los años del Ciclo Orientado). En cambio, en Buenos Aires se aborda Ciencias Naturales (1er año), Biología y Físico Química (2do y 3er año) y en el ciclo Orientado se aborda Biología, Introducción a la Física e Introducción a la Química. En Río Negro, en 1er año la enseñanza de las ciencias naturales se integra en un *taller de ciencias* (Biología, Física, Química y Matemática<sup>103</sup>) y posteriormente, en 2do y 3er año, se abordan Biología, Física y Química, como así también en 4to y 5to año.
- El abordaje de las ciencias sociales se realiza desde las disciplinas en ambos ciclos (por ejemplo, en Entre Ríos y Río Negro); o desde una perspectiva areal con énfasis en una disciplina -1ero y 2do año del Ciclo Básico- y disciplinas -3er año del Ciclo Básico y en el Ciclo Orientado- (Córdoba). En cambio, en Buenos Aires se aborda Ciencias Sociales (1er año), Geografía e Historia (2do y 3er año) y en el ciclo orientado Geografía e Historia (4to y 5to año)
- El abordaje de la Lengua y Literatura está presente en los 5 o 6 años de la secundaria. En algunas provincias, se adoptan denominaciones diferentes; por ejemplo, en Buenos Aires, en el Ciclo Básico el espacio curricular se denomina *Prácticas del Lenguaje* y en el Ciclo Orientado, *Literatura*; en Entre Ríos, en 4to año, *Lengua y Literatura*; en 5to año, *Literatura Latinoamericana* y en 6to año, *Literatura Argentina*.
- El abordaje de los saberes correspondientes al campo de la formación ética y ciudadana se realiza a lo largo de toda la Educación Secundaria (Ciclo Básico y Orientado) o como mínimo en tres de sus cursos. Desde los espacios curriculares correspondientes, se asume a la ciudadanía como una construcción sociohistórica y como práctica política a través de la problematización de los saberes socialmente productivos en torno a ejes, temas, ámbitos de la vida cotidiana e intereses de los jóvenes. Se evidencia que los espacios del campo han adoptado en los distintos diseños diferentes denominaciones:

---

103 Cabe aclarar que también se sostiene el espacio de Matemática en la estructura curricular.

- En el Ciclo Básico: *Construcción de Ciudadanía* (Buenos Aires y La Pampa), *Ciudadanía y Participación* (Córdoba)<sup>104</sup>, *Educación para la Ciudadanía* (Río Negro), *Formación Ética* (Misiones), entre otras.
  - En el Ciclo Orientado: *Política y Ciudadanía -5to año-* y *Trabajo y Ciudadanía -6to año-* (Buenos Aires); *Ciudadanía y Política -6to año-* (Córdoba); *Pensamiento Crítico y Ciudadanía -6to año-* (Río Negro); *Ciudadanía y Trabajo -5to año-* y *Derecho -6to año*, excepto en la Orientación Economía y Administración, en la que se ubica en 5to año- (Misiones).
  - En ambos Ciclos: *Formación Ética y Ciudadana -1ero a 6to año-* (Entre Ríos).
- Se evidencia también la incorporación de nuevos espacios vinculados a la construcción de ciudadanía. Por ejemplo: en Córdoba, *Formación para la Vida y el Trabajo* de 3ro a 6to año<sup>105</sup>; en Buenos Aires se dio continuidad a la materia *Salud y Adolescencia* en 4to año<sup>106</sup>; en Río Negro, *Proyecto de Investigación e Inserción Comunitaria y Taller de alumnos* (espacio de reflexión y construcción de proyectos futuros).
  - Se incorporan espacios de opción institucional en Misiones (Ciclo Básico, 1ero y 2do año) y en Córdoba (dos como máximo por año en cada Orientación, seleccionados de una nómina propuesta en los diseños; los estudiantes deben optar por cursar y aprobar uno como mínimo por año).
  - La educación artística está presente en el Ciclo Básico en todos los cursos (por ejemplo en La Pampa, Entre Ríos y Río Negro se aborda música y plástica) y en el Ciclo Orientado, como mínimo en un año (por ejemplo, en Río Negro un espacio denominado *Producción Artística y Contexto Histórico Social* (4to año); en Entre Ríos, dos espacios *Plástica y Música (4to año)*. En Buenos Aires, se prevén cuatro lenguajes en el Ciclo Básico (plástica-visual, danza, música y/o teatro, en un espacio común a los tres años denominado *Educación Artística*) y en el Ciclo

104 En esta jurisdicción se prescriben ámbitos específicos en los que se deben construir proyectos transversalizados por los contenidos de formación ética y ciudadana, a saber: en 1er año, Ambiente, Convivencia y Salud, Alimentación y Adicciones; en 2do año, Sexualidad, Tecnologías de la Información y la Comunicación y un ámbito de definición institucional (se podrá profundizar alguno de los abordados o incorporar uno nuevo; por ejemplo, Educación Vial, Educación Cooperativa, etc.).

105 En estos espacios se aborda Proyecto ocupacional (3er año), Proyecto socio-comunitario (4to año), Orientación Vocacional y Socio ocupacional (5to año) y Prácticas educativas en contextos sociales y productivos (6to año); el organizador es la ocupación actual y futura del joven desde un abordaje que encuentra sus fundamentos en la Pedagogía de la Alternancia (la carga horaria prevista para cada año se puede complementar en diversos espacios escolares o extraescolares).

106 En la consulta que realizó la Dirección General de Educación, este espacio fue el más valorado por los estudiantes y docentes. Incluye contenidos de salud integral y educación sexual integral.

Orientado, en un año, Arte<sup>107</sup>. En Córdoba, dicha presencia se constata de 1ero a 6to año en la Secundaria Orientada<sup>108</sup> (se proponen artes visuales, música, danza y teatro, y cada institución debe garantizar el abordaje de tres de estos lenguajes a lo largo de los seis años; en 3er año, el estudiante tiene la opción de elegir uno de los lenguajes que abordó en 1ero y 2do año).

- La educación tecnológica cuenta con espacios específicos en el Ciclo Básico (por ejemplo, en 1ero, 2do y 3er año en Córdoba y Entre Ríos y en 2do y 3ero en La Pampa).
- Las Tecnologías de la Información y la Comunicación se incorporan como espacio curricular como mínimo en un año de la Secundaria Orientada. Por ejemplo, en la provincia de Buenos Aires, en el Ciclo Orientado bajo la denominación de *Nuevas Tecnologías de la Información y la Conectividad* (4to año); en Entre Ríos (5to año de todas orientaciones); en Misiones (excepto en las Orientaciones Informática y Economía y Administración) y en Córdoba (se incluye como espacio de opción institucional y del estudiante). No obstante, la mayoría de las jurisdicciones está resolviendo su abordaje de manera transversal en todos los espacios/materias.
- *Filosofía* y *Psicología* ocupan cada una un espacio en todas las Orientaciones de Secundaria (por ejemplo, en Córdoba y Entre Ríos. En el caso de Buenos Aires, sólo *Filosofía* (*Psicología*, únicamente en las Orientaciones Ciencias Sociales y Comunicación, como espacios de la Formación Específica).
- Se ofrecen orientaciones respecto de formatos pedagógicos para la organización de los espacios curriculares; por ejemplo: en los diseños de Río Negro se explicita *Disciplinas, Seminarios y Talleres* (disciplinares, multidisciplinares e interdisciplinares) y en Córdoba a los enunciados se les incorporan *Proyecto, Trabajo de Campo, Ateneo, Laboratorio, Observatorio y Módulo*.
- Se prevén espacios de trabajo compartido entre asignaturas/espacios. Por ejemplo: en Córdoba y Entre Ríos, la decisión de vincular espacios es institucional. En el caso de Córdoba, sólo se permite una instancia de trabajo compartido por cada curso del Ciclo Orientado, con duración anual, semestral, trimestral u otra, según el proyecto institucional.

---

107 En este espacio se propone el acercamiento a la mayor cantidad posible de lenguajes artísticos para enriquecer los conocimientos en el campo del arte y realizar experiencias que pueden proporcionar las miradas particulares de cada lenguaje o disciplina artística de las previstas en el Ciclo Básico.

108 Idéntica situación se da en la Modalidad Técnico Profesional en todas sus especialidades.

- Están previstas formación complementaria (talleres, cursos en oficio, etc.) y prácticas educativas (pasantías, emprendimientos, etc.) en contextos socio-productivos; por ejemplo, en Entre Ríos y Córdoba.
- En 1er año (Ciclo Básico), se incorpora un *Taller de Lectura y Escritura* (en Río Negro) y un *Taller de Orientación y estrategias de aprendizaje* (en La Pampa)<sup>109</sup>.
- En La Pampa se destaca el espacio de *Acompañamiento a las trayectorias escolares* en 2do y 3er año.
- En Río Negro se implementan *Talleres Interdisciplinarios* en 2do y 3er año (destinados a proyectos científicos, tecnológicos, comunitarios, productivos, etc.). Además, en 4to año (Ciclo Orientado), la asignatura *Espacios y Procesos Sociales* está a cargo de dos docentes (uno de Historia y otro de Geografía) y se incluye en 6to año un *Seminario de Epistemología*.
- En el caso de la Orientación Lenguas, Buenos Aires la circunscribe a las lenguas extranjeras (prescribe el inglés y el portugués como obligatorios y optativos el francés o italiano); en el caso de Río Negro, se la limita solamente al inglés; en el caso de Córdoba, se profundiza el estudio de la lengua cultura inglesa y se incorpora el estudio como mínimo de una lengua adicional (extranjera, vernácula o de los pueblos originarios, regional, de inmigración antigua y reciente, de herencia, clásica, de señas) según sea la situación particular de cada escuela.
- Se adoptan Orientaciones no prescriptas en los Acuerdos Federales vigentes, con marcos de referencia provinciales: en Buenos Aires: Arte – Literatura; en Río Negro: Comunicación y Tecnologías de la Información y de la Comunicación y Arte (organizada con base en los campos de conocimiento disciplinares: Música, Plástica, Teatro, Diseño, Cinematografía y Medios Audiovisuales) ; en Misiones: Arte y Agro en Alternancias y en Entre Ríos<sup>110</sup>: Arte (organizada con base en lenguaje sonoro y visual, producción multimedial en lenguajes artísticos, lenguaje opcional danza o teatro).
- En el caso de Córdoba, se observan las siguientes particularidades:
  - en el desarrollo de cada espacio curricular se enuncian *aprendizajes* y los *contenidos involucrados* en ellos, haciendo explícito su alcance;

109 En ambas provincias también se aborda en simultáneo el espacio Lengua y Literatura.

110 En proceso de revisión en el ámbito jurisdiccional.

- se establece la vigencia de los diseños aprobados por el período 2012-2015 en el marco de una construcción dinámica;
- se implementa la totalidad de las Orientaciones previstas por los Acuerdos Federales (incluidas Arte- Audiovisuales y Arte- Multimedia)<sup>111</sup>.

Este incipiente (y de ninguna manera exhaustivo) recorrido por alguno de los diseños curriculares de las jurisdicciones nos permite anticipar diferencias en los distintos territorios/provincias que valoramos porque atienden las particularidades regionales, pero que no debieran hacernos perder de vista la unidad nacional, de modo de garantizar lo común acordado en el Consejo Federal de Educación. En esta línea, consideramos que las jurisdicciones que han implementado el Ciclo Básico u Orientado en estos años se verán en la necesidad de revisar sus diseños a la luz de los acuerdos y marcos federales recientemente aprobados (2011) a los fines de efectuar los ajustes que consideren pertinentes, para evitar la réplica de algunos errores cometidos en el proceso de implementación de la *Ley Federal de Educación* en otras épocas.

## 5. Cobertura y rendimiento de la oferta de Nivel Secundario

A sólo 12 años de que la *Ley Federal de Educación N° 24.195* estableciera la obligatoriedad hasta el primer tramo (2 ó 3 años) de la Educación Secundaria, con la nueva *Ley de Educación Nacional* se incluye formalmente en la legislación de nuestro país a todos los años de escolaridad (5/6 años o 7 años). Este avance legal busca corregir las brechas cuanti cualitativas que se detectan en los diversos indicadores y categorías educativas y aporta un nuevo marco de sentido que favorece la desnaturalización de la desigualdad en el campo de las oportunidades educativas<sup>112</sup>.

No obstante la mejora en la cobertura respecto de los datos del 2001<sup>113</sup>, quedan aún desafíos que enfrentar: escolarizar a aquellos adolescentes y jóvenes que en la actualidad no asisten a la escuela, garantizar la terminalidad del nivel especialmente a

111 En el caso de Arte-Danza está prevista pero no ha sido adoptada por ninguna institución. En este sentido, se destaca que durante 2012 se pone en marcha el Profesorado en Danza a los fines de formar docentes especializados en dicho lenguaje.

112 Apuntamos en este apartado sólo algunas consideraciones generales. Para la profundización del análisis, véase Anexo 5 (Estadístico).

113 En el año 2001, la tasa neta de escolarización superaba el 70% para el total país y se registraba una fluctuación entre el 50% y el 85% en virtud de la realidad de las distintas jurisdicciones.

aquellos estudiantes pertenecientes a los sectores sociales que no han sido destinatarios históricos de la Educación Secundaria.

Una aproximación cuantitativa nos permite tener una idea respecto de la situación planteada que se ve potenciada por una serie de condiciones que se están desarrollando en el país; un sostenido crecimiento presupuestario, la mejora en infraestructura y equipamiento, la asignación universal por hijo<sup>114</sup>, clima de diálogo con los sindicatos, leyes aprobadas por unanimidad en el Congreso Nacional, son elementos claramente positivos. Con todo, es importante señalar que los datos estadísticos que refieren a las condiciones y realidad de la escolarización en el país no son homogéneos entre las diferentes jurisdicciones, sino dispares en la diversidad del territorio nacional.

A pesar de que los niveles de cobertura escolar (Niveles Básico y Secundario) están entre los más altos de la región, no todos los que ingresan a la escuela la culminan. Actualmente se debe destacar que casi la totalidad de niños de 6 años se encuentra en la escuela primaria, pero las estadísticas muestran que a pesar de los esfuerzos e intenciones, a los 14 años sólo poco más de la mitad ha podido cursar su escolaridad en tiempo y forma, mientras que a los 17 años, se encuentran tres grupos casi equivalentes: uno de cada 3 jóvenes está terminando su Secundaria, otro se encuentra cursando con rezago la Educación Secundaria por acumulación de fracaso, y el tercero ya no está en el sistema educativo<sup>115</sup>.

Por otra parte, y en cuanto a los resultados de aprendizaje, las evaluaciones realizadas por los Operativos tanto Nacionales -ONE- como internacionales -PISA- revelan que los aprendizajes de los estudiantes son insuficientes. En el 2007, en 2º año del Nivel Medio se encontraba en esta situación casi el 30% en Lengua y el 65% en Matemática. En la misma línea, el Programa Internacional para la Evaluación de los Estudiantes (PISA) de la OCDE de 2009 mostró que el 50% de los estudiantes de 15 años evaluados no

---

114 La Asignación Universal por Hijo para Protección Social (Decreto N° 1602/09) es un beneficio que le corresponde percibir a las personas desocupadas, que trabajan en el mercado informal o ganan menos del salario mínimo, vital y móvil, cuyos hijos sean menores de 18 años. A través de esta asignación el Estado busca asegurarse de que los niños y adolescentes asistan a la escuela, se realicen controles periódicos de salud y cumplan con el calendario de vacunación obligatorio, ya que éstos son requisitos indispensables para cobrarla (Fuente: <http://www.argentina.gob.ar/tramites/1148-asignacion-universal-por-hijo-para-proteccion-social>). En el mes de noviembre de 2011 se presentó en el Ministerio de Educación el informe denominado "Análisis y evaluación de los aspectos educativos de la Asignación Universal por Hijo (AUH)", que dio cuenta del salto cualitativo que representó, en la escolaridad, la implementación de esta medida que implantó un nuevo piso de ciudadanía social. Se trata de un estudio solicitado a las universidades nacionales de General Sarmiento, La Plata, Misiones, Moreno, Patagonia Austral y Villa María, con el objetivo de evaluar los alcances y efectos logrados con la implantación de la AUH, así como recabar información que permita profundizar sus potencialidades. La investigación recogió información a través de 1200 entrevistas en profundidad en las provincias de Córdoba, San Juan, Formosa, Chaco, Misiones, Corrientes y Buenos Aires (en el capítulo siguiente, se retoman consideraciones específicas de este Informe).

115 Para ampliar, véase el artículo de Irene Kit y Sergio España en nuestro Capítulo VI.



contaba con las habilidades básicas para la comprensión de textos, mientras que más del 60% se encontraba por debajo del nivel básico en Matemática.

La prueba PISA muestra que los resultados de los estudiantes argentinos sufrieron un fuerte descenso en 2009 con respecto a la evaluación de 2000, en donde habían alcanzado 20 puntos más. De los 38 países participantes en ambas pruebas de lectura, la Argentina fue el segundo país que más descendió en sus resultados, aunque cabe mencionar que entre las últimas dos evaluaciones –2006 y 2009– se constata una mejora.

Por otra parte, son alentadores los resultados del Primer Operativo Censal de Evaluación de la Calidad Educativa<sup>116</sup> que en 2010<sup>117</sup> se aplicó a todos los estudiantes del último año de la escuela secundaria, sean éstos de 5º o 6º año según la estructura adoptada por cada jurisdicción o según se trate de estudiantes de la educación común o de la modalidad técnica. La prueba censal contempló las áreas de Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Según lo expuesto en el Informe Final de Resultados (Argentina, Ministerio de Educación, 2011 b, p.10), el análisis de la tendencia general entre 2007/10 muestra como principales conclusiones las siguientes:

*“En tres de las áreas evaluadas —Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales—, disminuye entre 12 y 21 puntos porcentuales, la cantidad de estudiantes con rendimientos bajos.*

*El mayor porcentaje de estudiantes en todas las áreas, se concentra en el nivel de desempeño medio, lo que equivale a un rendimiento satisfactorio en la prueba.*

*El porcentaje de estudiantes que se ubica en los niveles de desempeño medio y alto es de 65,5% en Ciencias Naturales, 70% en Ciencias Sociales y en Matemática y 73,7% en Lengua.*

*En Matemática, el porcentaje de alumnos en nivel medio se incrementa respecto a 2007 en 18,6 puntos porcentuales, mientras que el nivel alto decrece en 3,8%.*

---

116 Actualmente los Operativos Nacionales de Evaluación que implementa el Ministerio de Educación de la Nación, en articulación con el conjunto de los ministerios de educación provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se enmarcan en el Plan de Acciones de Evaluación de Componentes de la Calidad Educativa que fuera aprobado por el Consejo Federal de Educación en la Asamblea celebrada en septiembre de 2010 (Argentina, Ministerio de Educación, 2011 b, p.5).

117 El Informe completo puede consultarse en

[http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion\\_educativa/nacionales/resultados/Resultados%20Censo%20ONE%202010.pdf](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/nacionales/resultados/Resultados%20Censo%20ONE%202010.pdf)

*En Matemática, si se consideran en conjunto, los niveles de rendimiento alto y medio, el porcentaje de alumnos que alcanza desempeños satisfactorios o destacados es del 70% superando en 26 puntos porcentuales a los que se ubicaban allí en 2007 (44%).*

*En Ciencias Naturales se observa también un aumento del porcentaje de alumnos que se ubican en el nivel medio del 18% y en el nivel alto el incremento es de 3,3%.*

*En Lengua se observa un aumento de 5 puntos porcentuales de estudiantes con desempeño bajo, respecto del año 2007. No obstante esta área es la que presenta menor porcentaje de alumnos en el nivel bajo.*

*Lengua es el área que presenta el porcentaje más alto de alumnos con rendimiento alto (20,4%) y también es el área que mayor porcentaje de alumnos presenta para el conjunto de rendimientos altos y medios (73,7%).*

*En Ciencias Sociales el incremento de alumnos en el nivel alto de la prueba para el total país es de 6,4% y particularmente en las regiones del NEA y el NOA se duplica la cantidad de alumnos que se ubicaron en el nivel alto respecto a los porcentajes del año 2007.*

Si bien –como señalan Veleda, Rivas y Mezzadra (2011, p. 135)- estas evaluaciones estandarizadas de ningún modo reflejan “todo lo que ocurre en las aulas”, permiten obtener una visión de conjunto, “*medir la incidencia de las desigualdades socio-culturales sobre los resultados y relacionar estos resultados con las prácticas, las condiciones de la enseñanza y las políticas en curso (Ravela et al., 2007)*”. Estos datos demuestran que déficits de calidad y equidad siguen afectando el itinerario escolar de los jóvenes, impidiendo concretar plenamente lo deseado y expresado en las intencionalidades de los marcos legales, aunque se observan indicios de mejora, tal como se desprende de los datos anteriormente analizados.

## **6. Algunas acciones distintivas de la Educación Secundaria hoy**

Hemos asistido, especialmente en las últimas décadas, a cambios significativos en todo el sistema educativo y en la Educación Secundaria en particular. Las profundas

transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales en el orden mundial, regional y local impactan en el ámbito educativo en todos sus niveles.

Acompañando el nuevo marco legal, se han realizado algunas acciones que intentan fortalecer una Educación Secundaria atravesada por problemáticas tales como crecimiento de la pobreza, nuevas incertidumbres ante economías “globales y flexibles” con “organizaciones flexibles y cambiantes” en un mundo donde, entre otras cosas, la “compresión del tiempo y el espacio” modifica los escenarios presentes y futuros (Hargreaves, 1996). A manera de ejemplo, describiremos algunas resoluciones, estrategias, planes y/o proyectos de los últimos años que, como parte de las políticas educativas, intentan regular y generar modificaciones en pos de la mejora de la Educación Secundaria en nuestro país.

-En el año 2009, el Consejo Federal de Educación (CFE), conformado por las máximas autoridades educativas nacionales y provinciales, acordó un Plan Nacional de Educación Obligatoria (*Resolución CFE N° 79/09*) y un conjunto de lineamientos para la Educación Secundaria:

- *La Resolución CFE 84/09, Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria* en su punto 2 define que las políticas educativas deben garantizar el derecho a la educación, la inclusión a partir del efectivo acceso, la continuidad escolar y el egreso, así como condiciones pedagógicas y materiales para hacer efectivo el tránsito por el nivel obligatorio (incisos 2.1, 2.2 y 2.3). Además, se propone, entre otras estrategias, “acordar federalmente la revisión de toda regulación y de aquellas prácticas que comprometan el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria”.
- *La Resolución CFE 88/09, Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria; Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional*, incluye diversas estrategias de apoyo a las escuelas para promover su fortalecimiento como institución, la renovación del vínculo con las familias, los organismos del Estado y las organizaciones comunitarias. Para ello, en dicha Resolución se expresa claramente que

*“El sistema educativo en su conjunto, incluyendo los gobiernos educativos y sus equipos, la supervisión, los institutos superiores de formación docente, los equipos directivos y docentes de las escuelas secundarias, los alumnos y las comunidades educativas en los temas de su competencia, deberá abocarse al diseño e implementación de procesos de mejora”.*

Se señala que los instrumentos que constituyen apoyos básicos de los procesos de institucionalización y fortalecimiento de la Educación Secundaria son dos: 1) los *Planes Jurisdiccionales de Educación Secundaria*, con el propósito de ordenar, priorizar y promover con la racionalidad necesaria las múltiples decisiones y gestiones que implica en cada provincia la implementación de la obligatoriedad de la educación secundaria y 2) los *Planes de Mejora Institucionales*, cuyo ámbito de definición y acción alcanza a todas las escuelas secundarias del país, de enseñanza común y modalizadas, según lo establece la *Ley de Educación Nacional*, contemplando los Ciclos Básicos Rurales.

- En marzo de 2011, desde el Ministerio de Educación de la Nación se editó el Documento 1 *“Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional”* en el que se enfatiza:

*“Los Planes de Mejora son una oportunidad para ampliar y profundizar esas propuestas, así como para evaluar lo transitado hasta el momento, revisando y reformulando las iniciativas en aquellos casos en que se considere necesario (...) se trata de una oportunidad para poner a prueba aquellas estrategias organizativas y curriculares con fuerte incidencia sobre las trayectorias escolares que, por no contar con el apoyo material y simbólico necesario, se fueron dejando de lado. Si así fuera, el Plan de Mejora Institucional será una buena ocasión para revisar y reorientar el Proyecto Institucional Educativo, en pos de fortalecerlo”* (pp. 12-13).

-En cuanto a la *Resolución CFE 93/09*, se establece que durante el año 2010 las jurisdicciones comenzarían a implementar los procesos de revisión, reformulación y/o reelaboración de las regulaciones sobre a) evaluación, acreditación y promoción de los

estudiantes; b) acompañamientos específicos de las trayectorias escolares; c) condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y d) convivencia escolar (Artículo 4), fijando a su vez que, a partir del ciclo lectivo 2011, las jurisdicciones arbitrarían los medios necesarios para iniciar la aplicación gradual de los regímenes académicos de carácter jurisdiccional (Artículo 5).

- Entre otras acciones que podemos mencionar, merecen destacarse:

- ***Plan de Apoyo a la Educación Inicial, Obligatoria y Modalidades.***

Se concibe como una herramienta de gestión –Jurisdicción/Ministerio de Educación Nacional- que plasma orientaciones priorizadas por la política educativa jurisdiccional en el marco de acuerdos federales. Su intencionalidad principal es construir las condiciones pedagógicas necesarias para que las transformaciones a nivel meso del sistema tengan su correlato en el mejoramiento de la calidad educativa de las escuelas. La aspiración es que la existencia de un plan que habilite un trabajo articulado, sostenido y permanente entre los lineamientos federales de política educativa y las prioridades de las regiones y provincias posibilite una apropiación de los proyectos, una responsabilidad pública sobre lo que se lleva adelante y un compromiso político mayor, en un contexto de escucha abierta y diálogo horizontal constante. En este marco, el Estado Nacional, a fin de que se puedan llevar a cabo las acciones previstas, garantiza la transferencia de los fondos necesarios que, al integrarse a los aportes propios que realiza cada jurisdicción, potencian el desarrollo de la Educación Secundaria en los respectivos territorios. A partir de este Plan se financian acciones de formación docente continua, diseño y desarrollo curricular, investigación, producción de materiales, entre otras

- ***El Programa Conectar Igualdad<sup>118</sup>***, creado por *Decreto Presidencial 459/10*, en el marco de la implementación de una política nacional de inclusión digital educativa aprobada por *Resolución CFE 123/10 - Anexo I y Anexo II* -que tiene como finalidad “garantizar la incorporación, integración y aprovechamiento pedagógico de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en el aula”. El Programa prevé la distribución de 3 (tres) millones de computadoras portátiles a estudiantes y docentes de

---

118 Para ampliar información, se puede acceder a URL: <http://www.conectarigualdad.gob.ar/>

las escuelas de gestión estatal de Educación Secundaria Orientada, Educación Técnico Profesional, Educación Especial, y aulas digitales móviles para los Institutos Superiores de Formación Docente de todo el país. Se contempla promover acciones de formación docente y desarrollo profesional, como así también asistencia técnica en las escuelas, incorporación de las TIC en los contenidos curriculares y desarrollo de producciones y contenidos digitales de calidad para dotar de nuevos recursos para la enseñanza y el aprendizaje. Un antecedente de modalidades 1 a 1 es el Programa Nacional *Una computadora para cada alumno*, destinado específicamente a los estudiantes del segundo ciclo de las escuelas técnicas públicas de gestión estatal.

- **Provisión de libros**<sup>119</sup>. Con el objetivo de diseñar políticas que garanticen una educación de calidad, con igualdad de oportunidades y posibilidades para todos, la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (DNPS) implementa su línea de trabajo de provisión de libros, entre otros recursos, a los estudiantes y a las escuelas que se encuentren en situación socioeconómica desfavorable. Las dotaciones corresponden a libros de texto para alumnos y obras literarias, de referencia y de consulta destinadas a bibliotecas escolares de todos los niveles educativos.

- **Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la escuela secundaria** (Resolución CFE N° 130/10). Se definen estrategias diferenciadas para lograr la inclusión educativa de adolescentes y jóvenes, menores de 18 años, que no están incorporados al sistema educativo o que tienen una situación irregular, con el fin de “garantizar el derecho de todos a una educación secundaria con conocimientos y valores relevantes” (Anexo I). Entre las estrategias que se señalan, se destacan: a) *Regularización del trayecto escolar*: para aquellos estudiantes del Ciclo Básico que presentan inasistencias por períodos prolongados, repitencia reiterada o con ingresos tardíos al Nivel Secundario; b) *Unidades Articuladas de Educación Secundaria*: las mismas se constituyen con arraigo en el contexto socio cultural, integrando el desarrollo de las capacidades propias de la formación básica con la capacitación laboral y/o la formación artística, pero estimulando también la continuidad de los estudios en el Ciclo Orientado; c) *Estrategias diseñadas para espacios sociales rurales aislados*: teniendo en cuenta la diversidad de los espacios sociales rurales en los

---

119 Para ampliar información, se puede acceder a <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/uncategorized/provision-de-libros/>

diferentes puntos de nuestro país, se prevén distintas estrategias para incorporar y garantizar la escolarización de estudiantes en el Ciclo Básico y Orientado.

- **Programa de Extensión Educativa – Centro de Actividades Juveniles.** Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) constituyen la línea de acción para el Nivel Secundario del Programa Nacional de Extensión Educativa (PNEE) “Abrir la Escuela”, dependiente de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Este Programa tiene como propósito fortalecer las trayectorias escolares de los jóvenes que se encuentran en contextos de mayor vulnerabilidad social, diversificando el horizonte de oportunidades y experiencias educativas. La implementación de los CAJ tienen como objetivo crear nuevas formas de estar y de aprender en la escuela a través de la participación de los jóvenes en diferentes acciones organizadas en tiempos y espacios complementarios a la jornada escolar. En ellos, los estudiantes de Educación Secundaria pueden participar de actividades educativas y recreativas vinculadas con el cuidado del ambiente y el disfrute de la naturaleza, la ciencia, el conocimiento y el uso de los medios de comunicación y las nuevas tecnologías, el deporte y la recreación, el arte y la literatura. Además, se desarrollan proyectos específicos que promueven encuentros juveniles, la instalación de radios escolares, ciclos de cine nacional, formación de espectadores de teatro y danza, y de promotores juveniles ambientales (Argentina, Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas, 2011).

- **Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar<sup>120</sup>.** Con el propósito de proteger el derecho a la educación y acompañar a las escuelas en la construcción de estrategias que reduzcan el ausentismo y prevengan el abandono escolar, la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas implementó una línea de acción en el marco de la Propuesta de Apoyo Socioeducativo para las Escuelas Secundarias. Se persigue el fortalecimiento de las acciones destinadas a mejorar la Educación Secundaria y promover el acompañamiento a los estudiantes con el fin de evitar que abandonen sus estudios a partir de dos estrategias centrales: el control de ausentismo en las escuelas y la construcción de acuerdos de trabajo entre las escuelas, los municipios, las instituciones y las organizaciones de la comunidad.

---

120 Para ampliar, se puede acceder a <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/uncategorized/proyecto-para-la-prevencion-del-abandono-escolar/>.

• **Otros Programas que se desarrollan desde el nivel central y que apoyan el desarrollo de la Educación Secundaria en las jurisdicciones:** *Mejoramiento de la enseñanza de las ciencias, Promoción de la lectura, Educación Sexual Integral, Articulación, Construcción de ciudadanía en la escuela, Convivencia escolar, Mediación escolar, Educación solidaria, Educación y Memoria, Escuela y Medios, Tecnologías de la Información y la Comunicación, Consumo problemático de drogas, el Observatorio argentino de violencia en la escuela, Canal Encuentro, Portal Educativo del Estado Argentino, Recursos educativos y publicaciones, Provisión de material didáctico, Políticas socioeducativas (Becas, Movilidad, Apoyo para el desarrollo de propuestas socioeducativas, Turismo educativo y recreación, entre otros), Infraestructura y Equipamiento.*<sup>121</sup>

En línea con estas acciones que el Ministerio de Educación Nacional y los Organismos de Educación Jurisdiccionales se encuentran desarrollando, tendientes a garantizar la calidad educativa, y atendiendo al debido resguardo de la *unidad del Sistema Educativo Nacional, en el marco del proceso de aplicación de la Ley de Educación Nacional* (a lo cual las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales están obligadas en virtud de los Acuerdos Federales), cobra especial relevancia la *Resolución Ministerial N° 1883* de diciembre de 2010. Mediante ella, haciendo uso de las atribuciones que le confiere la ley<sup>122</sup> y teniendo en cuenta el *Decreto del Poder Ejecutivo N° 144/08*, Resoluciones Ministeriales<sup>123</sup> previas y las correspondiente emanadas del CFE<sup>124</sup>, el Ministro de Educación de la Nación resuelve *implementar a partir del ciclo lectivo 2011 las recomendaciones establecidas por el MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria*. Estas recomendaciones

- *orientan y avalan la adopción de medidas que posibiliten la continuidad de los estudios de los alumnos que cambian de orientación, modalidad, institución y/o jurisdicción educativa en el curso de su formación en el nivel secundario;*
- *se enmarcan en el reconocimiento de la responsabilidad de las escuelas por los procesos y los resultados de los aprendizajes de todos y cada uno de los estudiantes que supone el nuevo carácter de obligatoriedad del nivel;*

---

121 Para ampliar sobre la caracterización de dichos Programas se puede acceder al Portal Ministerio de Educación de la Nación Argentina - <http://portal.educacion.gov.ar/> - como así también a los sitios web de los Ministerios, Consejos y/o Direcciones Generales de Nivel/de Escuelas de las distintas jurisdicciones.

122 El artículo 115, inciso g) de la Ley de Educación 26.206 prevé que el Poder Ejecutivo Nacional, a través del MINISTERIO DE EDUCACIÓN tendrá como función dictar normas generales sobre equivalencias de planes de estudios y diseños curriculares de las jurisdicciones, de acuerdo con lo establecido en el artículo 85 de dicha ley y otorgar validez nacional a los títulos y certificaciones de estudios.

123 Resolución Ministerial N° 1019/09 y 1120 /10.

124 Resoluciones N° 18/07, 47/08, 59/08, 79/09, 84/09, 88/09, 93/09 y 102/10.



- *constituyen orientaciones propositivas para la implementación de la normativa acordada federalmente respecto de los criterios de movilidad, equivalencias, acreditación y promoción de los alumnos en la Educación Secundaria (Anexo Resolución N° 1883, pp.4-5)*<sup>125</sup>.

- *refieren a equivalencias, adquisición y acreditación de saberes en situaciones de movilidad; alternativas institucionales para la adquisición y acreditación de saberes; movilidad en el MERCOSUR educativo.*

Si bien no agotamos aquí el desarrollo de todos los planes, programas, proyectos y otras acciones que se están llevando a cabo para intentar revertir algunas problemáticas cruciales y distintivas de la Educación Secundaria, es posible advertir que se están realizando esfuerzos de gran envergadura, aunque se advierten aún serias dificultades para lograr su transformación, para “refundarla” -como expresa Claudia Romero (2009 a)- pues las “*soluciones parciales pueden ser fagocitadas por una matriz institucional fragmentaria y academicista*” (p. 9). Por ejemplo, es conocido por todos que la escolarización secundaria ha aumentado notablemente en los últimos años, pero persisten los índices de fracaso escolar, repitencia y abandono, a la vez que han aparecido fenómenos denominados “marginación por inclusión” que nos hablan de un estudiante que permanece en el sistema pero sin garantías de aprendizaje. Sin embargo, aun cuando persisten la fragmentación y las dificultades para lograr una mayor inclusión con equidad, no podemos negar que estos programas y planes contribuyen a repensar una escuela secundaria diferente y a enfrentar el desafío de la transformación.

Actualmente se puede afirmar que si bien hay continuidad en las líneas de trabajo, la situación en el país es diversa, pero el denominador común es un modelo de trabajo participativo. Hay jurisdicciones que ya han implementado toda la secundaria, otras están diseñando CB y CO, otras sólo CB, otras recién iniciando y que se han propuesto múltiples alternativas de desarrollo curricular. Queda pendiente la homologación de títulos para las 10 Orientaciones y avanzar hacia calidad educativa. Es imprescindible revisar los NAP del Tercer Ciclo/Ciclo Básico, realizar los del Ciclo Orientado y avanzar

---

<sup>125</sup> Se puede acceder a dicha Resolución y a su Anexo en <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/files/2010/03/RESOLUCION-1883-Recomendaciones1.pdf>

en su operacionalización, así como profundizar la articulación de las ofertas de Educación Secundaria Orientada y de las Modalidades para evitar fragmentaciones.

Esta diversidad de situaciones, así como las demás que hemos indagado en el presente capítulo, dan cuenta de los cambios significativos que se han producido y se siguen produciendo en la Educación Secundaria en nuestro país. Algunos de ellos son propios del sistema y del nivel y otros, más generales, afectan a todos los sujetos y las instituciones en este complejo presente.

UNICEF<sup>126</sup> ARGENTINA señala que el *nudo más crítico del sistema escolar* es la educación de adolescentes y jóvenes y agrega:

*“El acceso y la retención con calidad [de los adolescentes y jóvenes] exigen propuestas innovadoras y escuelas y profesores formados en nuevas áreas del conocimiento, teniendo en cuenta las nuevas problemáticas, lenguajes y culturas, así como los cambios en las formas de acceso a la información y las necesidades de participación en una sociedad exigente, desigual y cambiante”<sup>127</sup>.*

Estos desafíos, sumados a los ya vislumbrados en los capítulos precedentes, operan a modo de notas sobre temas pendientes, tanto en la construcción de problemas -cuya potencia permita una mirada más profunda, comprensiva y crítica de la Educación Secundaria- como en la exploración de propuestas que contribuyan a garantizar la educación como derecho y la obligatoriedad del Nivel. Problemas y propuestas son cuestiones a las que intentaremos aproximarnos en la continuidad de nuestro recorrido, tramando perspectivas y voces.

---

126 Siglas en inglés del Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.

127 Fuente: Portal UNICEF Argentina. [http://www.unicef.org/argentina/spanish/children\\_11131.htm](http://www.unicef.org/argentina/spanish/children_11131.htm)

## CAPÍTULO V

## EDUCACIÓN SECUNDARIA: PROBLEMAS Y PROPUESTAS DESDE LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO Y LA TOMA DE DECISIONES EN EDUCACION

**Andrea Roxana Arnoletto, María Isabel Calneggia,  
Horacio Ademar Ferreyra y Silvia Noemí Vidales.<sup>128</sup>**

A lo largo de este estudio, la Educación Secundaria ha aparecido, desde diversos contextos, perspectivas y discursos como una preocupación y una ocupación compartida no sólo por quienes buscan conocer su estado actual, sus tendencias y complejidades, sino también por los que trabajan en la elaboración de estrategias viables para su mejora, al mismo tiempo que diseñan y gestionan su transformación. Hoy, es casi un lugar común afirmar que el Nivel Medio/Secundario es uno de los más críticos y complejos del Sistema Educativo Argentino. Entendemos que -precisamente por serlo- se ofrece como una realidad que puede ser siempre ocasión de nuevos abordajes, interpretaciones y discusiones. En este marco, nos proponemos ensayar una nueva lectura, desde los problemas hacia las propuestas y en diálogo con investigaciones y producción reflexiva y ensayística de la última década (investigaciones avaladas expresamente por el Ministerio de Educación Nacional y los de las jurisdicciones, Organismos provinciales, nacionales e internacionales, Universidades e Institutos de Formación Docente; documentos pedagógicos y de construcción y desarrollo curricular, ponencias en Foros, Seminarios y Congresos; conferencias y artículos de especialistas, entre otros)<sup>129</sup>. Creemos que esto nos permitirá:

- explorar en qué punto de producción, circulación y resultados se encuentran algunas cuestiones sobre la Educación Secundaria que son objeto de este estudio;
- indagar la emergencia de ciertos temas críticos, recuperados en clave dialógica con los capítulos precedentes;
- profundizar en la realidad de la Educación Secundaria, dando cuenta de lo que sucede y aportando elementos para la construcción de alternativas de acción, cuya materialización pudiera contribuir con los procesos de mejora en marcha.

Transitar los procesos de transformación supone la identificación de aquellos aspectos de la realidad que requieran ser modificados, así como el diseño de posibles caminos a recorrer con el propósito de alcanzar las metas deseadas, de manera gradual y progresiva. Este acercamiento a la cuestión no pretende ser un recorrido exhaustivo,

---

128 Con la participación de Sandra Patricia Fernández, Crescencia Cecilia Larrovere y Blanca Laura Patricia Romero, y la colaboración de Adriana Carlota Di Francesco, María Jacinta Eberle, Ruben Rimondino, Claudio Ovidio Barbero, Marta Judith Kowadlo, Alicia Eugenia Olmos y Georgia Estela Blancas.

129 Como se señala, a los fines de configurar el presente capítulo orientamos la búsqueda de información en diversidad de materiales textuales producidos por diversos organismos y autores. Como resultado de dicha tarea, los que fueron considerados fuentes primarias y sobre los cuales efectuamos el análisis, se encuentran destacados en la Bibliografía (\*). Si bien recuperamos trabajos difundidos desde 2000 a 2011, no negamos los aportes de numerosas investigaciones que se vienen desarrollando desde años anteriores.

sino un intento de identificar algunos ejes relevantes a partir de las categorías de análisis del presente trabajo (currículum, saberes y prácticas en contexto; trayectoria escolar de los estudiantes, ambiente y clima institucional, desarrollo profesional docente y relaciones con la comunidad), abordándolas tanto en su especificidad como en sus interacciones en el campo de la Educación Secundaria. Simultáneamente, en cada dimensión se identifican una serie de problemas y propuestas para contribuir con el debate. Tanto problemas como propuestas - ni exhaustivos<sup>130</sup> ni los únicos- han de ser entendidos como opciones sujetas a consideración, cuya pertinencia y/o viabilidad ha de ser evaluada según los contextos específicos. Por otra parte, la ubicación de cada problema/propuesta en una de las dimensiones de análisis no significa su desvinculación de las demás; del mismo modo, se establecen también relaciones con otras cuestiones emergentes que han surgido en el marco del presente estudio y quedan abiertas posibilidades de vinculación con otros problemas/propuestas no identificados en este trabajo<sup>131</sup>. De ninguna manera la presentación pretende ser exhaustiva, ni clausura miradas e interpretaciones. Por el contrario, y tal como hemos querido desde el comienzo, todas las cuestiones quedan abiertas al diálogo para que se continúen entramando las voces de los teóricos, los investigadores, los diversos actores del sistema, de nuestros lectores interlocutores.

### **Currículum, saberes y prácticas en contexto**

El currículum supone el análisis e integración de componentes culturales, políticos, económicos y técnicos en una propuesta educativa que refleje, entre otras cuestiones, el tipo de sociedad que se aspira a construir (Gimeno Sacristán, 2010). Reconociendo el carácter multidimensional que le es propio, Braslavsky (2002 a) conceptualiza el currículo como *“un contrato denso y flexible entre la política, la sociedad y los docentes”* que, por un lado, prescribe, pero por otro habilita, y lo hace de manera simultánea. Se trata de compatibilizar y combinar ciertas prescripciones universales (densidad), que tiendan a respaldar los procesos de implementación, así como de facilitar la generación de oportunidades claras y concretas de elegir y efectivizar opciones en el nivel de las instituciones educativas (flexibilidad). En definitiva, el currículum es un proyecto político-

---

130 Cada uno de los problemas construidos, así como las propuestas sugeridas puede ser objeto de un tratamiento profundo, que no ha sido, en esta instancia, el objetivo del presente estudio.

131 En este sentido, las dimensiones de análisis operan sólo como un recurso analítico posible.

pedagógico y, por lo tanto, histórico, social, cultural y educativo, al que subyacen posiciones ideológicas, sociológicas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas<sup>132</sup>.

El currículum constituye un marco que regula la actuación profesional para directivos, docentes, técnicos y supervisores y sólo en la medida en que sea entendido como herramienta *de trabajo* tendrá la capacidad de generar, en cada contexto y en cada institución educativa, un proyecto de acción que haga posible articular la prescripción y las prácticas en términos de enriquecimiento de las experiencias y las trayectorias educativas de los estudiantes. Es decir que no sólo es *currículum* lo que se establece a través de documentos, diseños, propuestas, sino también el desarrollo, lo que efectivamente se enseña -explícita o implícitamente- y se aprende en el aula<sup>133</sup>.

Operti (2009), a partir de considerar a la educación y al currículum como dos ejes complementarios del cambio sostiene que “*el logro de crecientes niveles de equidad requiere de sistemas educativos y currículos inclusivos*” y que “*el aprendizaje de calidad requiere, como prerequisites: documentos curriculares sensatos que reflejen una visión de la sociedad acerca de qué y cómo los alumnos deberían aprender...*” (p.34).

Así, y en tanto responde a múltiples y diversas decisiones sobre las intenciones de formación, el recorte cultural pertinente y las formas de ofrecerlo en un contexto histórico singular, analizar el currículum implica también considerar las prácticas a través de las cuales se ponen en marcha los procesos de aprendizaje y enseñanza, y el impacto que ellas generan en los sujetos participantes (estudiantes, docentes, directivos, etc.), en su contexto. Entonces, siguiendo a Alterman (2009), concebimos al currículum como proyecto de selección cultural de los saberes legitimados socialmente, dispositivo de formación de los sujetos y dispositivo de regulación de prácticas. Por ello, su análisis implica atender a los criterios de *selección* de aprendizajes y contenidos (saberes legítimos), los criterios para su *organización* (la clasificación en el currículum) y *secuenciación* (teorías de la enseñanza y del aprendizaje subyacentes).

---

132 En este principio se toman y articulan conceptos de currículum vertidos y desarrollados, en distintas obras, estudios e investigaciones por diferentes autores. Entre otros, véase Schwab, 1974; Gimeno Sacristán, 1981 y 1988; Stenhouse, 1984; Coll, 1986; Elliot, 1990; Apple, 1996; Kemmis, 1998; Grundy, 1998.

133 Para ampliar, véase: De Alba, 1995; Connel, 1997; Terigi, 1999; Angulo y Blanco, 2000; Demeuse y Strauven, 2006, entre otros.

En relación con la Educación Secundaria, podemos destacar, en primer término, aquellas líneas de investigación y reflexión que ponen en relación cuestiones referidas a la organización curricular y pedagógica de la escuela secundaria con el impacto que genera en la inclusión y permanencia de los sujetos en el Nivel. Y las rescatamos como valiosas porque, como sostiene Zapiola (2011), la doble tensión entre obligatoriedad normativa<sup>134</sup> e inclusión es el gran desafío para la Educación Secundaria argentina, en la que entran en tensión la antigua tradición de escuela elitista y la obligatoriedad del Nivel para todos los jóvenes. Desigualdad social e inequidad del sistema parecen encontrarse de lleno con diseños escolares inadecuados a la diversidad que puebla las escuelas secundarias; diversidad que por cierto siempre estuvo presente, con diferentes matices, en las escuelas y en las aulas, sólo que en las tradiciones anteriores las estrategias educativas la invisibilizaban; por otra parte, tal diversidad es hoy tan marcada que ya no admite invisibilización alguna.

Así, la tensión entre inclusión y currículum enciclopédico parece resumir una de las fuentes más relevantes de la interrupción de la trayectoria escolar de los estudiantes. La llegada a la Educación Secundaria de jóvenes de diversos sectores sociales y culturas, como dicen Jacinto y Terigi (2007)

*“... desestabilizó los acuerdos y los intereses previos. El nivel educativo está acogiendo a nuevos contingentes de alumnos que ya no adoptan las actitudes escolares y las motivaciones previstas. La escuela tiene que administrar a grupos heterogéneos y no le alcanza el desempeño de su rol tradicional (...). En este marco los trabajos especializados coinciden desde hace años en plantear la necesidad de reformular la selección curricular”* (pp. 38-39).

Jacinto y Terigi (2007) también coinciden en caracterizar al currículum de la escuela secundaria como significativamente clasificador a partir de tres características que le son inherentes: construcción de conocimientos disciplinares con claras delimitaciones entre

---

134 En el Documento preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina emanado del Consejo Federal de Educación en el 2008, se expresa: “...una de las metas más ambiciosas de la Ley de Educación Nacional es la extensión de la obligatoriedad para el nivel secundario. Alcanzarla constituye un imperativo para el Estado, para la sociedad en su conjunto y para los ciudadanos en particular. Estado, sociedad y ciudadanos se deben obligar a generar las condiciones de universalidad para que todas y todos los jóvenes puedan ingresar, permanecer y egresar de la escuela secundaria...” (p.3).

campos, docentes reclutados y seleccionados a partir de criterios clasificatorios y la promoción de un conjunto de asignaturas troncales previstas en la mayoría de los currículos. Estas características se han mantenido estables durante todo el siglo XX y algunos intentos de compilación por áreas<sup>135</sup> no han alterado la pauta clasificatoria.

Terigi (2008 b) señala que en la escuela secundaria se ha conformado un “*trípode de hierro*” (p.64), donde se forjó la trama que enlaza un currículum clasificado y delimitado, en correlación con la designación de profesores por especialidad, en el marco de un trabajo docente por horas de clases, en un currículum *mosaico*. También Feldman (2009) recurre a una metáfora para dar cuenta de una tríada distintiva del dispositivo pedagógico de la escuela secundaria: la “*trinidad*” conformada por el plan de estudios, el horario escolar y la división o sección; “*clasificación tripartita del conocimiento, el tiempo y el agrupamiento de alumnos (...) escenario básico de la vida escolar*” (p. 63).

Las fracturas en la trayectoria escolar de los estudiantes también se asocian a la escasa relevancia social de los aprendizajes, a la falta de inclusión en el currículum de problemáticas de interés para los adolescentes y jóvenes, así como la insuficiente incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Con esto, se corre el riesgo de que el currículum aparezca ajeno y distante para los jóvenes, sin relevancia para sus vidas y con escasas posibilidades de generar motivación, con el agravante de que un currículum de estas características puede volverse aún más extraño para los estudiantes de sectores vulnerables que no cuentan en sus contextos con incentivos que contribuyan a encontrarle sentido a los aprendizajes escolares<sup>136</sup>.

En esta línea, Montes (2008) sostiene que la posibilidad de avanzar hacia el cumplimiento efectivo de la universalización del Nivel Secundario como una condición básica de la inclusión social y de la concreción de los proyectos de vida de los jóvenes, obliga a interrogarnos “*...acerca de la factibilidad que tiene la educación secundaria de*

---

135 En este sentido, basta recordar algunos proyectos y programas, tal el caso de Escuela *para Jóvenes*, programa impulsado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2000, para reformar la Educación Secundaria en Argentina. Entre otras estrategias, y en búsqueda de una reorganización curricular en las escuelas, propuso una reducción de la cantidad de espacios curriculares de cursado simultáneo durante un año escolar y facilitar la concentración horaria de los profesores. Para ello se readecuaron los planes de estudio de las instituciones en torno a algunas áreas curriculares. Para ampliar información sobre resultados de implementación de este programa, véase Iaies, Delich y Gamallo, 2002; Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2010 c.

136 Para ampliar, véase Operti, 2009.



*extenderse conservando su matriz original, configurada disciplinariamente en la Modernidad con trayectorias ideales previstas por nivel y año, bajo formatos uniformes y estandarizados” (p. 52 ). Y agrega:*

*“Las prácticas que cotidianamente excluyen a los estudiantes en lugar de convocarlos no sólo a permanecer en las escuelas sino a desplegar el interés, la curiosidad, la participación o a recibir apoyos para avanzar en sus trayectorias educativas y acceder a conocimientos relevantes, son los principales signos de que resta un largo camino hacia la inclusión de todos” (p. 52).*

En una dirección semejante se pronuncia Romero (2009 b), cuando afirma que la posibilidad de alcanzar efectivamente la universalización de la Educación Secundaria se juega en la ruptura con *“el formato academicista que primó durante décadas y sustituirlo por formas flexibles y creativas capaces de reconfigurar el conocimiento científico en conocimiento a aprender de la complejidad social, política e intelectual”* (p.9). Un conocimiento que se produce, se interroga y se habilita, agregaríamos acordando con Montes (2008). Un cambio de sentido en las formas de organizar la vida escolar permitiría potenciar los aprendizajes a partir de un fortalecimiento del vínculo del estudiante con el docente y con el conocimiento, en su contexto. Sin embargo, hasta el momento, señala Dussel (2010), los intentos por desarrollar estrategias de readecuación de la organización institucional y pedagógica de la Escuela Media para incorporar contenidos nuevos, de relevancia social y más próximos a las problemáticas de los jóvenes, o nuevos actores que acompañen las trayectorias de los estudiantes (tutores, coordinadores pedagógicos, facilitadores TIC, entre otros) han estado circunscriptos a proyectos piloto o programas predominantemente acotados a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad socioeducativa<sup>137</sup>.

Planteadas algunas directrices generales que permiten leer globalmente el campo de temas críticos de la Educación Secundaria en la dimensión del currículum, los saberes y las prácticas, formulamos a continuación algunos problemas construidos –tal como se ha dicho- en diálogo con investigaciones y producción ensayística de la última década.

---

<sup>137</sup> Aunque hoy, a partir de la implementación de los Planes de Mejora, estos nuevos actores o funciones están presentes en la mayoría de las escuelas secundarias del país.

- Currículum fragmentado y desarticulado (horizontal y verticalmente) con muchos espacios curriculares/asignaturas por año<sup>138</sup>, con una exigua carga horaria, en los que se evidencia ausencia y/o superposición de contenidos. En el nivel del Proyecto Curricular Institucional, esta problemática se refleja en diseños formales, que prevén modalidades organizativas homogéneas, con escaso (a veces nulo) margen para la variabilidad curricular, conduciendo de este modo a una rigidización de la enseñanza y el aprendizaje<sup>139</sup>.
- En el nivel de la programación áulica, la selección, organización y secuenciación de contenidos, así como el diseño de actividades previstas para su desarrollo, suelen aparecer muy “marcados” por la gravitación de algunas representaciones sociales y escolares acerca de las evidencias de aprendizaje; por ejemplo: se está aprendiendo más si “se ven muchos temas” y los estudiantes “escriben todo en sus carpetas” (la oralidad se percibe, muchas veces, como “pérdida de tiempo”, “no estar haciendo nada”, “desorganización de la clase”); si la actividad es grupal, se sostiene que los estudiantes “aprenden poco” y se dificulta la evaluación; se dice que es necesario avanzar desde “lo más simple” a “lo más complejo”, lo que suele dar lugar a pseudo-secuencias de aprendizaje que sustraen la posibilidad de que los jóvenes aborden la complejidad y multidimensionalidad de conceptos, hechos, fenómenos, lenguajes, prácticas); de este modo, la fragmentación de los contenidos redundante en una fragmentación (que a veces lleva a la anulación) del objeto de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, pero en estrecha relación, la linealidad del tiempo didáctico contribuye a la descontextualización, el fraccionamiento y la discontinuidad del aprendizaje.

Si bien la matriz predominantemente disciplinar de la Educación Secundaria ha sido señalada como una de sus debilidades, nos parece pertinente recuperar algunos reparos a la posible simplificación de que pudiera ser objeto esta afirmación con el propósito de aportar a una más clara delimitación del problema. Como aporta Fumagalli (2000), *“equiparar ‘fragmentación curricular’ con ‘organización de los contenidos de enseñanza en asignaturas, disciplinas o materias’ resulta una simplificación que no sólo no ayuda a pensar la complejidad del problema, sino que desplaza el foco del análisis”* (p.78). De lo

138 La problemática parece no ser exclusiva de Argentina, tal como lo ponen de relieve los artículos de especialistas latinoamericanos recopilados en nuestro capítulo VI.

139 Estos diseños se sostienen en lo que Flavia Terigi, en nuestro Capítulo VI, denomina aprendizajes monocrónicos; esto es –según explica la autora–: “la idea de que es necesario proponer una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar y sostener esta secuencia a lo largo del tiempo de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas”.

que se trata es de pensar como problema la fragmentación en términos de construcción de saberes y cómo una organización fragmentaria afecta los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula e impacta sobre los sujetos, restando oportunidades para la construcción de esquemas de conocimiento amplios y profundos.

- Selección de contenidos de escasa relevancia social y poco significativos para los estudiantes, que denotan poca presencia de temáticas emergentes y/o transversales (sexualidad, adicciones, convivencia, educación ambiental, educación vial, cooperativismo y mutualismo, entre otras).

En las voces de directivos y docentes, estas preocupaciones que hemos relevado hasta el momento se expresan, por ejemplo, de la siguiente manera<sup>140</sup>:

*“Son frecuentes en la escuela las prácticas curriculares con disciplinas aisladas y contenidos fragmentados...”*

*“Tenemos dificultades para el trabajo por áreas, en detrimento del aprendizaje interdisciplinario”.*

*“Son muchas las asignaturas y excesiva la carga horaria, sobre todo en el Ciclo Superior”.*

Y dicen los estudiantes:

*“Demasiadas materias en el Ciclo Superior no aseguran que aprendamos lo necesario para nuestro desempeño en un trabajo”.*

*“Las causas que influyen más en nuestra pérdida de motivación por el estudio son: la cantidad de asignaturas con temas poco interesantes y de poca utilidad en la vida diaria, además de la permanencia de muchas horas en la escuela”.*

*“No se tratan suficientemente o con la profundidad necesaria temas que nos preocupan a los adolescentes y jóvenes...”*

---

140 Los testimonios proceden de Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2009 a y SES – UNICEF, Krichesky coord., 2010-2011.

Y las familias opinan:

*“Los contenidos de enseñanza que se imparten en la escuela están alejados de la realidad y de los intereses del adolescente y el joven”.*

*“Los alumnos no pueden acceder al conocimiento ya que no tienen suficientes actividades prácticas que los acerquen a la realidad”.*

- Manifestación, en las instituciones educativas, de la brecha existente entre sectores sociales y entre generaciones en el acceso y el uso que se hace de las nuevas tecnologías, y dificultades para operar las transformaciones que las TIC imponen a la organización del tiempo y del espacio, a las dinámicas y modos de gestión de las clases, a las maneras de apropiarse de los saberes y dialogar con ellos, a las relaciones de autoridad y jerarquía epistémica en el aula<sup>141</sup>. En este sentido, queda pendiente seguir fortaleciendo el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas con TIC<sup>142</sup>, para que la escuela se posicione efectivamente como un ámbito de aprendizajes personalmente significativos y socialmente relevantes<sup>143</sup> (Dussel y Quevedo, 2010; Lugo y Kelly, 2011).
- Preponderancia de concepciones de enseñanza y aprendizaje que se traducen, entre otras manifestaciones, en modos tradicionales de enseñar (estilos magistrales y frontales dirigidos más a transmitir sin mediaciones que a transferir/ compartir y a imponer más que a enseñar/orientar); débil o nula retroalimentación teoría/práctica; estrategias didácticas basadas en la lógica de la linealidad y el orden secuencial, enfrentada a modos de aprender desde la lógica iconográfica e hipertextual, lo que marca una distancia cultural entre profesores y estudiantes; rutinización de criterios y formas de evaluación con énfasis en el control en detrimento de la comprensión, es decir, una evaluación sometida a la gestión burocrática del programa institucional (Dubet, 2004). Como reconoce un docente, al momento de ser entrevistado:

---

141 Todos estos se ponen en juego en la experiencia Proyecto Educativo Institucional como Garante de la Inclusión Social y la Justicia Curricular en el Marco de la Educación de Jóvenes Y Adultos, presentada en el Capítulo VII.

142 Resulta particularmente significativa la iniciativa de IPE-UNESCO Buenos Aires y la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) Argentina que, en 2010, puso en marcha el “Webinar 2010. La Integración de las TIC en la educación. Modelos 1:1”, con el propósito de – según se indica en una publicación reciente (Lugo coord., 2012), - “contribuir al debate y la reflexión sobre la temática en la región, colaborar con los proyectos específicos en curso promoviendo una mayor sinergia entre los principales actores que intervienen en ellos, e identificar las condiciones de viabilidad para la implementación exitosa de la integración TIC –y particularmente de este tipo de modelos- en las escuelas”.

143 María Teresa Lugo sostiene que una Educación Secundaria de calidad no puede desconocer que integrar las TIC en sus propuestas acorta la distancia entre las necesidades y expectativas de los estudiantes y la propuesta formativa (véase Capítulo VI).

*“Son predominantes las propuestas de enseñanza poco acordes a las posibilidades de desarrollo de los alumnos, poco motivadoras y que no contemplan las culturas juveniles”.*

Frente a ello, una categórica opinión de un estudiante:

*“No nos sentimos cómodos con las formas de estudiar que nos proponen los profesores”.*

- Dificultades para lograr la articulación intra (entre Ciclos) e interinstitucional tanto con el nivel precedente (Primario) como con el siguiente (Superior Universitario y no Universitario), lo cual problematiza no sólo los procesos implicados en los momentos de transición, sino también los de continuidad de estudio en el nivel subsiguiente. Entre los diversos factores incidentes ocupa un lugar fundamental el hecho de que cada “tramo” de escolaridad se ha desarrollado históricamente dando lugar a tradiciones propias y subculturas académicas diferenciadas. La escasa articulación se manifiesta también en la relación escuela-mundo del trabajo.

Con la decidida intención de no quedar atrapados en los problemas, enunciamos algunas de las propuestas que se identificaron en los estudios consultados:

- Dar continuidad a los procesos de revisión y/o construcción<sup>144</sup> de un currículo flexible, articulado (horizontal y verticalmente), regionalizado y contextualizado (legitimándolo en las características de la vida social fuera de la escuela), desde una perspectiva participativa de todos los actores del sistema. En la tensión entre lo común y lo diverso<sup>145</sup>, entonces, cabe tener presente la advertencia de Terigi (2009 a):

*“Que esa formación compartida no arrase con las singularidades y la cultura local, ni codifique como única cultura autorizada la de sectores específicos de la población; por el contrario, que promueva en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros” (pp. 10-11).*

---

144 Una dimensión constructiva-participativa del desarrollo curricular es imprescindible para configurar ese “terreno en el que se surcan los senderos de la innovación, caracterizados como un proceso de construcción social que abandona la polaridad esencialista entre gobierno y escuelas”, como sostienen Almandoz y Vitar en nuestro Capítulo VI.

145 La complejidad de esta cuestión (especialmente en cuanto a los docentes) es puesta de relieve, en nuestro Capítulo VI, por Alicia Carranza al presentar resultados de una investigación.

Esto demanda dar cabida a nuevas modalidades organizativas que amplíen y enriquezcan las oportunidades de aprendizajes que se ofrezcan a los jóvenes; iniciar y sostener acciones graduales – propone Feldman (2009)- *“que debiliten la fuerza que proyecta la tríada y abrir espacios para mejorar la experiencia escolar”* (p. 71). Para ello, será necesario elaborar y/o fortalecer propuestas pedagógicas que contemplen otros tiempos (extensivos e intensivos), espacios (escolares y extra-escolares), estrategias y actividades (instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares, alternancias, asignaturas electivas, pasantías y otras prácticas educativas en el contexto, ferias y muestras abiertas a la comunidad, entre otras posibilidades).

- Fortalecer los procesos de selección, organización y secuenciación de aprendizajes significativos y relevantes, promoviendo la integración de los saberes en torno a ejes estructurantes, temas generadores, ámbitos de experiencias de los estudiantes, entre otras posibilidades. En relación con la selección, la clave no está en un currículum sobrecargado, sino en garantizar aprendizajes *“esenciales para fomentar el desarrollo personal y social de los alumnos, permitiéndoles llevar a cabo sus proyectos de vida y facilitando la inclusión social”* (Operti, 2009, p.34). Y cabe tener presente los aportes de Dussel (2008 b):

*“Hoy también corresponde plantearse qué otros mundos posibles pueden ofrecerse desde la escuela, en diálogo y en relación con el mundo en el que vivimos (...) en una época en la que todo es fluido e instantáneo, vale la pena insistir con el valor de la reflexión y de la inducción en saberes sistemáticos de las disciplinas, pero sin que se conviertan en cosas viejas y con sentido sólo al interior de la escuela, sino como saberes sometidos al tamiz de su valor social, de su capacidad para responder viejas y nuevas preguntas de las sociedades humanas...”* (p.15).

En esta línea, será necesario incorporar y/o afianzar en las propuestas curriculares temáticas emergentes o transversales, tales como educación sexual, adicciones, convivencia, educación vial, educación ambiental, cooperativismo y mutualismo, etc; ampliar la idea de *alfabetizaciones básicas* para incluir los saberes, interacciones y tecnologías que hoy son dominantes en nuestra sociedad, y formar a las nuevas generaciones para que puedan vincularse con ellas de formas más creativas, más libres y más plurales; abrir la selección de contenidos a la expresión artística, a la

producción creativa, a las prácticas corporales ludomotrices, deportivas y expresivas<sup>146</sup>. Dussel<sup>147</sup> (2010) sostiene que

*“abrir el currículum hacia estos nuevos saberes no implica dejarse arrastrar por las modas. Antes bien, sugiere que desde la escuela se retome la iniciativa para decidir qué de todo lo que circula en la sociedad vale la pena dejar entrar al currículum...”* (p.15).

Se trata, entonces, de identificar qué es lo que efectivamente se tiene que abordar en la escuela secundaria, en cada uno de sus ciclos y años, porque los estudiantes no lo podrán aprender en la vida o en los ciclos o años subsiguientes y porque si no lo hacen, podrían ver afectada seriamente no sólo su trayectoria escolar sino también su inclusión social. Esto nos debería llevar a pensar gradualmente cómo se transita desde un currículum centrado en contenidos a uno centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades<sup>148</sup>, lo cual supone pensar el currículum en términos de aprendizajes, precisando el alcance de los contenidos involucrados en ellos<sup>149</sup>.

- Incorporar a las instancias de planificación la selección de diversos formatos curriculares (talleres, seminarios, proyectos, ateneos, observatorios, laboratorios, trabajo de campo, módulo, entre otros), de modo que su posterior implementación habilite diversas modalidades organizativas, distintos modos de relacionarse con el conocimiento y de hacerlo “circular” en las aulas, variedad de espacios y agrupamientos<sup>150</sup>.
- Acompañar los procesos de implementación y desarrollo curricular, a través de instancias de formación situada o centrada en la escuela<sup>151</sup>, propiciando prácticas pedagógicas que contemplen la integración teoría–práctica de manera más clara y significativa e incluyendo también orientaciones para trabajar propuestas de

---

146 Muchas de las buenas prácticas que recuperamos en el Capítulo VII han introducido estas innovaciones en sus proyectos como estrategia de fortalecimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes y de generación de interés y participación por parte de los jóvenes.

147 Dussel abre un espacio para el debate sobre Currículum y conocimiento en la escuela media argentina en nuestro Capítulo VI.

148 En el artículo Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades (Capítulo VI), se aportan reflexiones sobre esta posibilidad.

149 Esta perspectiva, distintiva de la enunciación de los NAP, es retomada, según se constata, en los Diseños Curriculares para la Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba (Tomos 1-18). La consulta puede realizarse en <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Tomos2v.html>

150 Estas innovaciones que atienden a dimensión de las prácticas institucionales (Poggi, 2011) son un común denominador de varias de las experiencias que analizamos en el Capítulo VII. La desarrollada en la Escuela Secundaria Río Nío. Anexo de la Escuela Media El Naranja (Burruyacu. Provincia de Tucumán), en contexto rural, pone especialmente de manifiesto los desafíos que implica el trabajo con agrupamientos de estudiantes en pluricurso.

151 El rescate de Buenas Prácticas en el desarrollo curricular también sería otra alternativa posible.

articulación inter e intrainstitucional en contexto<sup>152</sup>. También sería una estrategia la vinculación de la educación con el trabajo socialmente productivo, a través de instancias de participación de los estudiantes en su comunidad.

- Resignificar las formas y sentidos de la evaluación, mediante espacios de discusión en torno a los modelos de evaluación utilizados por los docentes, en los cuales se puedan reflexionar, definir y discutir criterios y formas de evaluación de los aprendizajes. Según Dubet (2010), dichos criterios y formas no necesariamente debieran ser los mismos y comunes en todos los espacios curriculares o ante diversas propuestas; por el contrario -sostiene- debieran ser múltiples y diversos y no reducirse a la medición de conocimientos, sino que el bienestar de los estudiantes y sus capacidades sociales deberían ser criterios igualmente importantes de evaluación de una escuela democrática. Sería necesario también optimizar los mecanismos e instrumentos de socialización de los resultados de la evaluación con los estudiantes y con sus familias.

## Trayectoria escolar de los estudiantes

La *trayectoria escolar* supone la descripción cuali-cuantitativa del recorrido que los estudiantes siguen al transitar los años que integran un determinado ciclo formativo –en nuestro caso el de la secundaria-: su ingreso, reingreso, permanencia, progreso y egreso, de acuerdo con lo que define cada plan de estudios, y considerando las particulares condiciones socio-familiares y culturales de cada estudiante, en su contexto. En definitiva, la trayectoria se relaciona con la idea de camino, un camino en construcción permanente, que no escapa a las interrupciones, los atajos, los desvíos, los tiempos divergentes, entre otros. No constituye un protocolo en el cual se puede anticipar la totalidad, sino que es esencialmente un itinerario en situación.

Estas conceptualizaciones ponen en escena precisamente **uno de los nudos críticos** (en varios sentidos) de la cuestión: la distancia entre las *trayectorias teóricas* (los recorridos escolares previstos por el sistema) y las *trayectorias reales* (los recorridos que

---

152 Los responsables de la buena práctica Instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria: Cátedra Compartida (véase Capítulo VII) destacan, entre sus realizaciones, una actitud abierta hacia el saber, al promover en los estudiantes ciertos aprendizajes asumidos de manera reflexiva, a través del establecimiento de nuevas relaciones e interacciones, así como nuevos itinerarios para el tratamiento de los contenidos, a partir de una combinación entre la teoría y su aplicación práctica.



efectivamente los estudiantes realizan dentro del sistema: los *itinerarios situados*) (Argentina, Ministerio de Educación. DINIECE – UNICEF, 2004; Terigi, 2009 a) y, al mismo tiempo, **uno de los grandes desafíos** a resolver, en el marco de la problemática macro del *trípode de hierro*, el *currículum mosaico*, la *trinidad clasificatoria del conocimiento*, el *tiempo* y *los agrupamientos*, que hemos abordado en el apartado anterior. Y esto porque como bien señala Terigi (2007 y 2009 a), la novedad no es la constatación del “desacople” entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales, sino que se haya entendido que es un problema que debe ser atendido sistémicamente. Con esto, las trayectorias no encauzadas, que se apartan del curso<sup>153</sup> previsto:

- a) dejan de ser un problema individual y también una mera consecuencia de la desigualdad social; lo primero implica reconocer la insuficiencia (y las consecuencias segregacionistas) de los modelos que explicaron las dificultades de algunos estudiantes para acceder a la escuela y permanecer en ella aprendiendo, a partir de supuestos déficits cognitivos o de determinantes propios de su misma condición de origen<sup>154</sup>; por otro lado, supone poner en cuestión la idea de que la desigualdad social alcanza para explicar la fractura de las trayectorias o el fracaso escolar<sup>155</sup>;
- b) implican reflexiones, consideraciones y propuestas en torno a la preocupación política por la inclusión<sup>156</sup>, en especial de aquellos que, por las circunstancias en que viven o por la acción del sistema escolar, desarrollan recorridos escolares en los que resultan incumplidos sus derechos educativos;
- c) requieren un tratamiento que comprometa cambios en las relaciones entre Estado y escuelas, entre sociedad, cultura y educación, entre poderes centrales y poderes locales;
- d) demandan una mirada crítica de aquellas representaciones que producen juicios y clasificaciones que tienen efectos sobre las posibilidades de desempeño escolar de los jóvenes (Argentina, Ministerio de Educación. DINIECE- UNICEF, 2004);

---

153 El Diccionario de la Real Academia española define “trayectoria” como el curso que, a lo largo del tiempo, sigue el comportamiento o el ser de una persona, de un grupo social o de una institución.

154 Este núcleo de sentido común, dice Terigi (2009 b) “ha tenido consecuencias devastadoras para la población pobre, convalidando la identificación en los sujetos de condiciones que los harían pasibles de ser educados y la atribución a los sujetos de las dificultades para que ello suceda” (pp. 6-7).

155 La desigualdad social, si bien es una parte sustantiva de la explicación del fracaso, no es toda la explicación; en consecuencia, no alcanza con políticas educativas compensatorias de las desigualdades.

156 Claudia Romero nos permite pensar estas políticas en un sentido amplio y abarcador cuando analiza las diversas y numerosas “caras de la exclusión en educación” (véase capítulo VI).

- e) interpelan la matriz misma de la escuela secundaria, en la que “*hay una imbricación entre currículo, puesto de trabajo y formación docente con perspectiva disciplinar, cuya matriz tiene cien años y constituye el núcleo que hay que cambiar...*” (Terigi, 2010 a, p.11);
- f) invitan a pensar “qué es lo que pasa en la escuela”, donde la inclusión y la calidad educativa deben reflejarse en acciones que le den concreción efectiva;
- g) afectan a la pedagogía y a la didáctica, desde la convicción de que el aprendizaje significativo y relevante es la mejor estrategia de retención; en este sentido, los desajustes entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales pueden /deben ser leídos en clave de responsabilidad de la institución escolar y de sus actores;
- h) obligan a repensar las relaciones entre culturas de los jóvenes y culturas escolares;
- i) nos demandan asumir las responsabilidades que nos competen ante los procesos y los resultados escolares y trabajar por su mejora.

Parte de la problemática de las trayectorias escolares y sus cuestiones concomitantes (ingreso tardío, ausentismo, sobreedad, abandono, entre otros) ha sido abundantemente abordada por diversos organismos e instituciones (DINIECE, SITEAL, OEI, UNESCO, IIPE, entre otros,) desde enfoques estadísticos<sup>157</sup>. En los párrafos que siguen nos proponemos hacer foco en algunos problemas subyacentes que nos permitan vislumbrar, luego, algunas propuestas orientadas a dar respuesta a *esa gente que está detrás de los datos* (Terigi, 2008 a).

El entender que el trazado previsto por las trayectorias teóricas es el único posible<sup>158</sup> y el énfasis puesto sólo en registrar los “desvíos” ha invisibilizado algunos rasgos de las trayectorias reales que, de ser más conocidos, podrían ampliar las capacidades de las políticas y de las escuelas para la inclusión educativa. Los procesos de invisibilización afectan también a los mismos estudiantes, especialmente en la transición de la escuela primaria a la secundaria, en el cambio de Ciclo (especialmente cuando no permanecen en la misma escuela) o en los casos de “pase” (movilidad) a otra institución. Pero, además, muchas veces se nos hacen invisibles en el mismo trayecto de un año a otro dentro de la misma escuela. En este sentido puede leerse el testimonio de una docente

---

157 Aportan a ello distintos especialistas en el Capítulo VI. Nos ocupamos también nosotros de estas cuestiones en nuestro Anexo 5 ESTADÍSTICO.

158 Cuando en realidad la trayectoria teórica es sólo la trayectoria real de algunos estudiantes en el sistema.

participante del **Ciclo de Debate Multiactorial sobre Educación Secundaria SES**<sup>159</sup> – **UNICEF**<sup>160</sup> :

*“... más la carga adicional que experimentan los docentes debido a otras exigencias institucionales, hace que este seguimiento sea precario (algunas docentes lo hacen de manera no sistemática si es que los tienen a los alumnos durante varios años consecutivos o no, si el alumno realiza el trayecto en el mismo establecimiento). No hay una sistematización a pesar de que la provincia provee instrumentos para dicho seguimiento, aun cuando el alumno cambia de Institución.”*

- El reconocimiento de que las trayectorias escolares no son homogéneas en sí mismas y que no lo son para todos los estudiantes implica necesariamente hablar de *diversidad*, con lo cual entran en colisión (o al menos en tensión) el respeto y la atención a ella con los supuestos básicos del sistema escolar (tributarios de las trayectorias teóricas): el currículum único, el aula estándar, el formato pedagógico tradicional, las modalidades organizativas estables, el método uniforme, la evaluación de resultados desde parámetros homogeneizadores, entre otros. Se juega aquí, en consecuencia, la tensión entre la necesidad de *lo común* y el respeto por los *itinerarios situados*. Sobre esta tensión se recortan las problemáticas que los actores escolares señalan en torno a las *“dificultades para dar respuestas adecuadas al incremento de la demanda y a la incorporación masiva de nuevos públicos, que presentan profundas diferencias socio-culturales y económicas, algunas de ellas debidas al empeoramiento de condiciones de vida, así como para “atender situaciones que dificultan la continuidad de los estudios secundarios”* (embarazo, adicciones, trabajo en y fuera del hogar, violencia, etc.) (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2009 b). Volveremos sobre algunas de estas cuestiones más adelante.
- En estrecha relación con lo anterior, observamos que esa referencia a las diferencias socioculturales y económicas, a las condiciones de vida, a las situaciones que dificultan la continuidad de los estudios secundarios, parecen estar marcando la distinción entre “el afuera” (portado por los estudiantes) y lo que la escuela tiene preparado/previsto para ellos y en lo cual les cuesta “engancha”, “encastrar”. En palabras de Dubet (2010), *“lo que cuesta entender es que la escuela ya no es un*

---

159 La Fundación SES es una organización social que se dedica a la promoción y al desarrollo de diferentes estrategias para la inclusión de los adolescentes y jóvenes con menos oportunidades trabajando desde la perspectiva de los derechos de los jóvenes. La sigla que da nombre a la organización (SES), responde a tres valores fundantes de la institución: Sustentabilidad: por su compromiso con las generaciones futuras; Educación: entendida como motor del desarrollo; Solidaridad: elemento básico de la integración social (Fuente: <http://www.fundses.org.ar/somos.html>).

160 Para ampliar, se puede acceder a: [http://www.fundses.org.ar/pdebate\\_multiactorial\\_educacion\\_secundaria.html](http://www.fundses.org.ar/pdebate_multiactorial_educacion_secundaria.html)

*santuario aislado del mundo (...) La masificación ha roto los muros del santuario*". También Tenti Fanfani (2008) advierte respecto de que no hay ya "un afuera" y "un adentro" de la institución escolar, sino que ésta alberga lo social en su complejidad:

*"...la escuela ya no es ese santuario protegido de las influencias del exterior, sino que su propia pasividad (...) la convierte en un receptáculo de la diversidad de valores, conductas, lenguajes, que conviven en el afuera escolar. Los alumnos son los portadores de esa cultura social que "invade" el ámbito escolar..."* (p. 17).

Consideramos apropiado retomar los aportes de Skliar (2007) para reflexionar en torno a la cuestión del otro, la identidad y la diferencia, que se derivan de la tríada *exterioridad* (el otro está fuera, está alejado y es ajeno a mí), *negatividad* (el otro es aquellos que yo no soy) y *colonialidad* (el otro depende mí, es mi subalterno, es mi producto). Así, parecen dominar preocupaciones *por* el otro, mientras que las preguntas y preocupaciones *de* los otros (en este caso, los estudiantes) parecen no tener cabida en el espacio pedagógico. Así, la experiencia del otro (estudiante de escuela rural, de sectores vulnerables, los de bajo rendimiento, los que no "progresan", los "desinteresados" o "indiferentes"... ) es simplificada-tipificada, permitiéndonos crear la ficción de que esas experiencias, esas posibilidades de aprendizaje y capacidades son atendidas con modos de trabajo que, en realidad, abordan la deficiencia y no su potencialidad. Este otro se constituye en una perturbación y en un problema, y no en un sujeto diferente que puede aportar riqueza al trabajo en la escuela y en el aula.

- Continuando en la misma línea de reflexión, y como ya hemos dicho, ha existido la tendencia a estudiar y a explicar el problema del desfasaje de las trayectorias de los estudiantes sólo con base en razones de desigualdad social<sup>161</sup>. Intentando superar esta mirada restrictiva, en el año 2008, el informe *La escuela y los adolescentes*, generado en el marco del Proyecto SITEAL y dirigido por Néstor López, combina perspectivas analíticas centradas en el estudio de las desigualdades sociales con otras que recuperan los procesos de subjetivación de los adolescentes. Tal como anticipa Margarita Poggi en el prólogo de ese estudio, la faz cuantitativa del análisis (que aborda las distintas dimensiones sociales y familiares de los hogares con adolescentes en los países de la región y sus procesos de escolarización), permite echar luz sobre algunas de las dificultades existentes. El Informe indaga también un fenómeno complejo: qué significa

---

161 "No se niega el impacto de las condiciones socioeconómicas adversas sobre el proceso educativo, pero esas condiciones interpelan a una mayor calidad e intensidad de las propuestas pedagógicas que potencien la contribución de otras políticas sociales y económicas inclusivas", reflexionan Kit y España en su artículo La promesa pendiente de la educación como justicia social (véase Capítulo VI).

hoy ser adolescente en América Latina. En esta línea, los estudios que dan materia al Informe abordan las elecciones y prácticas de los adolescentes: “*la relación con los medios de comunicación, las nuevas tecnologías, la virtualidad como parte de la vida cotidiana, nuevas identidades, adscripción a diversas tribus urbanas, etc.*” (p. 13). Por otra parte, ingresan también al territorio de análisis situaciones del contexto que si bien exceden las vivencias de los adolescentes, inciden sobre ellas: los fenómenos migratorios, la violencia (social, étnica, de género), las adicciones. Todos estos factores contribuyen a delinear el complejo escenario de la Educación Secundaria, con una escuela que aún experimenta serias dificultades tanto en la búsqueda de caminos apropiados para interactuar con las nuevas culturas y subjetividades como en la manera de constituirse para ellas en una experiencia vital y cultural significativa.

- De todo lo anterior, pareciera desprenderse que las escuelas están pobladas de adolescentes y jóvenes que poco tienen que ver con el modelo de estudiante<sup>162</sup> y con el modelo de escuela tradicional. Subyacen a este cambio dos procesos descritos en el Informe del Proyecto SITEAL ya referido: la expansión de la cobertura, que permitió el ingreso a las aulas de adolescentes y jóvenes de sectores sociales históricamente excluidos de ellas; por el otro, el hecho de que los adolescentes y jóvenes de hoy, independientemente de su origen social o su pertenencia cultural, son diferentes. Esta doble complejidad está presente en la difícil relación entre las instituciones educativas y los estudiantes.

De esta manera, lo que podemos rescatar es un problema –desafío: la *genuina* incorporación a la escuela de los jóvenes con sus “identidades”. Y remarcamos lo de *genuina*, bajo la hipótesis de que, frente la evidente diversidad de los grupos, la escuela suele imponer formas de incorporación y permanencia que ponen en evidencia el *cuestionamiento* de esas identidades. Al respecto, Bellome y Merodo (2011) sostienen que cuestionar sus identidades es cuestionar quiénes son, con lo cual pareciera existir un punto de partida conflictivo (y riesgoso) si lo que se quiere es poner en el centro una transmisión que permita que todos puedan aprender y construir una experiencia vital y escolar significativa y no sólo acceder a la escuela y permanecer en ella. En este sentido, Urresti (2009) advierte que la escuela enfrenta el desafío del *reconocimiento* de las culturas y neoculturas juveniles.

---

162 “El “*alumno pantalla*” –dirá Margarita Poggi en nuestro Capítulo VI, retomando la metáfora de Jean-Yves Rochex-, *aquel que se interpone en la clase entre nosotros, docentes, y los alumnos reales y que, en consecuencia, vela -en el sentido de oculta- a cada alumno real que puebla nuestras aulas*”.

Falconi (2004) releva algunos trabajos de investigación<sup>163</sup> que sostienen que los cambios en las representaciones sociales acerca de lo que significa ser “alumno” en el ámbito de la Escuela Media/Secundaria genera “nuevos modos de habitar la escuela” A partir de ellos, según el autor,

*“... la problemática del encuentro/desencuentro entre cultura escolar y cultura juvenil estaría dado, por un lado, en una aparente incompatibilidad de prácticas y significados entre alumno (cultura escolar) y joven (cultura juvenil) y, por otro, por el deterioro del contrato pedagógico fundante de la escolarización consistente en que los docentes enseñan y transmiten conocimiento y los alumnos ponen todos sus esfuerzos en apropiarse de los mismos”. (p.3).*

Estos desencuentros emergen a manera de problemáticas concretas. En los estudios realizados por Ferreyra (coord.) (2006), que se recuperan en Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2009 b), se identifican, entre otras, algunas que no sólo ponen de relieve las dificultades de la escuela secundaria para sincronizar productivamente con las transformaciones de los sujetos y de los contextos, sino que, por sus efectos, afectan seriamente las trayectorias educativas y escolares de los estudiantes. Tal es el caso de la ya referida dificultad de las instituciones para dar respuestas adecuadas al incremento de la demanda y a la incorporación masiva de nuevos estudiantes, la escasez de propuestas pedagógicas que atiendan a tal diversidad, bajo nivel de logro alcanzado por los estudiantes, que se manifiesta en los altos índices de repetición, deserción y abandono, en los bajos porcentajes de graduación a tiempo (sobre-edad) y en los resultados de las evaluaciones de la calidad (nacionales e internacionales).

- Otra línea de problemáticas parece provenir de la asimilación entre trayectoria escolar y trayectoria educativa. Así, a la escuela le suele costar asumir que más allá de ella hay otras fuentes y ámbitos de aprendizaje y construcción de subjetividades (por ejemplo, los medios masivos de comunicación, las redes sociales virtuales, los clubes, asociaciones deportivas, etc.) que pueden enriquecer las posibilidades de inclusión en los espacios formales (Borzese y García, 2003). En relación con esto, la problemática podría desdoblarse en varios “frentes”: por un lado, el descuido de la posibilidad de construir contextos de aprendizaje que no se limiten al proceso de escolarización y que puedan funcionar de manera complementaria con el sistema escolar (Terigi, 2009 a); por otro lado, la dificultad para incorporar y articular en los distintos niveles de construcción y

---

163 Por ejemplo, el de Duschatzky y Corea, 2002.

desarrollo curricular las “bondades” (saberes, prácticas, interacciones, modos de vincularse con el conocimiento) de esos espacios extraescolares; finalmente, la implementación de espacios alternativos, dentro de la misma institución escolar, que intentan recuperar las lógicas de los ámbitos de experiencia extraescolares, pero que funcionan paralelamente, sin articularse a pleno con la escolarización y perdiendo, en consecuencia, su potencialidad para diversificar y enriquecer las oportunidades de aprendizaje.

- En el Informe 2 sobre Educación Secundaria (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2009 b) y en relación con las trayectorias escolares de los estudiantes, entre las problemáticas que de manera más recurrente señalan los actores consultados, se enuncian “*el insuficiente nivel de calidad en los saberes y capacidades básicas esperadas en los ingresantes al Nivel y el bajo nivel de logro alcanzado por los estudiantes, que se manifiesta en los altos índices de repetición, deserción y abandono, en los bajos porcentajes de graduación a tiempo (sobre-edad) y en los resultados de las evaluaciones de la calidad (nacionales e internacionales)*”. Estas voces y las preocupaciones de las cuales están dando cuenta nos permiten abrir la reflexión hacia perspectivas que enlazan con los problemas señalados en relación con la categoría *currículum y prácticas en contexto* y que aquí trataremos de sintetizar en relación específica con las trayectorias de los estudiantes.

En primer término, las dificultades aludidas (y el modo de “decirlas”) debieran alertarnos acerca del riesgo de que al hablar de las trayectorias escolares incurramos en generalizaciones (valga la paradoja: una mirada *teórica* de las trayectorias *reales*) o en constataciones fundadas en sólo “una cara de la moneda”; y esto porque el problema se perfila, precisamente, en la intersección de las condiciones de los estudiantes y las condiciones de escolarización: así, la sobre-edad es problemática valorada desde la mirada de la escuela graduada; los problemas de inasistencia (de los jóvenes que trabajan, de los que deben cuidar a sus hermanos menores, de los que son padres de familia, de los que tienen dificultades para costear su traslado diario a la escuela...), se erigen como tales en el marco de un sistema de cursado absolutamente presencial; y las consecuencias de la no presencia en clase (en la totalidad de las horas o en parte de ellas) se agravan por la típica conformación del horario escolar, o por el desarrollo de

contenidos previstos siempre según una lógica lineal y acumulativa, sólo por dar algunos ejemplos<sup>164</sup>.

Además, y en relación con los bajos logros de aprendizaje con que los estudiantes ingresan al nivel, como señala Terigi (2009 a),

*“No se trata de que no sepamos que en las aulas se agrupan alumnos y alumnas de distintas edades; se trata de que nuestros desarrollos pedagógico-didácticos descansan en cronologías de aprendizaje preconfiguradas por la trayectoria escolar estándar, y no asumen la producción de respuestas eficaces frente a la heterogeneidad de las cronologías reales. Así, por ejemplo, sabemos que los adolescentes y jóvenes de condición socioeconómica vulnerable tienen mayores dificultades para ingresar al nivel medio, permanecer en él y aprender; pero no siempre relacionamos estas dificultades con sus trayectorias escolares previas, frecuentemente desplegadas en circuitos de escolarización que no les han asegurado los aprendizajes que la escuela secundaria da por establecidos en quienes asisten a ella en calidad de alumnos” (p. 14).*

Por otra parte, los bajos logros de los estudiantes en el cursado de la secundaria (y las consecuencias que esto acarrea) parecen obedecer, además, a que -como hemos dicho- las fracturas en las trayectorias escolares también se asocian a la escasa relevancia social de los aprendizajes, a la falta de inclusión en el currículum de problemáticas de interés para los adolescentes y jóvenes y a que los desarrollos didácticos se sigan construyendo, generalmente, sobre la matriz de la trayectoria teórica<sup>165</sup>.

Quizá puedan leerse también desde esta lógica algunas de las aristas de la problemática de las *relaciones de baja intensidad* de adolescentes y jóvenes con la escuela, caracterizadas por el “desenganche” (y a veces la indiferencia) respecto de las actividades escolares (Kessler, 2004; Terigi, 2007 y 2010 a; Argentina, Ministerio de

---

164 Para ampliar, véase Terigi, 2005 b, 2007 y 2009 a.

165 Krichesky (coord., 2011 a), en relación con las opiniones de docentes acerca de las modificaciones que debieran realizarse en el ámbito de las dimensiones curriculares, observa que “la opinión mayoritaria parece ir en contra de los cambios más necesarios para impactar sobre la trayectoria de los estudiantes, parece tratarse de un tema tabú o de un capítulo resistido” (p. 36).



Educación. DINIECE, 2010). Cabría preguntarse hasta qué punto este *desenganche*<sup>166</sup> no es ajeno a la distancia entre el modo que tiene de realizar su “oferta” la escuela y las posibilidades efectivas de construir para los jóvenes una experiencia con sentido, favorecedora de un verdadero proyecto de vida; o una manifestación de que la escuela no ha acompañado otras dinámicas que están presentes en el campo cultural (Krichesky coord., 2011 a; Tiramonti, 2007 a)<sup>167</sup>.

Con todo, no debieran dejar de movernos a la reflexión algunos resultados sistematizados en *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina* (Dussel, Brito y Núñez, 2007), en donde los testimonios de los estudiantes ponen de manifiesto que, contrariamente a lo que podría preverse, “*para ellos, los opuestos no se estructuran entre aburrimiento – diversión, sino entre monotonía-motivación*” (p. 127) y destacan en sus discursos:

*“Si te gusta y vas con ganas, está bueno´ (varón, Corrientes) o `No es aburrido, hay materias que te dan ganas de aprender porque te explican, pero algunas es siempre lo mismo y te aburrís´ (varón, región metropolitana de Buenos Aires). Para ellos y ellas, `lo necesario es que te den bien las clases y te den ganas de ir´ (mujer, Corrientes)”* (p.127).

En una línea semejante parecen hacerse oír las voces de estudiantes de Córdoba<sup>168</sup>:

*“Si me exigieran más, haría más. Que los profes expliquen hasta que uno entienda”*<sup>169</sup>.

*“Lo que más valoramos de los profes es la forma de enseñar y explicarnos, esa buena disposición hace que si me lo propongo puedo llegar a más”.*

*“Queremos estudiar de otra forma”.*

---

166 “Un punto preocupante es que muchos jóvenes no encuentran sentido en la escuela, ni en sus contenidos, ni en los modos en que son enseñados. Este clima de sinsentido es una de las posibles causas de deserción, desgranamiento y fracaso escolar”, aporta un docente participante del Ciclo de Debate Multiactorial sobre Educación Secundaria SES – UNICEF.

167 Marcelo Krichesky aportará, en nuestro capítulo VI, nuevas preguntas para interpelar las relaciones de baja intensidad.

168 El Informe del cual se han tomado los testimonios fue producto de la consulta a diferentes actores (directivos, docentes, familias, estudiantes, supervisores de la Dirección General de Educación Media, Dirección General de Educación Técnica y Formación Profesional y Dirección General de Institutos Privados de Enseñanza y equipos técnicos del Ministerio). El procedimiento para la referida consulta fue la convocatoria a reuniones entre pares para el análisis, discusión y elaboración de conclusiones. En menor porcentaje, se aplicaron encuestas individuales para familias y estudiantes. El Informe puede consultarse en <http://www.igualdadycalidadcoba.gov.ar/SIPEC-CBA/plantillas/documentosmedia.html>

169 En nuestro capítulo VI, Margarita Poggi aporta reflexiones sobre la cuestión de la /s exigencia/s.

Sin pretensión de haber agotado la revisión de problemas inherentes a las trayectorias escolares, enunciaremos a continuación algunas propuestas que, en distintos niveles y dimensiones, pueden aportar al compromiso de asegurar trayectorias educativas continuas y completas. Valgan, antes, algunas consideraciones.

En primer término, nos interesa recuperar las reflexiones de dos especialistas que, de distintas maneras, aportan a dos ideas claves que debieran servir de marco a lo que proponemos: si las estrategias que se diseñen no consiguen modificar gradualmente el “núcleo duro” de la escuela secundaria, la rígida matriz original, *“en términos de garantizar la inclusión educativa, en definitiva es cosmético”* (Terigi, 2010 a, p.11); se trata de un cambio más profundo, un cambio cultural, porque –aporta Tiramonti (2007 a)- :

*“El cambio cultural no sólo modifica contenidos y formatos y agrega lenguajes y soportes sino que, además, porta una cosmovisión del mundo diferente, propone valores y modos de vincularse con lo individual y lo social muy distintos de aquel paquete que se armó al final del siglo XIX y que la escuela transfirió exitosamente a lo largo del siglo siguiente”* (p. 5)<sup>170</sup>.

En segundo término, si algo corresponde tener en cuenta es que los dispositivos y estrategias en los que se piense no deben poner en riesgo el sostenimiento de un horizonte compartido y de un proyecto común (Dussel y Southwell, 2006), ideas clave de la concepción de inclusión educativa que propugnamos.

Por otra parte, compartimos con Terigi (2009 a) la idea de que *“... la compensación material es insuficiente para torcer la vara de la desigualdad (...) hay que ensayar otras estrategias, hay que hacer cosas distintas para que todos y todas puedan aprender (Terigi, 2008)”* (p. 32).

---

170 Las innovaciones no sólo radican en la configuración novedosa de recursos y prácticas – advierte Poggi (2011)-; es necesario también un cambio en representaciones, creencias y valores.

Como hemos destacado en capítulos precedentes, las Resoluciones del Consejo Federal de Educación acompañan, convalidando acuerdos entre el Ministerio Nacional y las jurisdicciones, las transformaciones necesarias para la Educación Secundaria. En este marco, cobra especial relevancia la *Resolución*

84/ 2009 en cuyo Anexo I se definen estrategias para acompañar y fortalecer las trayectorias escolares<sup>171</sup>:

*“• Impulsar desde el ámbito nacional y provincial acciones de acompañamiento a las instituciones para la implementación de la normativa acordada federalmente respecto de los criterios de regularidad de los alumnos, presencialidad, movilidad, evaluación, acreditación, promoción y convivencia.*

*• Promover el desarrollo de la función tutorial de las instituciones, con el objetivo de mejorar las posibilidades de acompañamiento a la trayectoria escolar de los jóvenes.*

*• Incluir en los planes de mejora dispositivos de acompañamiento en el ingreso y la primera etapa del ciclo básico, a través de espacios para el aprendizaje de herramientas que contribuyan a la apropiación de la experiencia escolar en la secundaria.*

*• Fortalecer estrategias de aceleración y/o formatos específicos de escolarización para alumnos con sobreedad, trabajadores, madres y padres adolescentes, poblaciones migrantes, adultos, repitentes, con discapacidades transitorias o permanentes, entre otros.*

*• Organizar dispositivos específicos de apoyo para los estudiantes con dificultades, paralelamente a la cursada de las clases comunes; como clases complementarias sobre temas que implican mayor complejidad en el aprendizaje, a lo largo del año y en los períodos de receso escolar.*

*• Fortalecer la expansión de las estrategias para la finalización de la secundaria, de los alumnos que habiendo egresado de la escuela adeuden materias para completar su escolaridad obligatoria. Del mismo modo desarrollar estrategias de apoyo a alumnos rezagados, con turnos y modalidades de exámenes especiales*

---

171 Pueden rastrearse antecedentes de estos acuerdos en la Resolución 31/2007 del CFE, que promueve la planificación de estrategias orientadas al acompañamiento de trayectorias escolares mediante propuestas de aceleración, alternativas para repitentes, acompañamiento en exámenes y modalidades diversas de evaluación.

*para materias adeudadas de años anteriores, a los efectos de agilizar su terminación.*

- *Promover el intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, así como la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios* “(p. 28).

Sobre este marco de acuerdos generales, recuperamos las siguientes propuestas:

- Afianzar los procesos de implementación de políticas de enseñanza orientadas a renovar el régimen académico, diversificar los trayectos formativos y experimentar nuevos formatos pedagógicos que habiliten distintos modos de intervención “*según los sujetos pedagógicos, los objetivos que se espera alcanzar, la naturaleza de los contenidos a enseñar y aprender, el tipo de vínculo con el conocimiento que se pretende generar, las maneras de abordaje e indagación que se espera favorecer, las capacidades que se desea desarrollar*” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011 c, p. 17) .
- Proponer, fortalecer y sostener (técnica, financiera y legalmente) diferentes ofertas de cursado académico y alternativas no convencionales que posibiliten la trayectoria escolar de estudiantes que nunca asistieron al Nivel, o lo hicieron de manera discontinua<sup>172</sup>.
- Implementar políticas de seguimiento de las trayectorias escolares para que los estudiantes “no se vuelvan invisibles”. Esto demanda, por ejemplo, que el sistema educativo instituya formas que conviertan al pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria en asunto interinstitucional (Terigi, 2009 a). Se trata, en definitiva, de elaborar y/o enriquecer los sistemas de información sobre los trayectos escolares de los estudiantes (por ejemplo, a través de la gestión de un legajo del estudiante, cédula escolar, fichas de seguimiento, etc.), con el propósito de identificar oportunamente los riesgos de fracaso y/o abandono.

---

172 Constituyen ejemplos de implementación de estas propuestas las Escuelas de Reingreso (Ciudad de Buenos Aires), una de cuyas experiencias - la de la Escuela N° 2 del Distrito Escolar IV, del barrio de La Boca- compartimos en el Capítulo VII); los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes) (provincia de Buenos Aires) y el Programa de Inclusión para la Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para jóvenes de 14 a 17 años (provincia de Córdoba). Por otra parte, temáticas asociadas a esta propuesta están siendo actualmente objeto de estudio, por parte de Eurosocial. Programa para la Cohesión Social en América Latina, y también de la Organización de Estados Iberoamericanos.

- Construir redes intersectoriales (Educación, Salud, Trabajo, Desarrollo Social, etc.) que apoyen el sostenimiento de las trayectorias escolares<sup>173</sup>.
- Re-pensar la escuela a partir de las nuevas configuraciones juveniles y sus demandas, no sólo en la dimensión de los vínculos entre sujetos, sino también en cuanto a los saberes que se priorizan, el modo en que se los transmite y las estrategias didácticas que se despliegan (Urresti, 2008). Propiciar espacios para trabajar con y entre docentes temáticas atinentes a los jóvenes en general y a sus estudiantes en particular, contribuirá a promover un acercamiento entre sus matrices de formación respecto de la adolescencia y la juventud y los nuevos modos de ser jóvenes. Se trata también de pensar estrategias de convocatoria y vinculación con los jóvenes más ligadas a sus formas de vida, a sus biografías, a sus aspiraciones (Cubides, 2006).
- Diseñar dispositivos institucionales que tomen como punto de partida la idea de que para que el aprendizaje tenga lugar la condición primera es que se sostenga la confianza en las posibilidades que tienen los estudiantes de aprender. Sólo sobre esta base serán productivas las instancias de reflexión y diálogo entre docentes, destinadas a posibilitar la construcción de acuerdos en torno a estrategias pedagógicas y didácticas, así como a modalidades y criterios de evaluación, para la mejora de los aprendizajes de los estudiantes y el fortalecimiento de su trayectoria escolar.
- Sustentar políticas de ampliación de las oportunidades de aprendizaje fuera de la escuela y de reconocimiento de los aprendizajes que los sujetos realizan fuera de ella. Se trata de abrir la institución educativa hacia espacios sociales que colaboren en la promoción de la producción creativa, la práctica deportiva, la acción solidaria (Terigi, 2009 a).
- Fortalecer las acciones de los Centros de Actividades Juveniles, los Clubes, Cooperativas y Mutuales Escolares, los Centros de Estudiantes, en tanto propuestas que propician recorridos pedagógicos alternativos en las escuelas secundarias y donde se desarrollan actividades que promueven la pertenencia a la institución escolar y estimulan la inclusión de los jóvenes. En esta línea, deberán articularse las

---

173 Éste es el eje de la innovación en la experiencia Fortalecer las redes interinstitucionales para el aprendizaje, que analizamos en el Capítulo VII.

acciones de estas iniciativas con las demás actividades de la escuela, en pos de la consolidación de la unidad pedagógica.<sup>174</sup>

- Implementar estrategias para atender aspectos afectivos en la escolarización, que propicien el aprendizaje, favorezcan la retención y fortalezcan el sentido de pertenencia y la comunicación (capacitación a docentes en este tema, jornadas solidarias y/o de reflexión, encuentros de convivencia, campeonatos, salidas de campo, etc.). Dice Tedesco (2004):

*“... construir una escuela y unos docentes capaces de promover trayectorias de aprendizaje que superen los determinismos sociales implica adoptar un enfoque político-educativo con claros compromisos con la equidad social. El punto central de la discusión, sin embargo, es cómo traducir dicho compromiso en actitudes y procedimientos pedagógicos técnicamente eficaces. Sabemos, en todo caso, que la confianza y la modificación de representaciones pasa por dimensiones de la personalidad que van mucho más allá de la dimensión cognitiva. La información es necesaria, pero sólo si se trabaja con la afectividad será posible modificar estereotipos y prejuicios” (p. 571).*

## **Ambiente y clima institucional**

La noción de *ambiente escolar /institucional* que suele ser objeto de miradas reductoras o simplistas (que lo acotan a las instalaciones para la actividad, los recursos y materiales didácticos), alude a una realidad compleja. Desde la perspectiva que sostenemos, *ambiente* refiere al conjunto del espacio físico y a los vínculos (de autoridad, asimetría, acuerdo/resistencia, cooperación, ayuda mutua, entre otros), que en él se establecen entre los actores escolares. Incluye también las relaciones de éstos con el conocimiento y con el entorno, que se presentan como nuevas regulaciones o contratos didácticos entre docentes y estudiantes, docentes y directivos, institución y familias. Considerado en sus dimensiones materiales, funcionales, temporales y relacionales, el *ambiente* se constituye en *espacio de vida*. En este mismo sentido, es necesario ampliar el concepto de *ambiente escolar* más allá de los límites físicos del establecimiento escuela hacia

---

174 El proyecto Promotores de Salud (experiencia presentada en el Capítulo VII) se implementa a través del Centro de Actividades Juveniles (CAJ). Como expresan los responsables de la iniciativa, las prácticas escolares inclusivas e innovadoras para la Educación Secundaria que desarrolla este Centro han oficiado de andamiaje del proyecto.

espacios diversificados en los cuales también es posible aprender. Otra condición que los ambientes de aprendizaje deben habilitar es la vinculación participativa de los sujetos con los bienes culturales materiales y simbólicos.

Con *clima institucional* se hace referencia a las percepciones acerca de las relaciones de los estudiantes entre sí, de las que entablan con directivos y docentes, de las de éstos entre sí, de la regulación de la convivencia y de los dispositivos existentes, del nivel académico y de la didáctica, entre otras. También quedan implicados en el clima institucional los estilos de gestión directiva (modo en que se desarrolla la tarea de gestión y cómo esto es percibido por los restantes actores del escenario escolar) y los vínculos con las familias (niveles y modos de participación, las demandas y expectativas, etc.) (Cornejo y Redondo, 2001; UNICEF-FLACSO, 2011).

Esta caracterización, en la que juegan un papel importante las percepciones, da cuenta de uno de los puntos críticos de la cuestión, ya que *“las percepciones pueden no coincidir entre los diversos actores institucionales, generando desfasajes entre los “climas” experimentados por diversos actores del entorno escolar que son a su vez susceptibles de producir “puntos ciegos” en los diagnósticos y programas”* (UNICEF-FLACSO, 2011, p. 23).

Para el análisis del clima institucional, y en relación con las percepciones de los estudiantes, pueden considerarse cuatro contextos (Cornejo y Redondo, 2001, en UNICEF -FLACSO, 2011):

- Contexto interpersonal: procura conocer la percepción que los estudiantes tienen de la “cercanía” de los profesores, así como de la preocupación que éstos muestran ante sus problemas. Refiere a un contexto de “calidad interpersonal, de amistad y confianza”.
- Contexto regulativo: se dirige a identificar las percepciones que los estudiantes tienen acerca de la severidad de las relaciones de autoridad en la escuela, y está definido por la naturaleza de las relaciones de autoridad con los profesores y otros agentes del sistema escolar.

- Contexto instruccional: valora las percepciones de los estudiantes respecto de la orientación académica en un contexto instruccional de enseñanza escolar, esto es, al modo en que ellos perciben el relativo interés o desinterés de los profesores por la enseñanza y el aprendizaje y por la búsqueda de un ambiente propicio para que estos procesos tengan lugar.
- Contexto imaginativo: evalúa la percepción de los estudiantes respecto de un ambiente que los incentiva a la exploración imaginativa, la creación, la experiencia del mundo, o, por el contrario, la de un clima rutinario, rígido y tradicional, sin innovaciones.

La importancia del componente vincular del ambiente y clima escolar en los procesos pedagógicos y su implicancia en las identidades individuales y sociales explica el espacio relevante que ocupa, en los últimos años, en los programas de las políticas educativas.

Como señala Feldman (2009), los cambios en la Educación Secundaria suelen ser asociados casi exclusivamente con transformaciones curriculares vinculadas a la actualización de los contenidos de enseñanza, operación que si bien es ingrediente fundamental de la mejora, no alcanza para alterar significativamente el dispositivo pedagógico de la escuela secundaria que estructura la experiencia escolar de los estudiantes.

La necesidad de reflexionar y actuar sobre los ambientes de aprendizaje surge del hecho de que la escuela es un ámbito donde se convive con otros junto a/con quienes se construyen aprendizajes múltiples y diversos; en el que no sólo se aprenden contenidos sino también modos de ser y estar con otros, regulaciones, relaciones con la autoridad, pautas que organizan las condiciones para aprender a compartir espacios, tiempos y materiales (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011 c). En este sentido, los componentes de la dimensión ambiente y las dinámicas que entre ellos se susciten o no en la escuela tienen una incidencia directa en los procesos de construcción de ciudadanía porque van abriendo caminos en la preparación de los jóvenes para incidir en el espacio público, donde se ponen en juego los intereses individuales y los del conjunto. Así, convertir al ambiente institucional en objeto de



análisis y generador de aprendizajes posibilitará el acceso de los estudiantes al conocimiento de las regulaciones sociales a partir de normas y prácticas políticas; promoverá la vivencia y el juicio crítico sobre los valores democráticos (justicia, igualdad, solidaridad, libertad, respeto por las diferencias culturales) y habilitará para la participación. Como expresa UNICEF-FLACSO (2011): *“Educar para la formación ciudadana supone también trabajar sobre el reconocimiento del “otro”, la relación con él y la construcción de espacios comunes. Estos espacios, que no están exentos de conflictos...”* (p. 11).

El desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza implica diferentes relaciones intersubjetivas y de conocimiento que se materializan en ambientes de aprendizaje, en los cuales se van suscitando y construyendo dichas relaciones, como entramados vinculares. Por lo tanto, es fundamental la interrelación de los sujetos involucrados, a partir de la relación y el diálogo con las diferencias, en virtud de sus posibilidades y potencialidades reales para aprender *con otros*<sup>175</sup>. Estas relaciones sociales que se dan en la escuela -como espacio significativo para la construcción de la identidad personal- requieren de la comprensión del otro como *un otro* válido y legítimo y del desarrollo de nuevas formas de convivencia que, sin negar la conflictividad propia de la vida en sociedad, se basen en el pluralismo, en el disenso, en el entendimiento mutuo y en las relaciones democráticas, que permiten crecer más allá de las diferencias.

Como señala Brawer (2011), como parte de una política integral de prevención y abordaje de los conflictos escolares se vienen desarrollando distintos programas<sup>176</sup> que aportan a la construcción de la ciudadanía en las escuelas. En el marco de esta política, se implementan – impulsados desde los Ministerios de Educación Nacional y Provinciales- espacios de reflexión y diálogo entre todos los adultos que forman parte de la comunidad educativa, encuentros de formación de distintos actores escolares (directivos, docentes, preceptores, tutores) en problemáticas de convivencia escolar, capacitaciones a directivos y docentes para abordar la promoción de los derechos en la escuela, entre otras.

---

175 Véase la experiencia Fortalecimiento de las trayectorias escolares: doble escolaridad y mejor en mi escuela: un abordaje desde la comunicación educativa y comunitaria (Capítulo VII).

176 Por ejemplo, Programa Nacional de Mediación Escolar, Programa Nacional de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia.

Asimismo, la *Resolución N° 93/09* del Consejo Federal De Educación, Anexo “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”, establece para todas las escuelas secundarias la obligatoriedad de elaborar acuerdos de convivencia e implementar órganos de participación democrática sobre temáticas relacionadas.

También la investigación ha convertido a la convivencia escolar en objeto de indagación y análisis. Se destaca el estudio<sup>177</sup> *Estar en la escuela*, publicado en 2008, coordinado por Jason Beech y Álvaro Marchesi, en el marco de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) y la Fundación SM. Tedesco, autor del Prólogo, señala que *“desde el punto de vista de la acción político-educativa, parece fundamental colocar estas cuestiones en el marco de una estrategia donde aprender a vivir juntos constituya un eje central de las experiencias de aprendizaje que los alumnos desarrollan en las escuelas”* (Beech y Marchesi coords., 2008, p. 4)<sup>178</sup>. Recuperamos algunos de los resultados más significativos, en los cuales nos detenemos en tanto iluminan algunas de las problemáticas que sistematizamos a continuación:

- El 83,2% de los jóvenes encuestados dice sentirse muy bien en la escuela y tener muchos amigos dentro de la institución.
- El 72,5% está de acuerdo con que la escuela da importancia a enseñar a los estudiantes a relacionarse de forma positiva con los demás.
- Los estudiantes encuestados sostienen en su mayoría que las relaciones entre profesores y estudiantes son buenas (71,4%). A pesar de esta visión positiva de la relación docente/estudiante, un 54,9% expresa que los profesores tratan de modo desigual a sus estudiantes, con cierto favoritismo.
- Cerca del 65% de los jóvenes encuestados percibe que la escuela es un ámbito en el que prevalece el orden, tanto a nivel de la escuela en su conjunto como a nivel del aula. Sin embargo, un 58,1% de los estudiantes está de acuerdo o muy de acuerdo con que los conflictos en el interior de la escuela han aumentado en los últimos tiempos.

---

177 Existen también estudios importantes en el marco del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (Míguez y Tisnes, 2008; Argentina. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa, 2008 y 2011).

178 El estudio se llevó a cabo mediante un cuestionario que fue respondido por 5.110 alumnos (de diversos niveles socioeconómicos y pertenecientes a 48 escuelas de gestión pública y privada) de entre 13 y 18 años, en Ciudad de Buenos Aires, en el conurbano bonaerense y en las ciudades de Tandil (provincia de Buenos Aires) y Rafaela (provincia de Santa Fe).

- El 88,5% de los encuestados respondió que la escuela es algo bastante importante para su desarrollo personal y social.
- En relación con la importancia que le dan los estudiantes a la educación para la tolerancia, la convivencia y los valores, un 82,6% de los encuestados afirmó que la escuela es bastante o muy importante en dicho rol. El porcentaje de estudiantes que contestó que la escuela casi no les enseña estas cuestiones asciende a un 35,3%. La proporción de estudiantes que respondió de modo positivo se vio reducida a un 64,7%, de los cuales un 37,1% consideran que la escuela sólo les enseña algo al respecto.
- El 50% de los encuestados dijo haber participado en la elaboración de las normas junto con los profesores y que sus opiniones son tenidas en cuenta al momento de resolver los conflictos. Este dato, según los investigadores,
 

*“sugiere un avance en la incorporación de sistemas disciplinarios en los que se propone la resolución de conflictos mediante el diálogo y la negociación. Por otro lado, el hecho de que el 50% de los estudiantes sienta que no participa o es escuchado en la resolución de conflictos sugiere la supervivencia de cierto orden disciplinario tradicional en el que los estudiantes son sometidos a un sistema normativo establecido y juzgado por los propios adultos, que son quienes detentan la autoridad “burocrático-legal” (p.83-84).*
- Cuando se interroga a los estudiantes acerca de a quién recurren en caso de tener un problema de convivencia, los resultados muestran que el mayor porcentaje dice acudir a amigos/as (41,1%) y en segundo lugar afirman no haber necesitado recurrir a nadie por no haber tenido problemas (32,2%). La recurrencia a la familia es bastante menor (13,5%), pero el dato más interesante es que sólo un 4% afirma acudir a profesores cuando tiene algún problema.

Entre los problemas que pueden identificarse en relación con esta categoría, nos interesa focalizar los siguientes:

- La centralidad de la dimensión relacional del ambiente es tan marcada que, en general, pocos docentes aluden al buen nivel académico como factor del clima educativo, sino que para valorarlo de manera positiva o negativa, se concentran casi exclusivamente en aspectos tales como el vínculo entre estudiantes y profesores, la continuidad de los jóvenes en la institución, la importancia del diálogo, la contención y

seguimiento de los problemas de los estudiantes, la apertura hacia las familias. Según UNICEF-FLACSO (2011), una hipótesis explicativa posible sería la “psicologización” creciente de la escena escolar<sup>179</sup>.

- Los docentes manifiestan dificultad para generar un vínculo más profundo o para lograr una comprensión integral de sus estudiantes, debido a que comparten poco tiempo con ellos. Según Beech y Marchesi coords., (2008), una causal decisiva sería la organización del trabajo docente en la escuela secundaria (el cargo por asignatura y hora cátedra, sin dedicación institucional). Este esquema ocasiona, además, que los profesores tengan pocas posibilidades de participar en actividades institucionales y de alcanzar un mayor grado de involucramiento con la escuela de pertenencia.
- La infraestructura y los recursos (humanos y materiales) no siempre son suficientes y adecuados para atender los requerimientos del servicio, o bien se detecta un insuficiente aprovechamiento de ellos, ya que son escasas las estrategias de mediación que se despliegan a fin de convertirlos en verdaderas oportunidades para promover la relación de los estudiantes con el conocimiento y otros bienes culturales.
- Continúa siendo débil la comunicación entre los múltiples actores institucionales (directivos, docentes, estudiantes, familias, etc.). Los espacios de participación y protagonismo estudiantil son escasos o bien, a pesar de estar previstos, se carece de estrategias que contribuyan a dinamizarlos y habilitar plenamente su desarrollo.
- Se constatan dificultades para la construcción de consensos y normas claras que atiendan la convivencia de todos los actores institucionales. En el caso de los estudiantes en particular, persisten regímenes de sanción desactualizados, de carácter expulsivo, que no logran el impacto deseado en la convivencia escolar.
- Se remarca un debilitamiento de la autoridad pedagógica que tensiona la relación asimétrica (directivo-docente, docente-estudiante, etc.); esto redundando, muchas veces, en un posicionamiento del adulto que suele oscilar entre el autoritarismo y la demagogia. Existe resistencia por parte de los estudiantes a las normas y la autoridad institucional<sup>180</sup>.

---

179 Estas consideraciones se entran y amplían con las que desarrolla Alicia Carranza en el Capítulo VII; la especialista expone resultados de investigación en los que se pone de manifiesto que los temas que más preocuparon a los directores fueron la convivencia escolar y la mejora de los vínculos con los adolescentes. Fueron pocos los que relacionaron estas problemáticas con los cambios culturales y el impacto de lo anterior en la comunicación entre las generaciones.

180 Es importante señalar que las restricciones para aceptar las normas, aun cuando éstas sean el resultado de acuerdos institucionales y hayan sido producidas por autoridades legítimas en periodos democráticos de gobierno, se inscriben en una dinámica que se ha instalado con fuerza no sólo en las instituciones educativas, sino en el conjunto social. Se trata de la asociación casi mecánica entre cumplimiento de la ley y prácticas autoritarias.

- Persistencia de prácticas escolares selectivas y exclusoras que afectan tanto los vínculos como los resultados de aprendizaje.

Frente al estado de situación que delinear los problemas que hemos señalado, es posible pensar alternativas que actúen como propuestas superadoras. Sin pretender ser exhaustivos y sin el ánimo de presentar “soluciones”, ofrecemos para la discusión algunos aportes orientados al cambio:

- En primer término, es necesario crear y consolidar tiempos y espacios de reflexión acerca del ambiente de aprendizaje que se genera cotidianamente en las instituciones y su correspondencia con los objetivos educativos planteados. Asimismo, es de vital importancia identificar los componentes cruciales del clima institucional que dificultan el proceso de enseñanza y aprendizaje para transformarlos y redireccionar la marcha hacia la consecución exitosa de las metas formuladas.
- Es decisivo:
  - promover instancias de encuentro y diálogo entre directivos, docentes, familias, estudiantes y otros actores comunitarios (jornadas de convivencia, celebraciones, festivales, etc.) a fin de afianzar lazos de pertenencia y cooperación;
  - fortalecer ámbitos institucionales de diálogo, contemplando la participación democrática de los estudiantes, tales como consejos de convivencia, equipos de gestión, centros de estudiantes, cooperativas y mutuales escolares, clubes, centros juveniles, consejos de profesores, etc.;
  - consensuar y construir institucionalmente códigos, reglamentos o regímenes de convivencia que involucren a todos los actores (directivos, docentes, padres, estudiantes, personal no docente, entre otros) en el marco de las disposiciones vigentes<sup>181</sup>.
- El esfuerzo debiera estar centrado en trabajar para la construcción de un proyecto educativo comunitario, que dé sentido y articule un ambiente de trabajo cooperativo y solidario, que ayude a enfrentar con éxito las sensaciones de malestar, conflicto y crisis, a través de una nueva organización que contemple lo intra e

---

181 En el capítulo VI, María Susana Berardo desarrolla algunas conceptualizaciones que contribuyen a la elaboración de Acuerdos de Convivencia Escolar.

interinstitucional y evidencie producciones de los actores. Para lograrlo, las escuelas deben hacer frente al desafío de proporcionar una respuesta educativa común y a la vez diversificada para que todos adquieran los aprendizajes considerados básicos o prioritarios, que les aseguren la igualdad de oportunidades para el desarrollo de habilidades sociales, cognitivas y creativas. Será relevante crear y preservar ambientes de aprendizaje donde los jóvenes puedan desarrollar experiencias que les permitan desplegar sus potencialidades, poniendo en juego las sensaciones, las emociones, el humor, la expresión creativa<sup>182</sup>.

- La prioridad de uso de medios y recursos debe orientarse hacia un trabajo centrado en los sujetos particulares y el fortalecimiento de sus trayectorias escolares, en el marco de una pedagogía inclusiva. Así, también desde la dimensión material del ambiente será posible subrayar la noción de universalidad, conjuntamente con el reconocimiento de la diversidad de los públicos escolares (Carranza, 2011). Para lograrlo, además de una reestructuración de espacios, tiempos y agrupamientos, resulta imprescindible generar ambientes de aprendizaje diversos, con aprovechamiento máximo de los recursos disponibles y de las oportunidades que ofrecen, por ejemplo, las TIC. En esta línea, Palamidessi (2009) sostiene:

*“Para generar alternativas sustentables a la ‘pedagogía centrada en el profesor’ (...), el ambiente requiere la puesta en juego de una diversidad de modos de enseñar y de mayores dosis de interactividad (...) En una sociedad crecientemente tramada por redes electrónicas, una política de enriquecimiento de ambientes y recursos a nivel institucional no puede operar solamente al modo tradicional (por concentración de equipos en lugares fijos y acumulación de textos). Debe, además, escanear en forma permanente el ambiente para buscar recursos en función de sus necesidades” (p.84).*

Se trata de recrear la escuela desde una diversidad que se oriente a construir ambientes de aprendizajes múltiples y flexibles, con itinerarios definidos por trayectorias reales y no meramente teóricas en tiempos, secuencias, metodologías, modelos de evaluación, sistemas de convivencia, etc., que toma en cuenta la diversidad de la condición adolescente y juvenil (de género, cultural, social, étnica, religiosa, territorial, etc.).

---

182 La experiencia Desde el presente promoviendo futuro, en el marco de la Educación en Contextos de Privación de Libertad, pone de manifiesto la importancia que tiene, para estos estudiantes con trayectorias no encauzadas (y también invisibilizadas, como sostienen sus responsables), la posibilidad de “habitar” un ambiente de aprendizaje donde se haga lugar a la expresión de sus ideas, pensamientos y sentimientos.

- Será necesario fortalecer una gestión institucional que actúe “en situación” (Ferreyra y Peretti, 2006; Ferreyra (coord), 2009; Romero, 2009 a), de orientación interactiva (Bolívar, 2009), que sostenga modos colegiados y cooperativos de trabajar.

*“Para que las prácticas de una organización, en este caso la escuela secundaria, impriman huellas significativas en quienes transitan por ella, es necesario reconocer las nuevas condiciones sociales de inscripción de la realidad en las prácticas gestionarias. ¿Cómo hacer del pasaje por la escuela una experiencia educativa socialmente significativa para todos los actores? ¿Qué significa la transmisión en tiempos de declive de la figura de autoridad? ¿Cómo se construyen y sostienen los espacios de poder y autoridad? ¿Qué hacemos cuando irrumpe lo impensado en la escuela? ¿Qué es educar frente al desdibujamiento de las diferencias generacionales? (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2009 b, p.5).*

Éstos y otros interrogantes son, efectivamente, cuestionamientos éticos, pedagógicos y políticos de todos aquellos que ejercen funciones de conducción y gestión (directivos, supervisores, técnicos, docentes y responsables del sistema educativo). Como señala Di Francesco (2011), hay que repensar y construir espacios de trabajo y de sentido en la nueva gestión institucional que no están expresados en normativa alguna y tampoco pautados en documentación específica; es necesario un cambio cultural, una gestión escolar con otros significados, otras formas de construcción de legitimidad de su espacio y de sus funciones. Una gestión abierta, que predisponga a la escucha entre los diferentes actores, propicie el diálogo, dinamice las interacciones y “haga lugar” al ejercicio pleno de los roles profesionales.

- Corresponderá al Estado
  - fortalecer el rol activo y protagónico de todos los adultos que forman parte de la comunidad educativa, para optimizar su intervención en el proceso de formación de las prácticas y los valores necesarios para una convivencia democrática (Brawer, 2011);
  - dotar de infraestructura y recursos (humanos y materiales) suficientes para el desarrollo del proceso de aprendizaje y enseñanza, con atención a las particularidades de cada institución, zona/región y optimizar el uso de recursos existentes para favorecer los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Se trata, en síntesis, de reorientar esfuerzos intersectoriales hacia una *educación convivencial*<sup>183</sup>, esto es, a los desafíos de *vivir-con* los otros y *entre los otros*, y, al mismo tiempo, instalando esta *con-vivencia* como recurso fundante del aprendizaje.

## **Desarrollo profesional docente**

Esta dimensión hace referencia a quienes desempeñan funciones pedagógicas (profesores, directivos, preceptores, coordinadores, tutores, técnicos, supervisores, etc.) en el sistema educativo, a las funciones que se les atribuyen y a la consideración de las condiciones objetivas de la tarea de enseñar. La profesionalización supone una variedad de acciones orientadas a enriquecer y fortalecer la tarea y el trabajo que realizan los docentes y directivos en torno a la acción educativa. Y hablamos de desarrollo puesto que implica una acción continua y permanente que se va desplegando a través de diversas instancias, etapas y actividades.

Desde una perspectiva holística, el *desarrollo profesional docente* atañe al acrecentamiento de las capacidades profesionales desde una perspectiva situada, de impronta colaborativa; a la formación (inicial y en servicio), a la autoformación y al acompañamiento –en un trabajo conjunto con otros actores del sistema educativo y de la comunidad- a partir del intercambio de experiencias, la revisión de las propias prácticas, la reflexión colectiva con docentes de la escuela de pertenencia y de otras (Ferreyra y otros, 2006). En este sentido, la expectativa es que sea posible avanzar en la auto, co y hétero evaluación del desempeño docente en cuanto al compromiso con las responsabilidades profesionales, el aporte a la consolidación de un clima institucional favorable al trabajo colaborativo, la creación de ambientes propicios para el aprendizaje, el desarrollo de estrategias de enseñanza orientadas a que todos los estudiantes puedan aprender, la organización del trabajo (tiempos, espacios, agrupamientos), los procesos y resultados en el aprendizaje. Una concepción amplia y enriquecida de *desarrollo profesional docente* incluye también cuestiones vinculadas con la mediación pedagógica, la carrera docente, el sistema retributivo, las singulares condiciones en las cuales se inscribe el ejercicio situado de la profesión.

---

183 Para ampliar, véase Martiñá 1997,2000 y 2003.



En sentido más restringido, el *desarrollo profesional docente* hace referencia a la enseñanza, actividad esencial de la profesión docente que le otorga su identidad y, a través de diversos dispositivos, propone recuperar el conocimiento construido en la práctica y articularlo con el saber experto acumulado, en un proceso que pone en diálogo la experiencia con la teoría y la investigación educativa. El objetivo es producir nuevos modos de pensar las prácticas cotidianas que permitan generar cambios en la acción (*Resolución CFE N° 30/07*; Argentina, Ministerio de Educación, Secretaría de Educación, 2008). Este proceso posibilita el desarrollo de las capacidades profesionales necesarias para sostener una propuesta pedagógica acorde a las demandas de los diversos contextos socioeducativos. En la reflexión colectiva y el intercambio de experiencias se construyen espacios de socialización y debate que retroalimentan la toma de nuevas decisiones que permitan reajustar la marcha del proyecto institucional (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2008).

Tal como señalan Lombardi y Vollmer (2009) las nuevas y ampliadas expectativas que recaen sobre las escuelas provocan nuevos desafíos a la formación de los docentes.

*“Hay demandas de tipo cognitivo, conocimiento profundo, creatividad, flexibilidad, apertura a lo nuevo; de carácter social y afectivo, como la capacidad de trabajar con otros; de respuesta a la diversidad de todo tipo que se observa en las escuelas, y de respuesta y manejo de conflictos sociales que se expresan en ellas. Frente a todas estas demandas la tarea central del docente sigue siendo la enseñanza y el aprendizaje, para lo que dispone de herramientas que no siempre se adecuan a lo requerido. Se observa una tensión entre requerimientos y posibilidades, entre capital cultural y pedagógico y su posibilidad de responder a lo esperado de ellos”* (p.59).

La investigación de los últimos años sobre Educación Secundaria ha insistido en el hecho de que la tarea de educar, asegurando aprendizajes de calidad a todos los estudiantes en el contexto de la necesidad de atención a una población diversa y multicultural, ha planteado nuevos desafíos a la acción docente y producido notables

alteraciones en su rol, tradicionalmente restringido a la transmisión de información en el espacio del aula. Tal como sostienen Tedesco y Tenti Fanfani (2002), *“Trabajar con adolescentes requiere una nueva profesionalidad que es preciso definir y construir”* (p.12).

En relación con esta categoría que estamos analizando, pueden destacarse algunas problemáticas que merecen nuestra atención y que se plantean desde las particulares perspectivas de los actores involucrados:

- Son numerosas las voces que señalan como un factor crítico la “desvalorización social del rol docente”. En un artículo del año 2000, Rosa María Torres reflexionaba: *“El docente de este fin-inicio de milenio es un docente empobrecido, con menos prestigio, respeto y estatus que el de mitad de siglo, y enfrentado a una tarea mucho más compleja, exigente y vigilada que la de entonces”* (Torres, 2000 b, p.2). Correlativamente, agrega la autora, el docente experimenta una pérdida de sentido respecto de su labor y de la propia tarea de la escuela. Por otra parte, pero en estrecha relación con este “malestar”, Torres destaca otras cuestiones que han contribuido a que los docentes sientan “amenazado” su rol:
  - la incorporación de las TIC, a menudo sin la necesaria formación, que amplía la distancia generacional entre docentes y estudiantes y *“alimenta el fantasma de la desaparición no sólo de los docentes sino del propio sistema escolar...”* (Torres, 2000 b, p. 8).
  - la insistencia –desde las políticas de cambio- en cuestiones tales como el “énfasis en el aprendizaje” o el nuevo rol docente como “facilitador de aprendizajes”, que tienden a ser interpretadas como debilitamiento de la importancia de la enseñanza y como desdibujamiento del rol del profesor.

Tales condiciones se traducen en malestar profesional, elevados índices de ausentismo, alta rotación, escaso interés por alternativas de formación de larga duración, disminución de las matrículas de ingreso en las Instituciones de Formación Docente, entre otros efectos.

Todos estos factores configuran el complejo fenómeno de la “cuestión docente” que para Tiramonti (2011) es el resultado de una tensión entre modelos formativos internalizados

en relación con un pasado escolar que ya no existe, un horizonte idealizador del rol y de su contenido escolar.

- Al igual que ha ocurrido en relación con las categorías analizadas en apartados anteriores, también el desarrollo profesional se ve afectado negativamente por el régimen laboral y las condiciones de trabajo docente, basados en un sistema de asignación de funciones por horas cátedra que dificulta la concentración horaria, el trabajo en equipo, el acompañamiento y seguimiento de los estudiantes y la atención de actividades institucionales (intercambio de propuestas pedagógicas, concreción de acuerdos curriculares, planificación conjunta, diseño de proyectos, etc.) que vayan más allá del dictado de clases.
- En otro sentido, resulta especialmente problemática, en algunos contextos, una visión de la formación docente supeditada a las necesidades de implementación de las reformas y no como instancia de desarrollo profesional. Así, la formación se instrumentaliza y adquiere el estatus de intervención correctora y rehabilitadora, que cuestiona el saber docente, su validez y legitimidad (Torres, 2000 a).
- En relación con la formación inicial, Terigi (2009 b) advierte que, en general, *“plantea fuertes restricciones al cambio sustantivo de la escuela secundaria y de su propuesta formativa”* (p.4), ya que no prepara para la desclasificación del saber ni para el trabajo interdisciplinario y en equipo. El efecto directo es que los cambios curriculares previstos, así como la innovación de las prácticas docentes quedan diluidos. Por otra parte, en esta misma línea de cuestionamientos, se suele señalar que una de las grandes debilidades de la formación inicial es su desactualización y descontextualización.
- En relación con la formación continua:
  - se consideran escasas las instancias de formación en servicio y de reflexión sobre las prácticas educativas y la función política y social del trabajo docente;
  - existen dificultades para transferir a la práctica lo aprendido en las acciones de capacitación, actualización y perfeccionamiento;
  - es débil la apropiación de marcos teóricos actualizados, de estrategias innovadoras para la enseñanza y formas de abordaje en relación con temas referidos a diversidad, culturas juveniles, resolución de conflictos, TIC, sexualidad, entre otras.

- En cuanto a la evaluación del desempeño docente, se advierte que no cumple con el objetivo de generar información sobre la práctica, ni contribuye con los procesos de mejora. También se aduce que son pocas las experiencias -tanto en el nivel de las políticas como en el de las instituciones- que contemplan un seguimiento del trabajo docente en el aula vinculado no a una mirada de sanción, sino a una instancia de crecimiento profesional que permita -a los mismos profesores y a las escuelas- delinear acciones que incidan en su desarrollo profesional y, en consecuencia, en la mejora de la calidad educativa. Como la carrera docente no necesariamente está ligada a la profesionalización, no siempre se tiene en cuenta la importancia de la constante formación académica y de gestión. Así, el cambio de escalafón jerárquico (y su correlato en la remuneración) está ligado más a la antigüedad que a la formación académica, lo cual juega en detrimento, muchas veces, del desarrollo profesional.
- Se detectan relaciones de baja intensidad entre las áreas de desarrollo de políticas y las escuelas.

Este amplio espectro de problemáticas que hemos identificado si bien no es exhaustivo alcanza para dar cuenta de la complejidad y multidimensionalidad de la cuestión. Por ello, al momento de delinear propuestas superadoras, la primera consideración que cabe es destacar la necesidad de políticas y medidas integrales<sup>184</sup> (condiciones laborales, formación, carrera docente, revalorización del rol social) capaces de revertir el “problema docente” y resituar a estos actores profesional y socialmente, de acuerdo con el perfil y la función imprescindibles para afrontar los procesos de innovación (Torres, 2000 b). El énfasis ha de estar puesto en la concepción del docente como protagonista de su formación.

En este sentido, se impone la promoción y fortalecimiento de modelos de formación profesional que apunten a la reconstrucción de las decisiones y las intervenciones pedagógicas e institucionales, a fin de dejar visibles sus fundamentos y sus razones. Lo que se propone es:

- Generar una relación diferente con las construcciones teóricas y propiciar la valoración del saber de oficio de los docentes.

---

<sup>184</sup> En el Capítulo VI, Laura Pitman –en su artículo El desarrollo profesional docente en Argentina: del relato a la agenda- analiza las etapas que es posible reconocer en las políticas de capacitación iniciadas en los años 90 en Argentina, y revisa los problemas y desafíos que plantea el desarrollo profesional docente en la actualidad.

- Sostener dispositivos de formación -basados en el concepto de un docente que aprende en situación y en colaboración con otros (Vaillant, 2009)-, que habiliten el análisis y la reflexión sobre la tarea concreta y cotidiana y posibiliten la socialización de historias y escenas escolares, de lo que se hace en el día a día de la escuela, para –a partir de ello- construir un saber profesional compartido. En esta línea, constituyen experiencias con alto potencial los círculos de aprendizaje, las pasantías nacionales e internacionales, las “expediciones pedagógicas” (viajes y observaciones que involucran a profesores en distintas situaciones docentes del país) (Vaillant, 2009 c).
- Implementar estrategias de acompañamiento a docentes en sus primeros desempeños laborales<sup>185</sup>.

Desde este enfoque, las escuelas no sólo constituyen un lugar de formación para los estudiantes; lo son también para profesores y directivos. Para lograrlo, será necesario:

- Autogestionar proyectos de capacitación específicos teniendo en cuenta las problemáticas emergentes de cada institución. Esta posibilidad se inscribe en los dispositivos de formación situada en la institución educativa<sup>186</sup>, centrados *“en el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva, particularmente sobre aquellas situaciones que, en cada escenario particular, se presentan como desafíos para la intervención de la escuela”* (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Desarrollo Profesional, 2011 b, p.1)<sup>187</sup>.
- Analizar la dinámica del trabajo en la escuela y en las aulas desde sus fundamentos teóricos, como un espacio para alimentar la praxis. Situarse implica una toma de posición epistémica frente a las teorías y enfoques con apertura cognoscente, y no aferrarse sólo a los marcos conceptuales e interpretativos conocidos, ya que del

185 En esta línea se encuadra el Programa Docentes Noveles, iniciativa del Instituto Nacional de Formación Docente, del Ministerio de Educación de Argentina. El Programa – según sus fundamentos- “sostiene un encuadre de análisis de los problemas de la práctica, en contextos de intercambio sistemático entre colegas, con la intención de que los mismos sean considerados y abordados como problemas de las instituciones y el sistema (no como problemas individuales). Apela a crear comunidades de aprendizaje y a desarrollar competencias para registrar las prácticas, como estrategia de sistematización” (Fuente: [http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid\\_seccion=9&wid\\_item=3/](http://cedoc.infed.edu.ar/index.cgi?wid_seccion=9&wid_item=3/) [Fecha de consulta: 3/03/2012] ).

186 Los responsables de la experiencia Fortalecimiento de las trayectorias escolares: Doble Escolaridad y Mejor En Mi Escuela: un abordaje desde la comunicación educativa y comunitaria, reconocen a las instancias de capacitación realizadas en el marco del Proyecto como oportunidades para la reflexión sobre las prácticas, en la búsqueda de un cambio en la mirada respecto de los procesos de aprendizaje de los jóvenes. También la buena práctica Proyecto Institucional y fortalecimiento de las trayectorias escolares pone de manifiesto la importancia de continuar ofreciendo a los docentes herramientas que les permitan perfeccionar sus prácticas de enseñanza como así también fortalecer los procesos de capacitación específicos, ya que algunas de las innovaciones metodológicas propuestas se ven obstaculizadas en su implementación por debilidades en su formación.

187 Fuente:[http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/formacion\\_situada/Nota%20de%20presentacion1.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/formacion_situada/Nota%20de%20presentacion1.pdf)

tratamiento que se realice del conocimiento se derivarán diversas formas de interpretación de las prácticas escolares, tarea que exige deliberación en la búsqueda constante de una coherencia epistemológica” (Ferreya y Pedrazzi, 2007).

- Historizar la vida institucional y profesional, a fin de objetivar los supuestos que en ella subyacen, sus construcciones sociales y políticas, los modos de organización de la propuesta de enseñanza que se hayan utilizado, las rutinas, los mandatos preexistentes, los códigos, a fin de encontrar nuevos sentidos acordes a los tiempos actuales.
- Sistematizar, documentar, registrar y socializar las prácticas pedagógicas. Como señalan Suárez, Ochoa y Dávila (2004):

*“Cuando los docentes sistematizan sus proyectos, construyen materiales inigualables para conocer lo que hacen, piensan y sienten; producen materiales “densamente significativos que llaman e incitan a la reflexión, la conversación informada, la interpretación, el intercambio y la discusión horizontal entre docentes. En tanto materiales comunicables que pueden ser acopiados y difundidos, manifiestan potencialidades inéditas para la reconstrucción de la memoria pedagógica de la escuela y del currículum en acción, ya que muestran una parte importante del saber pedagógico producido por los docentes cuando se despliegan la experiencia escolar y las prácticas de enseñanza” (p.4).*

- Generar acciones a partir de la construcción de vínculos con otras instituciones educativas, con organizaciones de la comunidad, con entes gubernamentales - entre otras posibilidades- que requieran y/o posibiliten nuevos aportes.
- Implementar sistemas de evaluación formativa de las prácticas docentes, que incluyan instancias de auto-evaluación y hetero-evaluación (por ejemplo, observaciones mutuas de clases, registro y análisis compartido de experiencias, entre otros), involucrando también a diferentes actores del sistema educativo.

Estas propuestas podrán complementarse con acciones específicas orientadas a:

- Revalorizar desde la escuela, especialmente con las familias, el rol y las funciones docentes, a partir de acciones institucionales tales como reuniones, conferencias, ferias, exposiciones, proyectos, etc., abordando las problemáticas educativas de los jóvenes con la participación de agentes comunitarios (estudiantes, familias, organizaciones, autoridades, etc.) y la intervención activa de los docentes.

- Propiciar y priorizar la concentración institucional de la carga horaria del docente y posibilitar la asignación de cargos y/u horas institucionales, entre otras alternativas, para fortalecer el trabajo pedagógico e incrementar la pertenencia institucional.
- Reformular las propuestas de formación docente inicial y fortalecer la capacitación permanente, priorizando el desarrollo de nuevas estrategias de enseñanza no-selectiva, centrada en la formación de los estudiantes (estrategias de diversificación curricular ante la heterogeneidad de los grupos de clase).
- Acompañar a las instituciones y a los profesores mediante asistencias técnicas a agrupamientos de escuelas, inclusive de distintos niveles, para promover la articulación.
- Incrementar las acciones de capacitación, actualización y perfeccionamiento destinadas a supervisores, directivos, docentes, preceptores, tutores, bibliotecarios, gabinetistas, etc., priorizando contenidos de gestión institucional y curricular, tales como trabajo en equipo, conceptualizaciones y metodologías disciplinares y areales, atención a la diversidad, uso pedagógico de las TIC, convivencia, educación sexual integral, entre otros.
- Diseñar circuitos de capacitación para funciones diferenciadas dentro de los roles docentes, teniendo en cuenta las diferentes modalidades del sistema educativo, los diversos formatos (presencial, semipresencial y a distancia) y las redes de trabajo descentralizadas/desconcentradas disponibles.
- Promover distintas instancias de circulación y socialización de experiencias pedagógicas, reflexiones de docentes e información sobre oportunidades de capacitación y desarrollo profesional, que permitan la divulgación de trabajos de investigación, la documentación y difusión de proyectos pedagógicos y modelos de clase, la creación de redes de experiencias pedagógicas, entre otras.
- Disponer en las bibliotecas escolares, pedagógicas y centros de documentación de materiales de consulta (pedagógicos, didácticos, normativos, etc.) para el uso efectivo de los docentes: libros, CD, DVD, diarios, revistas, videos, etc.
- Incorporar el seguimiento y control de gestión de las acciones de capacitación docente a fin de poder visualizar su concreción en las prácticas pedagógicas.
- Redefinir los roles, funciones y mecanismos de revalidación de los cargos existentes (preceptores, gabinetistas, ayudantes técnicos, bibliotecarios, etc.) e incorporar nuevas figuras (tutores, coordinadores de curso, entre otros).

Como señala Torres (2000 a):

*“Avanzar en el desarrollo de un perfil profesional docente implica entonces intervenciones convergentes en varios frentes, en las que tienen una responsabilidad todos los actores de la sociedad. Asegurar la voluntad (querer hacer), las competencias (saber hacer) y las condiciones (poder hacer) para que los docentes puedan realizar eficazmente su papel y responsabilizarse por éste, implica desafíos y tareas tanto para el Estado y la sociedad, como para las organizaciones docentes<sup>188</sup> y los docentes individualmente”* (p. 10).

## **Relaciones con la comunidad**

El análisis que promueve esta dimensión hace referencia a la inserción real y efectiva de la Escuela en la trama de la comunidad y a contemplar el óptimo aprovechamiento de los recursos disponibles en distintas organizaciones del entorno, instituciones educativas, servicios sociales y de salud, municipales y/o comunitarios, voluntariados, familias, entre otros, como parte integrante de una red constituida por personas y organizaciones que trabajan por y para la promoción humana y social de los adolescentes y jóvenes, **lo cual se constituye en un elemento** clave para el desarrollo de una educación auténtica (Ferreyra coord., 2009).

Por otra parte, el logro de la congruencia entre la propuesta educativa y el contexto sociocomunitario se presenta como una meta exigente y compleja que requiere de una adecuación mutua de fines y de estrategias en estrecha correspondencia. En una sociedad atravesada por profundas transformaciones -que repercuten significativamente en la educación, la familia y los estudiantes-, la inserción real y efectiva de la escuela en la trama de la comunidad ampliada supone comprometerse con un trabajo articulado, que parte de preocupaciones comunes y se expresa en acciones concretas llevadas a

---

188 Desde los Ministerios de Educación –sostiene Torres (2001)- se constata la necesidad de un acercamiento mayor, y diferente, con los docentes y sus organizaciones. Corresponde a éstas, por su parte, seguir fortaleciendo su capacidad y actitud propositiva frente a la educación y el cambio educativo; apostar a una mayor articulación e intercambio entre organizaciones sindicales; e involucrarse cada vez más activamente en acciones político-pedagógicas en defensa de la calidad educativa.



cabo desde organizaciones diversas. Incorporar este contexto al proyecto institucional significa poder reconocer que, tras los modelos democráticos de organización, hay sujetos singulares, con sus historias, visiones y perspectivas. Desarrollar modelos inclusivos de organización compromete a la institución educativa con una gestión que, atendiendo al contexto, promueve el desarrollo de subjetividades activas y comprometidas con el futuro.

La escuela, en diálogo con el mundo laboral, el ámbito político y los medios de comunicación (entre otros), sigue constituyéndose en lugar legítimo para transmitir, aprender e incluso escrutar la herencia cultural, los tiempos de la humanidad; un lugar donde sentirse amparado y acompañado en la tarea de crecer, equivocarse y volver a intentar, incluirse –en definitiva- en lo humano común. En este sentido, *“la escuela tuvo y tiene a su cargo esta función política por excelencia, de articular los mundos individuales al espacio de lo social, la cual exige compatibilizar, compartir, cooperar...”*(Tiramonti y Montes, 2009, p.10).

Las transformaciones culturales profundas y aceleradas, los nuevos modos de relacionarse y resolver los problemas de convivencia, las configuraciones sociales diversas y desestructurantes, las “deslocalizaciones” (pérdidas de lugares familiares, comunitarios, culturales y laborales) han dado origen a un contexto inestable y desafiliado de la función de educar a los jóvenes, lo que se traduce en una amplia gama de problemas en torno a las relaciones con el contexto social y comunitario. Algunas cuestiones han emergido como espacios de mora en la mayor parte de los trabajos realizados en terreno<sup>189</sup>, poniendo en evidencia que persisten problemas aún no resueltos:

- Estado aún incipiente de la vinculación de la escuela con la trama social y productiva de la comunidad, y de las acciones de articulación inter institucional, con la comunidad en general, con el nivel educativo precedente (Primario), como con el

---

189 Se sugiere especialmente la consulta de investigaciones realizadas en el ámbito de la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del Ministerio de Educación de Córdoba desde el año 2008 al 2011, todas abocadas a indagar políticas educativas implementadas en la provincia desde la última década: estudios realizados sobre el Programa Escuela para Jóvenes (PEJ) (2008), el Programa Escuela Centro de Cambio (PECC) (2009-2010), el Programa Nacional de Becas Estudiantiles (PNBE) (2010), el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER) (2010), el Programa de Inclusión y Terminalidad Escolar (PIT) (2011) y el Proyecto de Nueva Organización de la Escuela Secundaria (NOES) (2011).

nivel educativo posterior (Superior Universitario y No Universitario) y con el mundo del trabajo<sup>190</sup>.

- Influencia de los medios y las nuevas tecnologías de la comunicación, particularmente en la población estudiantil (TV, Internet, telefonía celular, video juegos, etc.), que transmiten patrones y modelos de comportamiento no siempre orientados a la autonomía, la participación, las prácticas democráticas, la solidaridad, entre otros y, en ese sentido, enfrentados a los valores que propugna la escuela.
- Escasos modelos sociales que incentiven la formulación de proyectos de vida, basados en valores socialmente legitimados (el esfuerzo compartido, la dignidad de la persona, la cultura del trabajo, el respeto y aceptación de las diferencias, entre otros).
- Desvalorización social del conocimiento y debilitamiento del rol tradicional de la escuela.
- Escasa asimilación por parte de la comunidad de la obligatoriedad del Nivel.
- Registro subjetivo de niveles elevados de violencia social (en el trato, en las decisiones, en las instituciones, etc.).

Belossi y Palacios de Caprio (2003) coinciden en que hoy, más que nunca, tiene vital importancia el enlace escuela – comunidad y proponen una co – construcción con los estudiantes cuyo correlato sea un proceso educativo diferente que incluya el ingreso al mundo laboral.

*“Fortalecer el trabajo con la comunidad significa desarrollar trabajo en los ámbitos comunitarios: la plaza, la sala de auxilios, el jardín maternal, la sociedad de fomento, la empresa, los comercios, etc. Estas actividades fortalecen los vínculos entre las instituciones protagonistas, posibilitan una experiencia de intercambio real entre los jóvenes participantes, ayuda a tomar conciencia por parte de otros agentes de la comunidad de la vital importancia que tiene la co-laboración en la formación del joven, de esta manera se consolidan auténticas redes sociales”* (p. 110).

---

190 Claudia Jacinto aporta información y reflexiones sobre iniciativas recientes sobre formación para el trabajo en la Educación Secundaria General (véase Capítulo VI).

La consolidación de la trama de vínculos y prácticas entre la escuela y el contexto social y comunitario demanda generar y sistematizar acciones orientadas a:

- Incorporar regularmente los saberes de las familias, de la comunidad educativa y la cultura del entorno.
- Construir redes solidarias entre la institución escolar, organizaciones intermedias y empleadores<sup>191</sup>. Para ello, es necesario efectuar un mapeo de aquellas organizaciones o personas con las que se relaciona la escuela (actualmente y potencialmente), realizando un esquema para pedir, dar, ofrecer y recibir. Una “red” constituye una organización particular, multifacética, que a través de los intercambios que se establecen entre quienes la componen, permite la potenciación de los recursos y la creación de alternativas para la solución de los problemas. Es así que el trabajo en red se fortalece cuando entre las instituciones intervinientes se descubren intereses y necesidades mutuamente complementarias.
- Fortalecer las organizaciones de apoyo institucional (cooperadoras, fundaciones, centros de estudiantes, etc).
- Organizar espacios que permitan la orientación vocacional y socio ocupacional, promoviendo el contacto de estudiantes y docentes con instituciones de Educación Superior, empresas, sindicatos, ONGs., etc.
- Propiciar la participación de la escuela en eventos y proyectos comunitarios con intencionalidad formativa para los estudiantes.
- Propiciar la utilización desde el punto de vista pedagógico y formativo de los medios<sup>192</sup> y tecnologías de la información y comunicación, a través de la lectura y análisis crítico de la realidad y los modelos promovidos.
- Promover el abordaje pedagógico continuo y reflexivo sobre valores socialmente legitimados (el esfuerzo compartido, la dignidad de la persona, la cultura del trabajo, el respeto y aceptación de las diferencias, la solidaridad, entre otros).
- Afianzar instancias de vinculación de la escuela con el mundo del trabajo, particularmente para los estudiantes de los últimos cursos, tales como las pasantías

---

191 Para ampliar, véase Carandino y Peretti, 2002; Martini y Araujo Sánchez, 2002.

192 Resulta fundamental la colaboración de los medios masivos de comunicación en la construcción de las representaciones sociales sobre la escuela secundaria. En muchas oportunidades, los problemas de algunos estudiantes, o de una institución en particular, se exhiben en dimensiones que superan ampliamente la envergadura de la situación. En tal sentido, habría que apelar a la responsabilidad social de los medios comerciales, que son formadores de opinión en diversos ámbitos de la cultura ciudadana.

laborales, visitas educativas, trabajos de campo, ferias, cooperativas, micro-empresarios, cooperativas, etc<sup>193</sup>.

Las cuestiones curriculares, las prácticas educativas y la profesionalización de la carrera docente son ejes de análisis que, con mayores o menores matices en su problematización, vienen siendo debatidos e indagados en el campo educativo desde hace largo tiempo. Por su parte, cuestiones relativas a las trayectorias escolares de los estudiantes, el clima institucional como ambiente de aprendizaje y la relación de la escuela con el contexto socio-comunitario son preocupaciones más recientes. Las consideramos emergentes-consecuentes de los procesos de cambio vivenciados durante los años noventa; equidad, igualdad, inclusión re-emergen en esta última década como conceptos-guía de políticas educacionales orientadas al cambio en el ámbito de la Educación Secundaria, para que sea posible una escuela que -como propone Tenti Fanfani (2003 b)<sup>194</sup>-:

- Se reconstruya como institución abierta que valoriza y contempla los intereses, expectativas y conocimientos de los jóvenes.
- Favorezca el protagonismo de los jóvenes, haciendo que los derechos que la ley les reconoce se pongan de manifiesto en instituciones y prácticas de participación, expresión y comunicación.
- Se interese por los adolescentes y los jóvenes como personas totales, *“con todas sus cualidades, con todas sus angustias, con todas sus necesidades, sus demandas, sus expectativas, esperanzas...”* (p.107).
- Sea flexible en tiempos, secuencias, metodologías, modelos de evaluación, atendiendo a *“las nuevas condiciones de vida de los jóvenes manteniendo la ambición de los objetivos y diferenciando las estrategias...”* (p.107).
- Haga posible ambientes que permitan “aprender en felicidad” (p.107).
- Acompañe y facilite la construcción de proyectos de vida.

Este capítulo ha revisado en parte el saber construido en torno a las dimensiones de análisis que orientan nuestro abordaje del objeto de estudio. Hemos intentado enriquecer cada una de ellas con formulaciones que las potenciasen, en favor de una escuela secundaria más inclusiva que ofrezca aprendizajes de calidad. Si hemos puesto

---

193 Véase en el Capítulo VII la experiencia Propuestas de enseñanza basada en prácticas reales y simuladas.

194 Una serie de condiciones, en síntesis, que hagan posible ese hacer lugar para todos en la escuela secundaria que “defiende” Cecilia Cresta en el Capítulo VI.

la atención en problemas y complejidades, ha sido para trazar caminos hacia las propuestas; caminos que permitan encontrar la dirección que la Educación Secundaria ha de seguir en el escenario actual.

El que atravesamos es tiempo de decisiones que, en contextos de cambio como los que habitamos, no pueden estar exentas de tensiones. El debate educativo, al cual pretendemos aportar, deja al descubierto los movimientos alternativos que generan las prácticas en sus respectivos contextos, entre algunos de los cuales recuperamos los siguientes<sup>195</sup>:

- *Innovación vs. tradición.*
- *Sistema inclusivo vs. selectivo.*
- *Éxito vs. fracaso escolar.*
- *Formación general-propedéutica vs. técnico-vocacional.*
- *Conectividad vs. fragmentación curricular.*
- *Inclusión integrada y estratégica vs. incorporación instrumental y parcial de las TIC.*
- *Articulación vs. desarticulación interciclos e interniveles.*
- *Gestión descentralizada vs. centralizada.*
- *Convivencia democrática vs. violencia grupal, institucional y contextual.*
- *Renovación vs. tradición normativa.*
- *Profesionalización vs. burocratización docente.*
- *Vinculación vs. desvinculación con la familia y la comunidad.*

Éstas y otras tensiones signan los procesos decisionales en las distintas escalas del sistema educativo. El posicionamiento en uno u otro de sus extremos supone una única forma de ver la realidad, una única respuesta resolutoria, que trae implícita la certeza y, por ende, una parálisis transformadora. Decidir por una u otra opción extrema implica negar la existencia entre ambas de una amplia gama de posibilidades, variantes y matices en cada una de las realidades en que se manifiesta la controversia.

---

195 Retomamos, reformulándolos en parte, los aportes de Ferreyra, 2006, p. 177.

## **CAPÍTULO VI**

## EDUCACIÓN SECUNDARIA: DIÁLOGOS DESDE LOS SABERES Y EXPERIENCIAS PARA (RE) CONSTRUIR SENTIDOS

**Horacio Ademar Ferreyra y Silvia Noemí Vidales (comps.) con la participación especial de Cecilia Cresta, Claudia Romero, Alicia Carranza, Inés Dussel, Flavia Terigi, Marcelo Krichesky; Sergio España e Irene Kit; Margarita Poggi, María Susana Berardo, Laura Pitman, María Teresa Lugo, Claudia Jacinto; María Rosa Almandoz y Ana Vitar; Víctor Manuel Ponce Grima, Juan Alberto Ramírez Valdez y Miguel Ángel Pérez Reynoso; María Eugenia Ocampo Granados y Rosa María Torres Hernández; Raquel Andrea Arias Guevara, Luz Amanda Castro Lalinde e Iván Darío Flórez Rojano; Horacio Ademar Ferreyra, Gabriela Cristina Peretti y Silvia Noemí Vidales.<sup>196</sup>**

La complejidad que presenta la Educación Secundaria en la actualidad constituye uno de los problemas prioritarios en el campo de la investigación y la gestión de los sistemas educativos de la Argentina, Latinoamérica y el mundo. Es por ello que, en el marco de la presente investigación y de la revisión de la literatura que el grupo ha realizado para aproximarse al objeto de estudio, se han identificado aportes valiosos de diversos especialistas, docentes e investigadores que, de manera independiente o en el marco de distintas agencias de producción del conocimiento de Argentina, México y Colombia, han realizado interesantes contribuciones a la tarea de pensar, desde una perspectiva sociohistórica, la Educación Secundaria en sus respectivos territorios.

Entonces, y a los fines de seguir entramando ideas y acciones relevantes y a la vez pertinentes para contribuir con la mejora de la Educación Secundaria en la Argentina, hemos decidido convocarlos “a la mesa de diálogo” a compartir alguna de sus producciones, las cuales, por sus ideas-eje, las reflexiones en ellas desarrolladas y los interrogantes que abordan o suscitan, nos ha parecido que establecen una enriquecedora conversación con los tópicos y problemas desarrollados en nuestro trabajo, complementándolo en algunos casos y ampliando y diversificando perspectivas, en otros. A la mayoría de estos especialistas los hemos invitado a visitar sus publicaciones a partir de una nueva lectura desde las miradas de los tiempos actuales, lo que -a muchos de ellos- los ha llevado a revisarlas, y a otros, a actualizarlas en virtud de los acontecimientos del presente. También hay quienes han decidido contribuir con aportes inéditos en los que han sistematizado sus saberes y experiencias profesionales. Para todos ellos no sólo cabe nuestro reconocimiento por haber aceptado participar con sus contribuciones en esta obra, sino también –y especialmente- por poner

---

196 Con la colaboración de Georgía Estela Blanas, Laura Cecilia Bono, María Jacinta Eberle y Blanca Laura Patricia Romero.

generosamente a disposición el saber construido, construyendo comunidad de aprendizaje.

De este modo, este capítulo constituye un espacio de expresión plural, abierto a reconocidos especialistas de larga y productiva trayectoria académica (en docencia e investigación). Cada uno plantea sus preocupaciones y ocupaciones en torno a la Educación Secundaria, a partir de diversas preguntas, sin intentar dar la última respuesta porque, de hacerlo, se terminaría la conversación y la intención de este dossier/compilación es, precisamente, la de habilitarla, para seguir entramando ideas que nos permitan ampliar el horizonte de discusión en torno a la temática que nos ocupa.

El lector encontrará distintos textos –fuentes primarias- que se constituyen en un pretexto para habilitar el debate en sus respectivos contextos, a partir de la diversidad de situaciones que desafían a la Educación Secundaria. La intención es que cada producción le permita hacerle preguntas a la realidad, profundizar su comprensión y realizar a partir de éstos y otros aportes la construcción de sus propios textos.

Y todo esto porque estamos convencidos de que así se va dibujando un camino, que –al igual que estas lecturas que proponemos- no es lineal ni recto, ni tampoco procede por simples acumulaciones. Los textos se van llamando entre sí y llaman a sus lectores, para que tejan sus propias tramas desde las cuales leer los múltiples signos y sentidos de la realidad de la Educación Secundaria.

Y como todo camino se enriquece si lo recorremos avanzando con otros, es que los convocamos a compartir algunos textos que tejimos y enganchamos en el proceso de investigación, porque nos sedujeron sus planteamientos, preguntas, respuestas y aperturas... trazos que nos permitieron enriquecer nuestro trabajo colectivo y enriquecernos a nosotros mismos.

Y ahora los invitamos a poner en diálogo sus propias textotecas con todos o algunos de los textos que compilamos en este capítulo, como así también con las de otros pares, investigadores, docentes y directivos a los fines de potenciar la construcción de nuestros respectivos caminos de lectura y reflexión en torno a la temática que nos convoca.



## HACER LUGAR

### Para Todos En La Escuela Secundaria<sup>197</sup>

**Cecilia Cresta**

Entre las premisas que avalan la tarea cotidiana de los docentes podemos incluir, sin dudar, la idea de que la educación es algo bueno y aporta en sentido positivo a la vida de las personas.

Efectivamente, parte del contundente triunfo de la *escuela de la modernidad* en nuestras sociedades se ha manifestado en una generalizada convicción sobre el valor de la educación para la plena inserción social de las jóvenes generaciones. Más aún, se llega a pensar en la educación como algo importante e insustituible, directamente ligado a las formas tradicionales de escolarización; de modo tal que “ir a la escuela” tiene que ver con el crecimiento saludable de los más jóvenes y su buena vida, resultando intolerable para muchos la consideración de cualquier alternativa que plantee reemplazos al goce del servicio educativo escolar clásico (moderno, en rigor).

En términos generales, y obviando por unos momentos las inquietudes que esta cuestión del sentir colectivo plantea al campo pedagógico, los educadores podemos asumir en términos propios la afirmación sobre el valor de la educación como un *derecho* inalienable de las personas. Lo hemos asumido por años. También y muy frecuentemente afirmamos el valor de la educación pública como un *derecho social* conquistado a lo largo del proceso de construcción histórica de las naciones que persiguen la democracia, el pluralismo y la justicia.

No obstante ello, en este último tiempo la *extensión de la educación obligatoria* establecida por la *Ley de Educación Nacional N° 26206* plantea nuevos interrogantes a estas convicciones, valoraciones y derechos, e impone un tema impostergable a la agenda educativa: hacer lugar para todos en la escuela secundaria.

Ahora bien, ¿por qué es deseable que todos alcancen niveles educativos superiores más allá de la escolaridad básica? ¿Cuánta educación es necesaria? ¿Por qué resultará valioso para los adolescentes y jóvenes de sectores sociales hasta el momento excluidos incorporarse a las escuelas secundarias...? La pregunta por aquello que se consideraba una verdad de perogrullo se impone en las salas de profesores y la

---

197 Este artículo es una selección revisada del publicado por la Autora en la Revista *Novedades Educativas* 232 (Abril 2010)

afirmación del derecho a educarse demanda nuevos argumentos: ¿por qué la obligatoriedad en secundaria? ¿Por qué ahora? ¿Cómo hacemos?

I.

### **Preguntas y respuestas con historia**

Desafiando el paso del tiempo y dejando atrás los contextos que la vieron nacer, la escuela secundaria argentina asumió el mandato de prolongar y profundizar la educación básica: con miras a favorecer una mejor preparación para cursar estudios superiores en un primer momento y para desempeñarse favorablemente en determinados trabajos, poco tiempo después. Este mandato tuvo por destinatarios a los jóvenes del país que, en ese momento y por diferentes razones, se encontraron predispuestos a requerir y a cursar estos estudios. Desde ese origen, la escuela secundaria argentina se erigió, como institución relevante y diferenciada, en un Sistema Educativo que se entendió como factor clave en la construcción del sustrato material y simbólico del Estado Nacional, de su independencia, organización y prosperidad.

Desde su origen, además, la educación secundaria se configuró -en cualquier punto del país donde tuviera lugar- con un sentido político definido, en instalaciones y estructuras organizacionales claramente diferenciadas de las escuelas básicas, y con una propuesta pedagógica particular. Es decir, con un conjunto de sentidos, disposiciones y prácticas específicas que sentaron las bases de lo que podríamos llamar la *identidad pedagógica originaria* de la escuela secundaria argentina.

Esta identidad se conformó en torno a un mandato que no tenía como aspiración incluir a todos. A diferencia del proceso instituyente de la escuela primaria -inscripta legal y tempranamente como educación común, gradual, gratuita y obligatoria- la secundaria se gestó para favorecer la preparación de los que ingresarían a las universidades para formar un cuerpo profesional y burocrático capaz de ejercer funciones públicas. Y no todos los jóvenes de la sociedad gozaban de la posición de origen que era condición implícita para dicho ejercicio. Por todo ello, podríamos decir que en un primer momento y más allá de la variedad de ciudadanos que progresivamente fueron gozando de sus beneficios, la conformación histórica del nivel asumió la intención política de educar a los

*predestinados*, y que la escuela secundaria argentina encontró en ello su legítima función social e identidad institucional<sup>198</sup>.

Desde nuestro punto de vista, la obligatoriedad de la educación secundaria pone en cuestión tanto algunos postulados del sentido común extendidos en el conjunto de la sociedad, como gran parte de la referida identidad pedagógica originaria del nivel secundario. Si la educación es algo bueno para todas las personas y su extensión, una conquista social histórica, ¿por qué se plantea la pregunta por la obligatoriedad? ¿Cuánta educación debería recibir una persona para lograr *incluirse*<sup>199</sup> en nuestra sociedad actual? ¿Cuál es la cuota de educación que marca el umbral de la equidad? En todo caso, y ya desde la perspectiva propia del nivel secundario ¿cuánta consideración de situaciones diversas puede tolerar la escuela secundaria? ¿Qué es lo que define hoy su especificidad?

En la base de todas estas cuestiones se plantean -desde nuestro punto de vista y entre otros aspectos- otras preguntas: las preguntas por las mejores formas de vivir y crecer en comunidad; aquellas que fundamentan la búsqueda siempre activa de sociedades igualitarias, justas, plurales... ¿Qué educación, cuánta educación, para avanzar en la construcción de una sociedad democrática?

En términos generales, hacemos la opción de adentrarnos a considerar estas cuestiones reafirmando el valor de la educación y de la institución educativa como espacio público dispuesto para la educación de todos, en favor del bien común. Entendemos que la apropiación y resignificación de los saberes que conforman el acervo cultural de nuestras sociedades actuales es un derecho de las jóvenes generaciones cuya consecución requiere del compromiso de los adultos. Este compromiso tiene que ver con la transmisión -del conocimiento, de las formas de acceso y los modos de construcción de ese conocimiento-, y con la distribución de un capital simbólico que es propiedad de todos.

En este sentido, el momento actual constituye una excelente oportunidad para profundizar la discusión sobre la escuela secundaria, su realidad y perspectivas; sobre lo que este nivel educativo aporta y lo que podría aportar a la vida de los adolescentes y jóvenes de nuestro país; sobre cómo los educadores vemos el nivel y nos implicamos, a la hora de pensar alternativas que garanticen el derecho de todos.

---

198 Hablamos de legitimidad social en el propio contexto histórico de origen.

199 Aludimos a una idea de inclusión amplia, que abarca las posibilidades de inteligir la realidad, insertarse laboralmente, dar continuidad a los estudios y participar activamente en la vida cívica.

Por todo ello proponemos transitar un conjunto de conversaciones para recorrer los sentidos, las estructuras organizacionales y las prácticas que materializaron aquella mencionada *identidad originaria* de la educación secundaria de nuestro país. Sobre ello es oportuno volver la mirada, para construir respuestas y nuevas preguntas frente al desafío de ampliar el horizonte de la educación común; frente a la oportunidad de *hacer lugar*.

### **¿Para qué la obligatoriedad? La pregunta por el sentido**

La idea de escuela secundaria que tenemos y los criterios a partir de los cuales la valoramos, tal como lo expresamos más arriba, están relacionados con el sentido político que instauró al nivel; con el mandato histórico que sentó las bases de su propuesta educativa.

El sentido político fundante recortaba el acceso al nivel y también el egreso, sobre la puesta en valor de *una concepción de calidad* que requería de la selección. Dicho en otros términos, históricamente en el nivel se seleccionó mediante mecanismos justificados en la concepción de calidad vigente en su época de origen. Y tal como sabemos, la calidad es un término cuya definición está estrechamente ligada a un contexto histórico y a unas condiciones materiales, así como a los actores sociales implicados y a sus intereses.

La idea de calidad que se sostenga y la de calidad educativa en particular se definen en relación con un patrón de criterios de valor relativo, con anclaje contextual. Sabemos que ambas son construcciones sociales e históricas y en cuanto tales, objeto de revisión crítica, aunque se presenten como inapelables. Cabe entonces preguntarnos ¿qué concepción de calidad se habilita en la educación secundaria actualmente? ¿Se trata de una concepción unívoca? ¿Esta concepción ha cambiado?

Esto es relevante porque detrás de muchas de las afirmaciones que oponen resistencia a la instauración de medidas tendientes a posibilitar el ingreso y la permanencia de los adolescentes y jóvenes de sectores sociales que hasta el momento no recibían educación secundaria (o se iniciaban en ella y la abandonaban) existen argumentos que expresan una vigilancia por *la* calidad, tales como: “...se corre el riesgo de bajar la calidad...” “...se pretende incluir por incluir”.

Esta vigilancia se sostiene también con base en una idea sobre *la exigencia* que está dirigida al desempeño de los estudiantes: "...así se premia a los que no se esfuerzan..." "...se dan facilidades y no se trata de eso..."

Como dijimos, en la concepción de calidad que estas expresiones plasman hay una constelación de supuestos que necesitamos someter a debate. Especialmente porque ponemos en duda -a partir de los valores que sustentan la opción política de la obligatoriedad- que se brinde "una educación de calidad" en una escuela secundaria en la cual no hay lugar para que todos aprendan. Desde nuestro punto de vista, una tradición escolar que requiere de la exclusión de algunos para sostener un determinado patrón de calidad sigue llevando a cabo el mandato originario -de dudosa legitimidad para la educación pública actual- de educar a algunos jóvenes y no a todos los jóvenes.

La obligatoriedad no supone "bajar" o devaluar las expectativas de aprendizaje ni los horizontes de enseñanza del nivel; implica pensar en la perspectiva de la educación como derecho. Para los educadores supone asumir el desafío de educar a todos, corresponsabilizándonos con los estudiantes, junto a los otros docentes, por los resultados parciales y finales de dichos procesos. Corresponsabilizándonos tanto por los buenos resultados de aprendizaje como por las dificultades y el no aprendizaje de los estudiantes.

Esto tiene implicancias políticas y pedagógicas que inciden en los planos normativo, organizacional y didáctico del nivel, sobre los cuales ya se están planteando cambios, en diferentes puntos del país, en este último tiempo.

Pero hay más implícitos en la identidad originaria del nivel sobre los cuales es oportuno ahondar en este análisis, para continuar perfilando esa escuela secundaria con lugar para todos que pretendemos. Entre ellos: una idea del *conocimiento*, unas concepciones sobre *la enseñanza y la docencia*, unas representaciones sobre los *estudiantes*.

En la escuela secundaria primigenia, la intención principal fue llevar a los jóvenes al *conocimiento*. A un conocimiento "con mayúscula", que se definía y dictaba fundamentalmente en las universidades y que se obtenía mediante el estudio pormenorizado de fuentes (siempre escritas) consideradas obras clave de la ciencia positiva. No sólo el conocimiento de estas obras era incuestionable en las escuelas preparatorias; su estudio y secuenciación temporal estaban regulados externa y estrictamente, justificados en las propias *disciplinas científicas*.

Esto exigía cierta *adhesión* por parte de docentes y alumnos: puede que comprendieran acabadamente o no los contenidos, sin embargo la validez de estos últimos no se prestaba a discusiones, pues respondía a otra lógica, externa al propio nivel. Podríamos afirmar que por mucho tiempo, en nuestras escuelas secundarias, resguardar y transmitir el valor de los conocimientos fue una tarea -simbólica, implícita, esforzada- quizás más importante que la enseñanza misma.

En este marco, la *docencia* fue adquiriendo rasgos propios y distintivos: en secundaria, el mejor docente fue el más preparado en la materia que enseñaba y el que la transmitía con mayor fidelidad (fidelidad a la materia, claro). El que enseñaba exigía la apropiación de conocimientos, con un rigor centrado en la adhesión a la letra de la asignatura y un valorado desapego al contexto particular en que esa transmisión se daba.

También el *estudiantado* fue cobrando identidad. La disposición a adherir a los conocimientos preestablecidos fue condición básica y la posibilidad de disponer de abundante tiempo para dedicar al estudio, factor decisivo para incluirse. Llevando la metáfora al extremo -a los fines de un análisis más profundo-, no había lugar para la “condición juvenil” de los estudiantes en el modelo de escuela originario; tampoco para los ritmos y variantes que imponen otras condiciones vitales -como el trabajo o la paternidad/maternidad- cuando estas se presentan a los jóvenes estudiantes. Así, la dedicación necesaria fue dedicación plena; el aprendizaje fue conocimiento y adscripción a las disciplinas científicas que la escuela transmitía. Y la promoción, una ecuación de ambos factores.

Hoy, las propias convicciones y la construcción de nuevos saberes pedagógicos nos invitan a desafiar todas estas ideas, tan invisibilizadas como presentes entre las escuelas y los educadores del nivel. Porque hemos constatado que el conocimiento se encuentra atravesado por las condiciones de su producción y por los intereses de los actores implicados en ella, y que dicha producción no se realiza exclusivamente en los centros científicos. También porque creemos que las diversas formas de conocer y de producir conocimientos, sus variadas fuentes y perspectivas, así como las diferentes vías de comunicación por medio de las cuales accedemos al saber acumulado, pueden y deberían inundar las aulas, a favor de volver a definir la función transmisora de la escuela secundaria contemporánea.

Apostamos a renovar el vínculo de la escuela secundaria con el conocimiento, con base en otra concepción de *conocimiento*. Una concepción que convoca a los educadores a

reapropiarse de él, asumiendo la tarea de abrir el abanico de fuentes y tematizar asuntos referidos a distintos órdenes de la realidad y de la vida, que tengan vinculación con los desafíos de la vida actual, en el marco de un proyecto colectivo, en democracia. Desafíos que son tales tanto para profesores como para estudiantes; asuntos socialmente relevantes cuyo abordaje demanda procesos de identificación y elucidación que pueden comenzar en las escuelas.

Esta perspectiva sobre los conocimientos en la secundaria no se contradice con la transmisión del acervo cultural ordenado en disciplinas científicas. Sí la supera y rearticula con base en un sentido diferente, contemporáneo y vital: se trata de poner al alcance de todos los estudiantes la posibilidad de *saber* con base en el conocimiento disponible. De educarse para dar curso a las demandas de una sociedad en la que la información tiene mayor accesibilidad que la construcción de saber a partir de ella. De formarse para poder apropiarse de los conocimientos producidos por la ciencia, la técnica o la cultura que inciden, con mayor o menor trascendencia, en su vida cotidiana.

Esta perspectiva vuelve a trazar la tarea de los *docentes* del nivel. En primer lugar porque, como veremos en detalle en el tercer apartado de este texto, implica que ingresen a las aulas temas y problemas que requieren una activa toma de posición, que pueden estar fuera del índice de un manual clásico de corte disciplinar, y requerir del aporte de múltiples disciplinas e incluso del sondeo de variadas fuentes. En segundo lugar, porque la enseñanza de conocimientos definidos en estos términos requiere trabajar conjuntamente con otros profesores, combinar instancias de clase expositiva de explicación de conceptos con instancias de diálogo y prácticas diversas, en el aula y fuera del aula. Requiere pensar el conjunto de la formación de los estudiantes, más allá de la propia materia, en favor de la construcción de saberes tales como los descriptos.

Hablamos así, simultáneamente, de otra concepción de *estudiante* secundario. Abierta la puerta al saber y a los conocimientos (en plural), aspiramos a construir una escuela en la cual los estudiantes puedan aprender a partir de sus saberes. Saberes escolares previos, más o menos afianzados, sobre matemática, lengua, arte, idiomas o ciencia, por ejemplo, y también saberes sobre la vida, sobre la naturaleza o la tecnología, entre otros... Esto es, pensamos en una escuela en la cual los estudiantes sean reconocidos por sus saberes y a la vez convocados por sus docentes a saber más, en el marco de una formación en la que su situación vital e inquietudes estén implicadas. Una escuela en la que los conocimientos disciplinares ayuden a formular mejores preguntas y a

buscar respuestas a los desafíos que plantea la vida a los adolescentes y jóvenes, y a la sociedad en su conjunto. Una escuela que planifique y priorice la enseñanza de los procesos de apropiación y producción de conocimientos, por sobre los de “adhesión” o aprendizaje repetitivo.

En este marco, la idea de saber se desacraliza al tiempo que la transmisión tiene chances de democratizarse y pluralizarse. La docencia se diversifica y el currículum se acerca a la realidad, porque diversas voces y modalidades de enseñanza son necesarias para transmitir los múltiples saberes que requiere la formación de los adolescentes y jóvenes hoy.

Si docentes y estudiantes no dialogan, desde sus perspectivas y situaciones vitales reales, con los conocimientos que la escuela pretende transmitir, dichos conocimientos se presentan lejanos y faltos de toda vitalidad para los adolescentes y jóvenes, y los propios procesos de transmisión se ven limitados para generar la apropiación significativa que toda experiencia de aprendizaje pretende provocar.

Ahora bien ¿estamos en condiciones de transitar este cambio? Sostenemos que un gran obstáculo para que la realidad cotidiana de las escuelas secundarias se transforme a partir de un renovado sentido pedagógico y político -quizás el primer obstáculo, desde nuestro punto de vista- es precisamente la persistencia de aquel conjunto de concepciones que se plasmaron en la identidad pedagógica originaria del nivel y aún rigen como ideas, patrones de valoración y disposiciones en muchos de sus principales protagonistas y en el conjunto de la sociedad, aunque hayan perdido relevancia y requieran de profundas revisiones.

Para hacer frente a este obstáculo, tal vez necesitemos indagar en el anclaje material de todas estas concepciones y analizar cómo pueden replantearse algunos aspectos que hacen a la concreción estructural del vínculo pedagógico en el nivel, para que una nueva idea de escuela pueda tener lugar, cada vez mayor y progresivamente, en el sistema educativo y en la sociedad.



## II

### Supuestos que trazaron la organización escolar

La organización de las escuelas secundarias también se encuentra marcada por la historia. Sus regulaciones, su estructura curricular, la forma y el uso de sus edificios, sus rituales y costumbres, incluso su ubicación en el territorio, se ajustaron armónicamente al mandato originario y persistieron redefiniéndose -en mayor o menor medida- conforme a los tiempos políticos e históricos de cada momento.

Consideremos en primer término el colegio estatal con internado que posibilitó a los primeros estudiantes secundarios concentrarse y recibir educación, en ciertos puntos estratégicos del país, tanto geográficos como académicos, en respuesta a la demanda social, histórica y política de la segunda mitad del siglo XIX. Se trata de la misma escuela secundaria que pasó luego por diferentes configuraciones a lo largo de la historia argentina, recogiendo nuevos sentidos políticos que se plasmaron en variantes institucionales tales como: escuelas normales, escuelas de comercio, escuelas industriales, escuelas fábrica o escuelas técnicas, entre otras. Pese a este devenir y hasta hace muy poco tiempo, las prácticas sociales y educativas sostuvieron una concepción relativamente estable sobre “lo que el colegio secundario es” y sobre “lo que un colegio no es”. Esta concepción -conformada por el acumulado histórico de regulaciones normativas, materiales y prácticas, y frecuentemente inscripta en un emplazamiento edilicio tipo, reconocible en los establecimientos más antiguos- se plasma en lo que podríamos llamar la *organización tradicional* de las escuelas del nivel.

En esta *organización tradicional*, directivos, docentes, preceptores y alumnos se relacionan cotidianamente en un ritmo regular de clases, evaluaciones y acreditaciones; en grupos estables, cursos anualizados y experiencias pedagógicas previstas dentro del currículum común. Con este modelo escolar, en cuya descripción no hace falta ahondar dado que es parte de la experiencia vivida por todas las personas que hayan pasado por las aulas del nivel hasta hace no muy poco tiempo, se identificó profundamente a la educación secundaria. Ir al colegio secundario fue -con raras excepciones- ir a ese tipo de escuela.

Ahora bien, sostenemos que esta forma escolar de organización -que hemos denominado *tradicional*- se encuentra en crisis; en muchos establecimientos educativos resulta inadecuada para la enseñanza y no precisamente por el cambio de mandato político. Creemos que se resquebraja porque, tal como muchos docentes advierten,

impide dar respuestas a un gran número de estudiantes: a su inclusión efectiva (primero, como condición indispensable) y a sus posibilidades de aprender en el colegio secundario (luego, y principalmente).

El imperativo de *hacer lugar* en la educación secundaria nos lleva, en este orden de cosas, a legitimar los movimientos hacia nuevos modelos escolares que hoy se registran en el nivel, por cuanto están abriendo la posibilidad de que todos puedan estudiar. Son movimientos que van desde la creación de escuelas con normativas de cursada alternativas, para públicos específicos, hasta modificaciones en la organización de los docentes, de los estudiantes y de los contenidos, en escuelas comunes que incorporan variantes en la propuesta escolar regular. En ambos casos, los equipos docentes transforman el uso de las instalaciones, el uso del tiempo -anual o semanal- y muchos otros aspectos del trabajo institucional, para que todos los estudiantes puedan asistir a la escuela y aprender con sus profesores.

Vale recalcar que en este movimiento hacia nuevas maneras de hacer escuela se han planteado alternativas organizacionales radicalmente diferentes de la tradicional junto a otras que difieren sólo en algunos aspectos. A todas las valoramos aquí, como parte de una misma búsqueda: la de poner en discusión tradiciones arraigadas que no dan respuesta a los desafíos de la sociedad actual, y que atan las formas organizativas y las prácticas exclusivistas de escolarización con una concepción de calidad educativa del nivel -en rigor, como dijimos, con un determinado concepto de calidad-.

Más allá de este movimiento y de lo que instituye jurídicamente la *Ley de Educación Nacional*, efectivizar la extensión de la obligatoriedad y hacerlo deconstruyendo concepciones y construyendo alternativas apropiadas para los diversos contextos escolares y estudiantes, sigue siendo un desafío para gran parte del sistema educativo. También para el conjunto de la sociedad.

En este sentido, pensamos que los educadores estamos en condiciones de asumir una posición de avanzada en este proceso, acompañando la progresiva modificación del emplazamiento organizacional del nivel con prácticas de enseñanza diferentes, que acusen recibo de las nuevas necesidades que plantea la educación de adolescentes y jóvenes en la actualidad. Prácticas que den vuelo a nuestro potencial y fortalezcan el valor pedagógico y democratizador de los nuevos modelos de escuela secundaria.

Por todo ello, si repensar el sentido es la tarea principal, y transformar la organización escolar en su conjunto, una plataforma necesaria para hacer lugar a todos en el nivel ¿cómo avanzar hacia la inclusión con aprendizaje? ¿Cómo hacer lugar desde la enseñanza?

### III

#### La práctica pedagógica en cuestión

Así como “ir al colegio” en la secundaria podría no remitir a un solo modelo organizacional, enseñar no tiene una sola forma y “dar clases” -como sabemos- admite muchas variantes.

En coherencia con la *identidad pedagógica originaria* del nivel y su afinidad con la enseñanza universitaria se fue configurando, como hemos visto, un *tipo* de profesor que modeló -a manera de rol social instituido- la tarea de los educadores del nivel durante muchos años. En ese marco, cobró sentido una idea de “dar cátedra”, que habilitó ampliamente una enseñanza en la que el profesor podía llegar a no explicar los contenidos; bastaba con que los “expusiera” para el curso. Una idea en la que podía llegar a desconocerse el saber (y el no saber) con que el estudiante llegaba y desentenderse de buscar información al respecto. Una idea de docencia en la que los profesores podían encargarse de la evaluación de “su materia” sin participar de la visión del conjunto del proceso aprendizaje de sus estudiantes<sup>200</sup>.

Hemos hecho alusión antes a las concepciones de estudiante y de saber que circulan en coherencia con esta idea de enseñanza y con el modelo de escuela que supone. Advertido esto en primera instancia, pensamos que este conjunto de cuestiones debe ser objeto de intenso debate entre los educadores del nivel ya que produce prácticas y modos de relación que merecen la profunda revisión y el compromiso de quienes están implicados (y especialmente de los adultos responsables): nos referimos a la relación entre los profesores y el conocimiento y al vínculo educativo entre docentes y estudiantes.

---

200 Cabe aclarar que cuando caracterizamos la docencia, la enseñanza, el estudiantado o la escuela que denominamos “tradicional” lo hacemos construyendo “tipos” que quizás no existen en forma pura hoy, ni representan punto a punto la vivencia escolar de cada uno. Pensamos, sin embargo, que estos modelos o tipos nos ayudan a pensar la realidad actual, su arraigo tradicional, sus variantes y particularidades.

En cuanto al vínculo educativo, nos interesa realizar algunas consideraciones como puntas de un ovillo que sería interesante hacer rodar entre colegas, en las escuelas. A partir de ellas, podremos avanzar en una revisión que incluye otros vínculos y relaciones constitutivas de las prácticas de enseñanza.

En primer lugar, hablamos de un vínculo que en el nivel secundario -históricamente y a diferencia del primario- se despersonalizó y descontextualizó, al tiempo que se valoraba positivamente esta operación simbólica. El hecho de que un estudiante pueda no conocer el nombre de su profesor -y viceversa-, o la situación frecuente en la cual un docente desconoce toda información personal sobre los sujetos a quienes enseña son elocuentes en este sentido, y están relacionados con la centralidad que cobró “la materia” por sobre los actores involucrados en su enseñanza y aprendizaje, tal como mencionamos, en el modelo originario. Esta realidad, por otro lado, marcó la estructura organizativa por completo, volviendo prácticamente imposible para muchos educadores replantear este vínculo sin implicar en ello considerables caudales de voluntad y tiempo extra.

Efectivamente, en la estructura escolar de secundaria el abundante caudal de contenidos previstos, su reparto en asignaturas, la formación de los docentes ligada directamente a dichas asignaturas curriculares, los horarios acotados y fijos previstos para la enseñanza de cada materia; la variedad y cantidad de materias que los estudiantes cursan por año y por día; la cantidad de escuelas en que un profesor o profesora toma horas para componer un ingreso que le posibilite sustentarse, entre muchos otros factores, colaboraron abonando las dificultades con que se encuentran muchos educadores para redefinir su modo de vincularse con los estudiantes.

Mientras nuevas condiciones organizacionales y de trabajo docente se construyen, pensamos que es posible fortalecer las experiencias que replantean el vínculo pedagógico y definirlo apelando a nuevos tópicos. La buena disposición del educador hacia el estudiante, que entabla un lazo y expresa interés por su singularidad, es parte constitutiva de la enseñanza y merece ser nombrada. Estas cuestiones -muchas veces decisivas en procesos de inclusión educativa- no implican perder de vista que el vínculo pedagógico se instaura para que el estudiante efectivamente construya los saberes que hacen a su educación en secundaria. Hablan, eso sí, de una concepción de enseñanza en función de la cual el educador no puede pensar la enseñanza sólo con base en su

conocimiento de la disciplina; no puede hacerlo en el vacío de conocimiento sobre el contexto, las condiciones vitales y las trayectorias educativas de sus estudiantes.

Los sujetos del vínculo pedagógico se presentan reales en este encuadre: con nombres, historias, posibilidades y obstáculos concretos. Así, el aprendizaje significativo es más probable. Sin embargo y al menos en los formatos organizacionales más frecuentes en el nivel, es poco usual que un docente pueda “sacar adelante” a todos los estudiantes, trabajando en soledad. Que todos aprendan es una tarea para equipos de enseñanza. Y al decir “equipos”, no hablamos sólo de la posible combinación de las perspectivas profesionales de tutores, psicólogos y asistentes de distinto tipo -que sin dudas es valiosa-. Pensamos en la decisiva importancia del trabajo conjunto entre los docentes de un mismo establecimiento.

Al respecto y volviendo a los sentidos fundacionales y a los “tipos” que reconstruimos a partir de ellos, a los fines de esta reflexión, podemos decir que la cuestión del trabajo entre profesores no constituyó parte del rol docente, en la matriz originaria. Para empezar, los resultados, los deberes y la exigencia, el aprender o el no aprender eran cargas propias del rol de alumno y no se contemplaba la posibilidad de que el docente “no supiera” cómo enseñar “su materia” a estudiantes que, con muy diversos saberes y disposiciones previas, tienen idéntica necesidad de aprender. Conocimientos, materias y contenidos que se presentaban fijos e inapelables en la tradición pedagógica originaria del nivel movilizaron en forma individual tanto a profesores como a estudiantes...

En este tiempo, los educadores admitimos que no siempre tenemos claridad sobre nuestro *saber*. Y advertimos nuestras limitaciones a la hora de enseñar en nuevos contextos, a nuevos estudiantes y en el marco de opciones político -pedagógicas diferentes de las tradicionales en el nivel. Es deseable que con esta claridad demos lugar al trabajo con otros, como ámbito desde el cual multiplicar las posibilidades de enseñanza y brindar nuevas oportunidades de aprender para aquellos estudiantes que demandan nuestra mejor práctica. El conocimiento de las singularidades de los estudiantes y la construcción de alternativas se amplían trabajando entre docentes.

Ahora bien, si aludimos al *saber* y al *no saber*, también cabe reparar en el lazo entre los educadores del nivel secundario y el conocimiento. Mucho se ha hablado de la formación de los docentes y de la necesidad de fortalecer y actualizar esa formación; esta es una cuestión que remite a una necesidad siempre vigente, porque ni los contenidos del currículum ni los desarrollos propios de cada campo de conocimiento son

estáticos y se han renovado en forma cada vez más veloz en las últimas décadas. No obstante ello y en vistas a la construcción que estamos transitando, el tiempo actual interpela más la forma en que los docentes históricamente nos hemos apropiado de los contenidos, que a estos últimos en sí mismos.

Valoramos que la transmisión incluya los contenidos y modos de construcción de conocimiento más relevantes de cada disciplina: una escuela secundaria renovada y para todos requiere de docentes muy formados y permanentemente actualizados. Sin embargo, como anticipábamos, entendemos que el desafío de nuestro tiempo es otro: remite a entender primero -y a comunicar después, en la práctica de enseñanza-, cómo los contenidos y las perspectivas de la materia enseñada resultan especialmente valiosas para entender “la” realidad y *mi* realidad, “la” vida y *mi* vida, las sociedades y la sociedad en la que vivo... La escuela secundaria obligatoria requiere docentes que se hayan apropiado profundamente del saber de la materia que enseñan, que se entusiasmen en la transmisión de todo lo que van descubriendo al profundizar su estudio de la misma y que en virtud de ello se permiten ir desde el libro de texto al periódico, desde las fuentes materiales a las digitales, de la enciclopedia a la web, desde unas versiones a otras.

En esta perspectiva, apostamos a que los docentes protagonicen dos procesos simultáneos: la desacralización del conocimiento erudito (como única fuente de saber, tantas veces presentado como inalcanzable y reservado sólo para algunos) y la recalificación de una variedad de saberes que hacen posible acceder al estudio y comprensión de conocimientos. Aprender, de la mano de los profesores y profesoras, sobre lo que la humanidad ha ido construyendo como conocimiento científico o académico a lo largo de su historia demanda, en este tiempo más que antes y en esta escuela más que en la del siglo pasado, profesores y profesoras convencidos de que es posible estudiar y comprender el sentido de lo estudiado sin ausentarse de la duda, cotejando lo que se estudia con saberes de otro orden, reconstruyendo o recreando en términos propios lo que se lee o escucha. En el marco de estos procesos, que interpelan la manera en que los propios adultos y los docentes nos vinculamos históricamente con el saber, la enseñanza puede cobrar nuevos sentidos y habilitar más y mejores *lugares* simbólicos para los chicos y las chicas, en la secundaria.

En línea con estas convicciones, proponemos imaginar nuevas formas de enseñanza, entre docentes, en las escuelas. Sobre esto ahondaremos en el tercer apartado de este

texto. Previo a ello y luego de poner en discusión algunas representaciones y sentidos fundacionales del nivel, cabe explicitar el rumbo que marcan en nuestros días, las políticas educativas: ¿hacia dónde vamos?

#### IV

##### **A modo de cierre:**

##### **Ideas que conforman un programa de acción política pedagógica**

Mucho se ha hablado de una cierta nostalgia por la calidad perdida, circulando en pasillos, salas de profesores y programas de los colegios secundarios, como expresión de una angustiada búsqueda que no encontraba rumbo. Aquí hemos propuesto algunas claves para deconstruir, punto a punto, palabra por palabra, el mensaje romántico que ha dejado en la memoria colectiva de la sociedad en general y de la docencia en particular, un modelo escolar que fue exitoso para la educación de un grupo de jóvenes de la sociedad y según los parámetros de éxito y calidad impulsados y valorados en un determinado contexto histórico, social y político. Calidad, selección y exclusión conformaron durante muchos años la fórmula simbólica del éxito de una educación secundaria que estaba al servicio de una estructura social estratificada que pretendía retroalimentarse mediante un sistema educativo piramidal y trayectorias educativas de desigual duración.

Esto no merece hoy nuestra nostalgia. Hemos transitado años de historia y de exclusiones diversas; nos encontramos en condiciones de abogar por una sociedad ampliamente democrática y por un sistema educativo que brinde a cada ciudadano las mejores oportunidades para recibir una educación de calidad, y abra horizontes de justicia e igualdad social.

En este contexto, hoy los educadores nos encontramos interpelados, desafiados por la posibilidad de establecer más y mejores *lugares* simbólicos y materiales para enseñar y aprender en los colegios de secundaria. También, por los obstáculos -simbólicos y materiales, una vez más- que, a cada paso, encontramos para hacerlo.

Sin embargo, nos atrevemos a intentarlo: el tiempo oportuno y favorable es hoy. Y si en el presente ya no cabe la nostalgia de imaginarios “tiempos mejores”, cabe la construcción creativa de lo nuevo. Estamos en un buen momento para dar lugar a la enseñanza en todas aquellas formas que los equipos de profesores consideremos

valiosas y apropiadas para brindar ricas y provocadoras experiencias educativas a los estudiantes. Estamos en un tiempo histórico favorable para dar lugar al aprendizaje, propiciando y valorando variados ofrecimientos y diferentes experiencias estudiantiles en el nivel, plurales y equitativas, adecuadas a los diversos contextos y situaciones en que los adolescentes y jóvenes transitan su educación secundaria, por estos días.



### **Introducción: La decisiva batalla por la escuela secundaria**

Hay un pequeño libro cuyo título es "Elogio de la transmisión"<sup>202</sup>, que resulta insoslayable para los educadores, sobre todo para quienes trabajan en escuelas secundarias. Los autores, el gran profesor George Steiner, que enseña literatura en las mejores universidades del mundo, y Cécile Ladjali, una joven profesora de una escuela de un suburbio al norte de París, recogen en ese libro su experiencia de trabajar en una escuela con jóvenes marginales, muchos de ellos inmigrantes, con historias de reiterados fracasos escolares, a los que se insistía en enseñarles poesía. Leían poesía y también escribían. Un día, alentados por su profesora, los jóvenes le mandaron una carta a Steiner, le contaron lo que hacían y lo invitaron a conocer la escuela. Él tomó un avión desde Estados Unidos, llegó a esa escuela y se sentó con esos jóvenes a escribir poesía y a leer las poesías que ellos escribían. En una carta, que el libro reproduce, Steiner le dice a Ladjali: "No es en la universidad donde se libran las más decisivas batallas contra la barbarie y el vacío, sino en la enseñanza secundaria y en barriadas deprimidas" (Steiner y Ladjali, 2005, p. 105).

En efecto, el Nivel Secundario es hoy decisivo para la inclusión de los jóvenes en la vida social, económica y política, sobre todo en los sectores más pobres. Y Steiner y la profesora de Letras de la humilde escuela de suburbio, como tantos otros profesores, lejos de las visiones instrumentalistas y burocráticas del cambio educativo, le "ponen el cuerpo" a la tarea de producir inclusión con calidad en la escuela secundaria.

---

201 Este artículo es una selección revisada de la conferencia "El valor estratégico de la escuela secundaria y sus principales desafíos", ofrecida el 27 de mayo de 2011 en la Universidad Católica de Córdoba (Córdoba, Argentina), en ocasión de la presentación de la Revista Diálogos Pedagógicos AÑO IX - NÚMERO 18.

202 Publicado en 2005 (Madrid: Siruela).

## **1. Los procesos más recientes en el Nivel Secundario: expansión, democratización aparente y baja calidad**

En un panorama rápido sobre los procesos que se desarrollaron en las últimas décadas en el Nivel Secundario, se destacan tres que explican la situación actual y de algún modo nos indican qué es lo que necesitamos hacer o cuáles son los próximos pasos.

El primero de los procesos se refiere a la formidable expansión del Nivel Secundario, que no ha parado de crecer durante todo el pasado siglo XX y lo que va de éste. Y esa expansión de la escuela secundaria que crece y crece ha generado, entre otras cosas, una heterogeneidad de la matrícula. Los alumnos que llegan hoy a la escuela secundaria no son los alumnos habituales de la escuela secundaria, ya no pertenecen exclusivamente a las capas medias y medias - altas de la sociedad, sino que han ingresado, en esta expansión del nivel, los sectores populares. El segundo fenómeno es que esta democratización de la escuela secundaria, esta apertura al ingreso de nuevos sectores es, sin embargo, una democratización aparente porque así como ha crecido la matrícula, han crecido los índices de fracaso, repitencia, deserción y abandono. Es decir, la escuela no logra “procesar” la diversidad que ha dejado entrar. Y el tercer proceso que quiero resaltar -que se comprueba año a año- es la baja calidad educativa del Nivel Secundario. Hay muchos indicadores sobre los problemas de calidad que deberían mirarse con atención. El ausentismo docente y también el de los alumnos es quizás el más grave y aunque es el más evidente a simple vista, carecemos de cifras confiables que logren dar cuenta de su magnitud. También un indicador preocupante son los déficits en la gestión de las escuelas que se ven, por ejemplo, en la dificultad para organizar y liderar equipos docentes que se responsabilicen por los resultados. Sobre la gestión como dimensión de la calidad educativa no existen siquiera indicadores oficiales que sean relevados sistemáticamente. Pero sí hay, cada vez más, información proveniente de las evaluaciones nacionales e internacionales de aprendizajes de los alumnos que no sólo muestran los bajos resultados en cuanto a niveles de logro sino que además – y es lo más interesante- aportan información acerca de la dispersión de esos resultados, es decir, sobre la desigualdad en la distribución de los aprendizajes según el nivel socioeconómico de los alumnos.

A continuación, algunos datos que ilustran estos tres procesos. En 1960, en la Argentina la tasa neta de escolarización secundaria era del 25%, hoy es del 81%: francamente el crecimiento es muy notable. En 1990, iban a la escuela secundaria el

42% de los adolescentes del sector más pobre y en el 2005, ya iba el 75%. Como decíamos, esos sectores que estaban fuera de la escuela secundaria han podido acceder a ella. Eso no es menor; el problema es que esta escuela secundaria no está pudiendo sostenerlos y, en cambio, actúan formas variadas de exclusión educativa.

La exclusión en educación tiene muchas caras, lo sabemos; tenemos la *exclusión total*, el no acceso: en la Argentina hay 700.000 jóvenes de entre 13 y 17 años que están fuera de la escuela (700.000 es, por ejemplo, la población de la provincia de Jujuy; es como tener toda una provincia fuera del mapa). La *exclusión total* es en cierto modo invalidante: hoy quedar fuera de la escuela secundaria es quedar fuera de la educación básica, y quedar fuera de la educación básica en la sociedad del conocimiento es quedar fuera de la sociedad. No hay espacios, y cada vez va a haber menos, para quienes estén excluidos del conocimiento formal. Hasta ahora, en la sociedad industrial, en la sociedad moderna, sí había espacios para quienes no habían accedido a la educación formal; eso ya no es posible hoy en el mundo posindustrial, posmoderno y cada vez va a serlo menos.

Hay además otra forma de exclusión: la *exclusión temprana*. En Argentina, uno de cada dos, el 50% de los jóvenes que ingresan a la escuela secundaria, no terminan, fracasan, repiten reiteradamente y se van. Y, finalmente, hay también otro modo de exclusión que es altamente perverso: la *exclusión por inclusión sin calidad*, sin garantías de aprendizaje. Se trata de los alumnos que accedieron a la escuela, permanecen en ella, incluso egresan, pero no aprenden, o tienen un nivel de aprendizaje muy bajo. La evaluación PISA 2009 indicaba que en Argentina el 50% de los jóvenes tiene dificultades para interpretar un texto sencillo. Vale aclarar que un texto sencillo es aquel cuya comprensión no requiere realizar inferencias; por ejemplo, “La puerta se cerró detrás de mí”: para comprenderlo no se necesita realizar conexiones con otros textos o derivaciones lógicas complejas. O sea, tener dificultades para comprender un texto sencillo y no saber leer es más o menos lo mismo. Porque leer, como se sabe, no es decodificar, es sobre todo inferir, comparar, interpretar, trasladar, conectar; eso es leer.

Los modos de exclusión ilustran la idea de democratización aparente que no es sino otro modo de nombrar la desigualdad educativa que caracteriza a este nivel.

## 2. Precisiones sobre la desigualdad educativa

Tanto si se analiza el origen de la matrícula que accede a la escuela secundaria, como los resultados en términos de aprendizajes que obtienen los estudiantes, se verá que las desigualdades socioeconómicas de las familias son fortalecidas en el sistema educativo. Reproducción y legitimación de la desigualdad social de las familias por vía de la desigualdad educativa de sus hijos. Eso es precisamente la injusticia educativa.

Otro modo de precisar la desigualdad es analizar las políticas educativas en torno a los recursos destinados a educación; por ejemplo, los recursos didácticos. Ya hace algunos años, un estudio realizado por Juan Llach (2006) acerca de la distribución del capital físico escolar (infraestructura y recursos didácticos) muestra que en el nivel total del país, tanto en escuelas de gestión privada como de gestión pública, los mejores recursos, los mejores edificios, los mejores materiales didácticos se concentran en los sectores que tienen nivel socio-económico más alto. O sea, el sistema educativo les da más a los que tienen más.

El informe reciente del Barómetro de la Deuda Social de la Universidad Católica Argentina<sup>203</sup> reconoce avances -en el nivel nacional- en la situación de los estudiantes argentinos desde 2007, pero observa que las mejoras siempre son menores para las clases bajas. Un ejemplo de ello son las carencias en la oferta que la escuela brinda a los alumnos en computación, idioma extranjero y educación física; también la incidencia del apoyo extra escolar. En todos los casos, las clases bajas y muy bajas tienen los peores índices. Se siguen distribuyendo más recursos donde hay más recursos, y esto es justamente la gran enfermedad que tiene nuestro sistema educativo. Por ejemplo, al momento de publicarse el informe ya se había distribuido el 32 % de computadoras en las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires, mientras que no se había distribuido ninguna en Tierra del Fuego, La Pampa o San Juan. Lo que se pone de manifiesto es que aun multiplicando los recursos persiste la imposibilidad de generar equidad, contrarrestando el efecto de la cuna. Analizando dónde se distribuyen los tres millones de libros, dónde llegan las computadoras (y se ve que vuelven a concentrarse en los lugares donde ya hay computadoras) es donde se ve el fracaso. El fracaso del sistema educativo no es solamente que los alumnos saquen malas notas en los exámenes PISA. El fracaso es reproducir las desigualdades, acrecentarlas, legitimarlas.

---

203 Véase Tuñón coord, 2011.

En Argentina, los porcentajes de cobertura de la escuela secundaria crecieron, pero descendió la calidad de los resultados de aprendizaje. Frente a procesos de expansión cuantitativa se suelen relativizar los objetivos cualitativos; es más, muchas veces se explican los déficits de calidad por estar sosteniendo procesos de inclusión. O dicho de otra manera, suele argumentarse que la cantidad es enemiga de la calidad. Nada menos cierto en educación.

Sigamos mirando los resultados de PISA 2009. En Argentina, el puntaje medio obtenido en las pruebas de Lengua descendió con respecto a 2000. En 2000, los resultados de los estudiantes en las pruebas de Lengua permitieron obtener una media de 418 puntos y en 2009, 298 puntos. En Argentina, la cobertura ha crecido y los resultados empeoran. Pero esto de ningún modo es una regla. Chile, por ejemplo, pasa en la misma evaluación de 410 puntos a 449, o sea, avanza en calidad; los alumnos aprenden más, y también avanza en cuanto a niveles de cobertura que hoy ya ascienden al 92%. Además, logró disminuir la dispersión de los resultados, es decir, disminuyó la brecha entre los alumnos más pobres y los más acomodados en relación con sus logros escolares, mientras que en Argentina -según los datos de PISA- esa brecha ha crecido.

### **3. El ADN: contrato selectivo, matriz curricular rígida y cultura anárquica**

Tres características sintetizan el formato escolar del Nivel Secundario: el contrato fundacional selectivo, la matriz curricular rígida y fragmentada y una cultura que funciona como “anarquía organizada”. Estas características constituyen una suerte de código genético, un ADN de la escuela secundaria. A partir primero de las demandas y de la presión de la sociedad por acceder, y luego por la fuerza de la ley que la vuelve universal y obligatoria, la escuela secundaria se enfrenta a una verdadera mutación genética.

La escuela secundaria, a diferencia de la primaria, no nace con pretensiones de ser universal sino todo lo contrario, surge a partir de un compromiso de selección. Su misión es la formación de cierta élite, de la burocracia estatal y de los maestros, a través – respectivamente- de los Colegios Nacionales, las Escuelas de Comercio y las Escuelas Normales.

Hay, además de este contrato fundacional selectivo, una matriz curricular, una propuesta curricular altamente académica que es rígida a la vez que fragmentada.

Si tuviera que elegir un objeto emblemático dentro de la cultura material de la escuela secundaria, no dudaría en escoger un horario, esa grilla elaborada para cada grupo de alumnos, en la que se ubican 10/12 o más asignaturas dentro de las horas de la jornada escolar. ¿Qué es la escuela secundaria? Pues es el horario, podríamos afirmar; ese horario tan particular que se mueve con unidades de tiempo totalmente diferentes, como si se tratara de un mundo paralelo en el que los días duran 7 u 8 horas y las horas duran 40 minutos. En el que sin solución de continuidad se suceden asignaturas inconexas entre sí: dos horas de Matemática, dos de Lengua, dos de Física... Ese horario, esa fragmentación curricular, ese aquelarre, eso es la matriz curricular de la escuela. Una matriz que forma con la superposición de materias, horarios y secciones. La escuela secundaria es precisamente eso: “Lengua los lunes, primera y segunda hora, para 1ºA”. Es hasta hoy esa fijación del contenido para un grupo en una localización temporal fija.

En cierto modo, la nueva secundaria no existe, porque ese horario, como metáfora de la lógica que alienta el currículum, en términos generales no se ha tocado. Algunas políticas que se pretenden innovadoras tratan de introducir cambios atados a la misma lógica del horario; tal es el caso de la distribución de “horas institucionales” para desarrollar proyectos de mejora. En realidad, lo que se hace es rodear lo que no vamos a tocar con un montón de apoyos y refuerzos que funcionan como “curitas”: le ponemos un tutor, dos tutores, tres tutores, cuatro tutores; le ponemos un “proyecto de clases de apoyo” a las mismas clases de siempre que no vamos a modificar... y lo sustancial, no se toca. Y se gasta mucho dinero, muchos esfuerzos en acciones que no alteran el ADN escolar, sino que, por el contrario, se montan sobre su permanencia.

Además de este patrón curricular hay también una ruptura organizativa en las escuelas secundarias; hay una cultura organizacional, un modo de hacer las cosas que es, por un lado, academicista y por otro, una anarquía organizada, un “ponerse de acuerdo en que no nos vamos a ponernos de acuerdo”, lo que justifica el trabajo aislado de los profesores. Cada uno hace lo suyo en su horario, con su grupo, en ese triángulo de la matriz escolar. Y esto es así no por una atribución psicológica de los profesores que resulten ser especialmente individualistas, sino por las condiciones que “el horario escolar” impone a su trabajo de enseñanza.

En síntesis, como lo hemos señalado en otras oportunidades (Romero, 2004, 2008), la escuela secundaria desarrolla un currículo del Siglo XIX, con profesores del Siglo XX, con jóvenes del Siglo XXI que además de ser socialmente heterogéneos son generacionalmente distantes y portan, en tanto actores, una nueva identidad cultural.

#### **4. La escuela secundaria en los medios**

Existe una presencia creciente de la escuela secundaria y de los problemas de las escuelas secundarias en los medios de comunicación. Semanalmente, aparecen noticias sobre la secundaria, generalmente malas noticias. Todavía no contamos con investigaciones sobre el cambio de imagen de la escuela secundaria, pero sí se percibe el fenómeno.

Por lo general, la educación escolar en los medios ha sido tratada como un problema gremial o policial. Las noticias informan acerca de lo extraordinario, como son los paros docentes, la toma de escuelas -como tópicos gremiales- o los diversos hechos de violencia entre alumnos, entre alumnos y profesores, entre padres y profesores -como asuntos policiales-. Pero la reiteración de estas noticias genera la sensación de conflicto permanente, cuando en realidad esos casos son excepcionales y millones de alumnos y cientos de miles de profesores transcurren la cotidianeidad sin esos niveles de violencia.

Junto a esta visión gremial y policial de la educación, comienza a ganar espacio, en la agenda de los medios, otra perspectiva: la educación como fenómeno. Y allí ocupan un lugar privilegiado los informes sobre la situación de la educación, los resultados de las evaluaciones de calidad, las tendencias mundiales, etc. Un nuevo abordaje que acerca información y eventualmente debates informados a la opinión pública, lo que podría con el tiempo permitirnos aspirar a una mayor conciencia general acerca de los problemas de la educación y de los caminos para resolverlos.

#### **5. El aporte de las investigaciones y la voz de los alumnos**

Un informe de SITEAL (2009) sostiene que el principal motivo por el cual los alumnos dejan la escuela, entre los quince y los dieciséis años, ya no son las dificultades económicas, la necesidad de trabajar, la maternidad o la paternidad temprana o el

cuidado de niños pequeños, sino directamente la falta de interés en el estudio. Los chicos dicen: “es poco interesante aprender en la escuela”.

Estudios recientes sobre las percepciones de los estudiantes en relación con el valor de la escuela secundaria traen aportes significativos (Grasso y Robledo, 2010; Dabenigno y otros, 2010) que cuestionan las posturas que plantean el desinterés de los jóvenes por la escuela como también aquellas que sostienen que la asistencia está fundada sólo en la exigencia familiar.

En cuanto a la percepción de los alumnos acerca del valor formativo de la escuela secundaria, si bien hay una visión crítica sobre aspectos generales, existen valoraciones positivas sobre otros bien específicos, lo que habla de una perspectiva madura. Las percepciones no dependen de, ni están relacionadas con el rendimiento escolar, lo que nuevamente pone en evidencia un signo de madurez en el juicio valorativo.

Algunos datos que estas investigaciones aportan:

- Si se relaciona con el género: la percepción de las mujeres es ligeramente más favorable que la de los varones, que son más críticos.
- Si se relaciona con el (Nivel Socio Económico) NSE de la familia: a menor NSE, mejor es la evaluación que la escuela recibe. La crítica está más extendida en los sectores medios y altos.
- Las mayores críticas se relacionan con la escuela en tanto ámbito de aprendizaje y las valoraciones positivas, con la existencia de un plan de estudios orientado.

## **Conclusiones**

La escuela secundaria está en un proceso de transición, no exento de melancolía, como hemos señalado en otro trabajo (Romero, 2009 a), en el que entendíamos la melancolía como un mal de la transición, un mal de frontera. Ya no se tiene la seguridad de un formato escolar sólido y exitoso, todo lo contrario, pero aún existe incertidumbre acerca de nuevas formas de concebir la educación escolar de los jóvenes. Quienes cruzan esta frontera ya no tienen la seguridad de lo que tenían: el formato tradicional nos garantizaba ciertas certezas y ahora lo que tenemos es la sensación de transición, de pérdida, de mutación. Uno puede quedarse ahí, y hay mucha gente detenida en esa frontera, que de algún modo se convierten en extranjeros, inmigrantes que han perdido



su patria, que han perdido sus seguridades profesionales, que han perdido el reconocimiento, que han perdido el respeto de sus alumnos.

Ciertamente la escuela secundaria está atravesada por un lamento melancólico acerca de lo que debería ser y no es, lo que fue y ya no es. Y lo que se percibe es, en muchos casos, la cristalización de la queja y cierta condena de estos jóvenes que no son como se esperaba que fueran. Pero también en las direcciones de las escuelas secundarias se percibe este malestar frente a profesores que no pueden sostener una autoridad pedagógica. Y también en las oficinas de supervisores y funcionarios se coleccionan lamentos.

Para superar este estado de desasosiego que atraviesa buena parte de la cotidianeidad escolar y avanzar en la tarea de construcción de una justicia educativa para la escuela secundaria, es necesario producir un doble compromiso con el *deseo de aprender* y con el *poder de enseñar*. La educación necesita reconectar con el camino del deseo, el deseo de saber; con la pregunta, con la posición de estudiante. Posición que atañe a los jóvenes tradicionalmente, pero que requiere ser transitada nuevamente por todos: profesores, directores, funcionarios. A la vez, la escuela necesita fortalecerse en su poder de enseñar y debe ser extraordinariamente poderosa en eso. Reconstruir la función pedagógica y con ella de autoridad, de liderazgo, pero también de acompañamiento y de escucha.

A partir de estos compromisos, se abren una cantidad de caminos y claves de mejora: formular una visión y misión renovadas, centrar la escuela en la función de transmisión de conocimiento, conectarla con la contemporaneidad y con el entorno, desarrollar un currículum integrado y flexible, incluir la voz de los alumnos. Estas claves comprometen desde luego a los diversos estamentos: la política educativa, las instituciones escolares, el mundo académico, la comunidad.

Por último, dos condiciones para el cambio (Romero, 2008). Primero, la mejora escolar no opera por demolición sino por reconstrucción. No hay posibilidades de producir mejora por generación espontánea: es un proceso que tiene historicidad y es básicamente una obra de reconstrucción de las prácticas a partir de lo que tenemos. Las posiciones de cambio planificado, impuesto desde arriba y desde afuera son ya probadamente inviables. Lo que hay que encontrar son los estímulos externos para que se generen las condiciones internas de cambio en las instituciones escolares.

La otra condición es que más que hacer proyectos en la escuela se trata de hacer de la escuela un proyecto. Las políticas de cambio centradas en la gestión de planes a escala de cada escuela tienen la agradable sensación de estar en movimiento y el enorme riesgo de no estar rozando siquiera el núcleo duro del formato escolar. El activismo de formular proyectos y el desgaste por los precarios recursos que suelen sostenerlos pueden hacernos perder de vista que lo importante es que la escuela secundaria se convierta en un verdadero proyecto de futuro para todos los jóvenes, lo que implica básicamente volver a pensarla en sus posibilidades y sus límites, y hacerlo en clave de justicia educativa, es decir, con inclusión y calidad al mismo tiempo.

Este artículo, enmarcado en el Proyecto de Investigación “Reestructuraciones de la escuela secundaria en el período post reforma. Los sentidos que construyen los directivos sobre las regulaciones estatales”<sup>206</sup>, sintetiza los cambios que se proponen en la política educativa argentina a partir de la sanción de la *Ley de Educación Nacional 26206*. Se analizan algunas orientaciones que se impulsan y que pretenden modificar principios, fines y valores que hoy deberían influir sobre el trabajo docente y la gestión en las escuelas secundarias. Entre esas modificaciones, ocupa un lugar destacado el papel del Estado Nacional como garante de la promoción de la igualdad y justicia escolar. Tanto el discurso de las políticas como algunos de los programas que se están implementando, abordan cuestiones que intentan no sólo proveer los necesarios apoyos materiales (infraestructura, equipamientos, becas, capacitación, etc.), sino reestructurar prácticas pedagógicas del trabajo docente y de la gestión escolar.

### Algunas consideraciones metodológicas

La consideración de problemas relativos a la organización y gestión de las instituciones educativas demanda un análisis de mesonivel, entendiendo como tal las formas de articular, por un lado, la trama de sentidos y las estrategias que ponen en juego los actores gubernamentales que ocupan el espacio del Estado y los grupos de poder que disputan posiciones en el campo de la educación y, por otro lado, los significados que construyen los que se desempeñan en las escuelas en relación con los mandatos de la macropolítica, en la singular cultura institucional de cada escuela. Para el primer caso, en el estudio realizado se ha privilegiado el análisis de las leyes y documentos. Aunque se realizaron entrevistas a varios funcionarios, somos conscientes de que el estudio de los textos y las opiniones de algunos responsables no son suficientes para ahondar en la trama de las disputas de los que intervienen activamente en la textualidad de las políticas (gobierno, sindicatos, iglesias, etc.). Sin embargo, lo que se expresa en los

---

204 Este artículo recupera ideas desarrolladas en una ponencia presentada en las VII JORNADAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad, organizadas por el Área Educación del Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichon” y la Escuela de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, 29 y 30 de junio y 1 de julio de 2011.

205 Con la colaboración de Silvia Kravetz

206 Aprobado por la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Córdoba. La investigación se propuso el análisis de las nuevas orientaciones de regulación del Nivel y los sentidos que los actores despliegan en torno a estas regulaciones.

“textos” da cuenta de lo que finalmente queda como sentido “ganador” en la lucha de significados que implica siempre la decisión gubernamental.

En nuestra investigación pretendimos aportar algunas reflexiones sobre las posibilidades de las políticas estatales en la modificación de los formatos escolares a partir de estudios de casos<sup>207</sup>.

Acordamos que cada establecimiento tiene márgenes para decodificar orientaciones y concretar acciones que representan modos idiosincráticos de interpretar las políticas, el trabajo docente y la gestión. Se admite la dificultad de generalizar sobre la organización y gestión de las escuelas en un Sistema Educativo de gran escala y heterogeneidad institucional (segmentación por diferenciaciones sociales, de recursos, de formación de los docentes, etc.). Sin embargo, admitiendo esa dificultad, la importante producción de investigaciones tanto de corte estadístico como cualitativo<sup>208</sup>, permite ensayar una reflexión sobre algunas notas recurrentes que los estudios sobre las escuelas (incluido el nuestro) ponen de relieve en relación con los sentidos fuertemente “naturalizados” de las prácticas institucionales. Los datos de las investigaciones sobre estas prácticas deben interpretarse como decodificaciones, explícitas o implícitas, de los actores escolares sobre las intencionalidades de la macropolítica y permiten hipotetizar las posibilidades de concreción que tienen las políticas estatales en las realidades institucionales.

## **Un nuevo escenario**

Argentina experimentó en la década de los ‘90 una reforma estructural de su Sistema Educativo denominada “Transformación Educativa”. La fragmentación del Sistema en circuitos diferenciados de calidad, ya diagnosticada en los ‘80, se profundizó en esta etapa, por las situaciones económicas culturales y sociales muy diversas de las provincias argentinas. El aumento de la pobreza y la marginalidad social impactó fuertemente en la dinámica cotidiana de la escuela y sus efectos aún persisten en muchas instituciones.

---

207 El estudio en tres escuelas de la ciudad capital de Córdoba y uno en el interior de la provincia se completó con entrevistas al Director General del Nivel y a Supervisores, y con observaciones que las investigadoras realizaron en 10 escuelas secundarias y 30 de Nivel Superior que forman profesores, en ocasión de los concursos para cargos directivos.

208 El estudio sobre el que se basa esta presentación se inició con una recopilación y análisis de algunas investigaciones en el orden nacional y provincial.

A partir del año 2003, las nuevas autoridades nacionales procuran una diferenciación del proceso político anterior. Durante la gestión del Ministro Filmus se ordena jurídicamente el Sistema a través de un conjunto de Leyes que expresan los cambios más sustantivos. Las Leyes y los Documentos elaborados por los Ministerios de Educación nacional y provincial y los Programas de apoyo a las escuelas que desde la Nación y la Provincia se mantienen o se reestructuran respecto de los de la década anterior, consideran que el eje que atraviesa la política nacional es el de la inclusión e igualdad educativa. Hay un viraje discursivo interesante al desplazar el foco de atención del buen rendimiento que las escuelas deberían tener en el cumplimiento de los programas focalizados para compensar desigualdades (principio de equidad, en los '90) hacia la necesidad de que el trabajo de todas las escuelas se centre en los sujetos, el seguimiento de sus trayectorias escolares y los medios o recursos con los que las escuelas puedan dar cuenta de esta prioridad (pedagogías diferenciadas, nuevas formas de incluir a los que están fuera del sistema, nuevos formatos institucionales, etc.), más allá de controles de calidad y estándares (aunque éstos no hayan tenido gran impacto sobre lo que se pretendía, crearon clima de competencia entre las escuelas). Se critica la idea de descentralizar la mayor responsabilidad por los resultados en la propia escuela y se subraya la responsabilidad del Estado y la noción de universalidad, inclusión e igualdad, conjuntamente con el reconocimiento de la diversidad de los públicos escolares.

### **Algunas orientaciones políticas generales sobre la educación argentina en la *Ley Nacional***

Desde fines del año 2006, Argentina cuenta con una nueva *Ley de Educación Nacional*. Como Ley General, cierra el ciclo de leyes sancionadas por el gobierno que asumiera en el 2003.

Puestos a encontrar las diferencias con los contenidos de la *Ley Federal*, sancionada en 1993, observamos que se refieren a algunos puntos importantes: una nueva conformación de la estructura del Sistema (se vuelve a la organización por niveles en lugar de ciclos), la propuesta de universalización del Nivel Inicial, la obligatoriedad de la Educación Secundaria, el tratamiento que tiene la Educación Especial, la Educación Artística, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la enseñanza de idiomas, la jornada extendida o completa para la escuela primaria, la orientación curricular (NAPs), la presencia de tutores en la escuela secundaria, la concentración de horas cátedra, la

conformación de gabinetes interdisciplinarios, la educación en las cárceles, en los hospitales y en los domicilios, el acceso a cargo por concurso, la carrera docente con dos opciones.

En formación docente, se destaca la articulación con las universidades y la prolongación de la formación docente para el Nivel Inicial y Primario a cuatro años.

La creación del Instituto Nacional de Formación Docente y del Instituto Nacional de Educación Técnica denota el interés por la capacitación docente, como un recurso privilegiado para el cambio educativo y la recuperación de la enseñanza técnica desaparecida por efecto de las políticas educativas de los '90.

Existe un capítulo dedicado a la promoción de la igualdad educativa que, como se señaló, es uno de los ejes prioritarios de la nueva Ley, junto al respeto a la diversidad cultural.

La preocupación por la calidad educativa, la educación ambiental y las nuevas tecnologías también merecen un lugar específico en la Ley, así como el tratamiento de los medios de comunicación y el aporte del Estado al mejoramiento de los programas educativos a través de la señal televisiva "Encuentro".

La Ley revela una altísima expectativa sobre el papel de la educación en el cambio social. Lo que interesa observar es la prioridad que la educación tendría para el Estado como variable clave en la estrategia de desarrollo nacional, inclusión social e igualdad en el escenario de la globalización y la sociedad del conocimiento.

Lo anterior expresa una propuesta contracultural respecto de las orientaciones que la globalización y el mercado presionan en el ámbito internacional. Sin duda, la Ley diseña un proyecto a largo plazo en un escenario de alta incertidumbre. Contiene un componente utópico en relación con las posibilidades, a nuestro entender limitadas, que la educación puede ofrecer al cambio en la estructura social.

Se destaca la definición de la educación como derecho personal y social y no sólo como bien social o como servicio, y la igualdad (y no sólo la equidad), como políticas de Estado. De allí que la expresión *justicia escolar*, sea tal vez el concepto que define la necesidad del cambio cultural que se procura.

En educación, los derechos y la justicia son entendidos como la distribución de las condiciones (y no sólo de las oportunidades) que hagan posible el acceso, la permanencia y el egreso, en este caso de la escuela secundaria, con una oferta de calidad para todos/as.

Ante el panorama de fragmentación social y educativa, la Ley asume la necesidad de más homogeneidad estructural y curricular del Sistema Educativo. Se propicia la intervención del Estado Nacional como responsable de acciones educativas (programas y proyectos), con acuerdo de las Provincias en el Consejo Federal de Educación; las decisiones acordadas por la asamblea de este organismo serán obligatorias si así se dispone. Se entiende lo anterior como una estrategia para contrarrestar los efectos más regresivos de las políticas anteriores y también los estilos políticos centralistas y autoritarios de algunos ejecutivos provinciales poco proclives a abandonar prácticas que obstaculizan el avance respecto de orientaciones consensuadas mayoritariamente. Al mismo tiempo, sin abandonar esta orientación de homogeneidad estructural y curricular, se propugna el respeto a la diversidad cultural con lo cual la oferta educativa tiene que proveer al mismo tiempo una base cultural homogénea que procure igualdad y un tratamiento diversificado que procure equidad.

En la Provincia de Córdoba, en el año 2010 se promulgó, luego de un debate en el denominado Consejo de Políticas Educativas, en las escuelas y en la comunidad, la *Ley de Educación provincial N° 9870*, que recoge principios rectores de la Ley Nacional y se desmarca de otros que justamente encontraron una fuerte resistencia por parte de docentes, estudiantes y padres. En esta presentación no hay espacio para realizar su análisis; sin embargo, es necesario señalar que, en su retórica, los principios de universalización, obligatoriedad, integración, retención y calidad están presentes y hay un avance respecto del Nivel Inicial que es obligatorio desde los 4 años<sup>209</sup>.

### **Las orientaciones políticas generales sobre la gestión de las escuelas secundarias**

Además de la *Ley de Educación Nacional*, que contiene principios generales y fines que deberían ser plasmados en una renovada organización y gestión de las instituciones, el Ministerio ha elaborado documentos sobre un nuevo formato de escuela secundaria.

---

209 Tres cuestiones concentraron las resistencias a la Ley: el artículo sobre la enseñanza de la religión en las escuelas (que se modificó en el debate legislativo), el breve tiempo que se destinó a la consulta en los establecimientos escolares y la sospecha de involucramiento de intereses empresariales en las denominadas pasantías en organizaciones no escolares.

Sumados a los que acompañan a cada uno de los Programas y Proyectos de apoyo estatal a las escuelas, señalan una orientación diferente respecto de lo que fue foco prioritario de las políticas de los '90.

En efecto, la centralidad de la escuela en ese período, articulada al gobierno de turno de corte neoliberal, apostó a la fortaleza de la escuela como institución que procesara y dirimiera en sus límites, las oportunidades y los conflictos cognitivos y sociales. La ayuda estatal como ayuda compensatoria depositaba en la comunidad educativa (directivos y docentes) la buena gestión de los recursos y el dar cuentas de lo desarrollado, dentro de un esquema de eficiencia en el gasto y eficacia en los resultados. Dentro de estas coordenadas, se entendió la autonomía de las escuelas.

Las nuevas orientaciones cambian el enfoque de las prioridades. El mandato para la gestión pone el foco, como ya se señaló, en los sujetos, en el seguimiento y cuidado individual del proceso de socialización y subjetivación<sup>210</sup> y la escuela (todas las escuelas) es el contexto que debe adecuarse, con metodologías, innovaciones y pedagogías diferenciadas para el éxito escolar de cada uno de los individuos que asisten a ella.

“Queda plasmada la responsabilidad del Estado, pero al mismo tiempo la responsabilidad que le cabe a la escuela, fundamentalmente en el proceso de integración y retención, como principios políticos, éticos y pedagógicos que deberían regir la vida institucional” (Carranza, 2009, p.7).

Resumiendo: son todos los sujetos los que deben ser protegidos, respetados en su diversidad cultural, aunque incluidos en una cultura común, bajo el principio de la igualdad y la inclusión educativa. Este cambio de perspectiva demanda una gestión convencida de las ventajas de la igualdad educativa sobre la meritocracia<sup>211</sup> escolar y de la necesidad de acordar colectivamente lo que se entenderá como lo “común” para esa igualdad y lo que se entenderá como lo diverso y particular para evaluar los desempeños de cada sujeto en cada institución.

---

210 Entendemos por “cuidado del proceso de subjetivación” a la posibilidad de que la escuela contribuya a la construcción de la subjetividad de los jóvenes estimulando las capacidades que les permitan conocerse a sí mismos, interpretar las condiciones en que se están constituyendo como sujetos y poder proyectar un horizonte a su vida, más allá de aprender contenidos significativos. Para lo anterior, la escuela, a través de esos contenidos o además de ellos, deberá desplegar acciones que le permitan a los alumnos expresarse, dialogar, comprometerse, participar, en un proceso permanente de construcción del sujeto que supera la dicotomía entre lo psicológico individual y lo social.

211 Este término alude a la competencia que en la escuela “fija la norma obligatoria desde el inicio en la excelencia reservada de hecho a algunos pocos” (Dubet, 2006, p. 70). Por escuela justa entendemos con Dubet (2006, p.78) la que “también debe ofrecer bienes educativos que no se relacionen con el rendimiento selectivo, la utilidad, sino con el reconocimiento y la dignidad debidos a cada individuo confiado a la escuela”.



Contando con un marco legal que alienta nuevas formas de organización y gestión pedagógica en las escuelas, cabe entonces preguntarse cuáles son los límites y /posibilidades que afectarían su implementación.

### **Algunas reflexiones sobre las posibilidades de implementación de las políticas estatales de inclusión**

Es innegable que los documentos políticos de esta gestión de gobierno dan cuenta de un acertado diagnóstico sobre la situación del campo de la educación en la fase histórica del capitalismo globalizado, agravada en América Latina y en nuestro país, por la pobreza y la marginalidad que multiplica las demandas por los derechos de los grupos más vulnerables.

El fenómeno de la “desinstitucionalización” (Dubet, 2006; Tedesco, 2008), entendida como pérdida de la posibilidad de vivir con alguna referencia común (valores, rituales, ideas) que nos permita identidad comunitaria y por lo tanto gobernabilidad, es uno de los núcleos duros de sobrellevar en una escuela donde adultos y generaciones jóvenes (no sólo los jóvenes en situación de vulnerabilidad social, sino la mayoría de ellos) tienen dificultades para establecer contactos significativos por la distancia cultural que los separa. Esto coloca nuevamente a la escuela en el viejo – nuevo rol civilizatorio que fue también su mandato fundacional: formar ciudadanos (Carranza, 2009).

Reformular el contenido de la ciudadanía implica reposicionar al Estado y a sus políticas de regulación social. Comprendiendo la urgencia de encontrar instrumentos que ayuden a diseñar nuevos contenidos y formas de relación que disminuyan la insatisfacción, la violencia y el sin sentido sobre la educación y la escuela de amplios sectores de adolescentes y jóvenes, las políticas pretenden una modificación importante en los contenidos y en las formas de escolarización en las escuelas secundarias.

Entendemos que existe voluntad estatal para intervenir activamente en procurar accesibilidad didáctica a las transformaciones pedagógicas que se procuran para la escuela. No estamos en condiciones, en este artículo, de valorar las acciones que se están desarrollando a esos efectos, ni las producciones que hoy están disponibles para apoyar a los docentes en estos cambios. Sólo podemos señalar la preocupación por estas cuestiones y la presencia de programas nacionales orientados a intervenir en

acciones que procuran la participación de los docentes en las políticas de inclusión e igualdad. En la Provincia de Córdoba se constata la puesta en marcha de programas de inclusión, la producción de documentos curriculares para la Escuela Secundaria y para la Formación Docente y la presencia de nuevos profesionales en las escuelas que apoyen el trabajo docente (profesores tutores, coordinadores de curso). Sobre estas acciones habrá que desarrollar un seguimiento para valorar sus resultados.

Queda pendiente una cuestión de difícil implementación: *¿Cómo llegar a la “intimidad” de cada institución para “tramar” las prácticas consolidadas con las pedagogías más renovadas y necesarias para cambiar el “formato” institucional en cada realidad escolar?*

### **Algunos casos analizados sobre las representaciones de directores y docentes de escuelas secundarias con respecto a las orientaciones de las políticas<sup>212</sup>**

En el marco de la orientación sociopedagógica del discurso de la política educativa interesa, en nuestro estudio, señalar algunas resistencias y posibilidades para afrontar los mandatos de las políticas que relevamos en un grupo de directores y docentes. Tanto unas como otras no pueden generalizarse. El objetivo es incorporar con sentido crítico y constructivo estas resistencias y posibilidades que ilustrarían algunas dificultades que deben tenerse en cuenta cuando se trata de implementar el cambio educativo.

Entre las “resistencias” observamos:

- Escaso convencimiento entre directivos y docentes del valor de la igualdad educativa, entendiendo por ésta la consideración de las potencialidades que encierra cada uno de los sujetos alumnos, más allá del “buen rendimiento académico”. En algunas escuelas analizadas se constatan dos posiciones antagónicas: o se dirimen los conflictos del bajo rendimiento escolar bajando las exigencias de los aprendizajes de modo que la escuela “retiene” pero no distribuye conocimientos significativos o, por el contrario, las exigencias académicas traen como efecto la exclusión de los alumnos.

- En relación con lo anterior, suele no discriminarse entre formación o educación en sentido amplio (formar sujetos con una imagen positiva de sí mismos, capaces de

---

212 Estas conclusiones fueron presentadas en el Encuentro de Cátedras de Política, Planeamiento, Administración y Financiamiento de la Educación de Universidades Nacionales, organizado por la Universidad de General San Martín en la Ciudad de Buenos Aires los días 27 y 28 de agosto de 2010 y forman parte de una publicación de esa Universidad (en prensa).

intentar construir proyectos de vida) y desempeño escolar. Se solapan arbitrariamente la representación del buen alumno con el que tiene buen comportamiento (obediente) o con el alumno “brillante”. No habría todavía, en directivos y docentes entrevistados, la convicción de que cada alumno tiene posibilidades en relación con el conocimiento, la socialización y la subjetivación.

- La expectativa de que la escuela distribuya conocimientos homogéneos (lo común) y al mismo tiempo contemple las necesidades y expectativas del sujeto singular no fueron problemas detectados como relevantes en el discurso de docentes y directivos. Hubo expresiones retóricas, pero escepticismo con respecto al cómo se hace...

- En las entrevistas y en las observaciones realizadas en las escuelas, los temas que más preocuparon a los directores fueron la convivencia escolar y la mejora de los vínculos con los adolescentes. Fueron pocos los que relacionaron estas problemáticas con los cambios culturales y el impacto de lo anterior en la comunicación entre las generaciones.

- Fue notorio que el problema de la transmisión del conocimiento y su adquisición no tuvieron un lugar central en las preocupaciones de los directores, ni en las intervenciones de los docentes.

- El bajo rendimiento de sus alumnos y la conexión del mismo con la labor del docente no fueron detectados como prioridades o problemas a considerar en un grupo de directivos y docentes.

- En general, el bajo rendimiento y el fracaso tienen principalmente, para estos actores institucionales, causas externas al proceso de escolarización.

- Algunas instituciones han afrontado, de manera colectiva, el tema de la convivencia, pero no ocurre algo similar con el fracaso escolar.

- Se constatan en directivos y docentes entrevistados falta de credibilidad respecto de las orientaciones de las recientes políticas. Este sentimiento, alimentado por el relativo fracaso de la Reforma anterior y los sufrimientos personales que ésta produjo, se suma a la falta de confianza general respecto de las políticas estatales. Esta situación revela un “estado de ánimo” adverso para construir convicción y empoderamiento de la gestión para impulsar los cambios. No hay tampoco convicción de que los cambios necesitan el

mediano y largo plazo, por lo que las “promesas” de las políticas pareciera que deben cumplirse en el corto plazo, lo que deviene en frustración constante.

- Algunos directores y docentes no alientan la participación de los estudiantes en los Centros de estudiantes ni en comisiones mixtas de acompañamiento a la gestión.

- Se constata una excesiva fragmentación del trabajo docente, de modo que los problemas tanto de aprendizaje como de indisciplina son resueltos o no resueltos en el ámbito del aula.

- Hay un discurso homogéneo respecto de la falta de condiciones laborales que permitan algunos cambios, sobre todo no contar con tiempos institucionales y el peso del trabajo administrativo de los directores en relación a los programas.

- Algunos directivos aluden a una excesiva carga de trabajo en el cumplimiento de programas gubernamentales. En algunos establecimientos se constató una notable cantidad de ellos; algunos, sólo conocidos por los directivos y unos pocos docentes. Esta situación no parece una excepción y es asumida por algunos directivos como modo de acceder a recursos. En esas instituciones, los programas, en general, no se articulan con el Proyecto Institucional ni con aspectos relevantes del currículum.

Al mismo tiempo<sup>213</sup>, en otro estudio relacionado con la investigación que da marco a estas conclusiones, se constatan interesantes posibilidades y también dificultades:

- Algunas escuelas despliegan una cantidad de iniciativas destinadas a abordar las problemáticas mencionadas y muchas otras que se presentan cotidianamente en las instituciones educativas.

- Muchas de estas iniciativas son el resultado de la implementación de los Programas promovidos por los Ministerios de Educación (de la Nación o de la Provincia).

- En este marco, es importante señalar que las escuelas tienen distintas posibilidades de apropiarse de estas propuestas según las competencias de los equipos directivos y docentes y la propia historia institucional. En algunos casos, la implementación de los programas y proyectos nacionales se realiza “aplicando” casi sin revisiones la propuesta

---

213 Estas conclusiones pertenecen a una investigación sobre escuelas secundarias de Abratte y Pacheco (2006), articulada con la investigación marco.

original. En otros casos, los directivos despliegan estrategias específicas, destinadas a articular sus propios proyectos con estas iniciativas.

- En los casos en que estas iniciativas generadas de manera autogestiva logran articularse y potenciarse con aquellos programas y proyectos que impulsan y financian los Ministerios, éstos influyen más eficazmente en los procesos de enseñanza y en otras prácticas institucionales y son los que logran mayor anclaje y continuidad en las escuelas. En algunos casos, logran revertir historias consolidadas de fracaso o resistencia a las innovaciones.

- No sucede de la misma manera cuando se instalan y se promueven acciones que devienen de los programas gubernamentales que no encuentran una clara articulación con las prioridades institucionales, que se yuxtaponen o superponen con las líneas directrices del Proyecto Educativo Institucional, o cuando, más sencillamente, no logran encarnarse en un grupo significativo de docentes y alumnos.

## **Conclusiones**

De acuerdo con el análisis realizado respecto de los “mandatos” de la macropolítica y de los sentidos y acciones que despliegan las instituciones estudiadas, pudimos corroborar las dificultades que reviste transformar esos mandatos en decisiones y prácticas institucionales. Frente a estas dificultades, existe la tentación de prescindir del Estado en las regulaciones de los cambios y sostener la autonomía pedagógica de las escuelas, posicionando al Estado como proveedor de recursos.

En ese sentido, afirmamos que

“el orden del discurso (estatal) es un requisito indispensable para comprender la construcción de las políticas una vez que éstas se inscriben en una totalidad significativa, en una configuración discursiva cuyo propósito es regular y organizar las percepciones y las experiencias, creando o confirmando, una determinada visión de la realidad educativa. Definen el sentido que en un espacio y tiempo determinado, adquiere la educación, los componentes que son legítimos y valorizados y los que no lo son, o dejan de serlo” (Almandoz y Vitar, 2008, p.3).

Sin embargo, la legitimación de esas políticas en la base del Sistema Educativo suele demandar un largo proceso de institucionalización. La dificultad de plasmar en la práctica propuestas pedagógicas

“se sitúa en tres contextos: el del alumno (no es fácil establecer relaciones entre las informaciones y el conocimiento y menos aún hacerlas significativas), el del profesorado (su formación especializada y su trabajo individual) y el institucional – administrativo (la regulación burocrática y la rigidez horaria obstaculizan el desarrollo de iniciativas que requieren un alto grado de autonomía pedagógica y flexibilidad del tiempo escolar)” (Carbonell, 2001, p.69).

La implementación de políticas educativas es un problema cultural de complejo tratamiento e implica una tensión entre la responsabilidad del Estado en su regulación y las demandas y derechos de los docentes y directivos para intervenir activamente en las orientaciones. También hay que prever la indiferencia y descompromiso de otros.

“La planificación en espacios sociales no supone la relación de sujeto – objeto, sino una relación de sujeto – sujeto. Instalar una reforma implica algo más que hacer que los sujetos hagan lo correcto...” (Almandoz, 2000, p.15).

“La institucionalización de innovaciones, lejos de ser un problema técnico, es dependiente del grado de congruencia/disonancia con la cultura escolar existente...” (Bolívar, 1996, p.170).

Desde esta misma perspectiva y considerando la importancia de los márgenes de libertad que poseen los actores institucionales para resignificar las regulaciones normativas, Fullan (2003) sostiene que para que las reformas e innovaciones tengan algún impacto a largo plazo en las instituciones educativas y en las prácticas de los docentes, es necesario el paso de concepciones centradas en prescripciones informadas caracterizadas como lineamientos políticos que intentan orientar las acciones de los actores educativos, a la constitución de profesionales informados, con capacidad crítica y autonomía para poner en práctica las innovaciones que las instituciones particulares necesitan.

El discurso político actual, contenido en las leyes y en los Programas, conforma lo que se podría denominar una “ORIENTACIÓN” bien fundamentada; es decir, con conocimiento de las necesidades del Sistema y de las escuelas y con acciones

interesantes para los objetivos que se propone. El gran desafío, a nuestro entender, es decidir “experiencias” más localizadas, extenderlas gradualmente y evaluarlas, en lugar de generalizarlas de manera homogénea. Nos referimos a cuestiones de orden pedagógico e institucional y no a la provisión de recursos necesarios; en relación con éstos, hay programas exitosos que han provisto a la organización y a la gestión de recursos importantes. Hay otros que, además, proyectan una organización y gestión renovadas, aunque no necesariamente exitosas porque siempre las intencionalidades de la macropolítica están mediadas por los sujetos y para estas iniciativas se necesita un trabajo más metódico con los actores institucionales, un proceso de “desaprendizajes” y nuevos aprendizajes, con tiempos y apoyos sostenidos. En Córdoba, el Programa “*Escuela para Jóvenes*” y el Programa “Escuela Centro de cambio”, que propiciaban interesantes modificaciones curriculares y del trabajo docente, y que movilizaron recursos públicos, no pudieron sostenerse. Actualmente, el Programa de *Inclusión y Terminalidad* -destinado a estudiantes de entre 14 y 17 años de edad-, que atiende a transformaciones organizacionales y curriculares garantizando otras condiciones de trabajo, es una nueva oportunidad para transitar un camino diferente en relación con el sostenimiento, apoyo, extensión y evaluación de las acciones.

Como se señaló, este estudio permitió corroborar las dificultades que hoy tiene el mandato de la política educativa para inscribirse con más potencia en los sentidos que expresan algunos actores institucionales. Sin embargo, y considerando otras experiencias, la escuela secundaria sigue representando no sólo la oportunidad de la transmisión del conocimiento que hoy debería formar al ciudadano (con saberes y capacidades más complejas para habitar el mundo actual), sino la oportunidad de procesar los cambios culturales que se están viviendo en la vida cotidiana a través de un proceso de subjetivación diferente del que ofrecen otras instituciones de la sociedad

La creatividad pedagógica que esto requiere obliga al Estado a un respaldo infraestructural (más aulas, menos alumnos por aula), técnico (aulas de aceleración, gabinetes psicopedagógicos), de capacitación y mejoras salariales, además de cambiar el régimen laboral de los docentes de la secundaria. También constituye un desafío no menor diseñar dispositivos de acompañamiento institucional que vayan orientando la transformación de los diferentes componentes del formato escolar tradicional.

Una apuesta plausible es considerar que las estrategias de formación continua de los docentes y directivos en dispositivos masivos de capacitación deberían complementarse

con apoyos “situados”, de manera que lo local tenga más oportunidades de tramarse con las orientaciones generales de la política. El concepto de mediación es interesante para concretar esta orientación<sup>214</sup>.

Más allá de las decisiones estatales, de los programas y proyectos, de las producciones didácticas puestas a disposición de los docentes y directivos hay que contar con el compromiso, por un lado de las provincias, para que consensúen con las orientaciones más democráticas de la política; por otro lado, con profesores, directores y supervisores dispuestos a diseñar alternativas de enseñanza francamente diferentes de las conocidas. Si bien esto está posibilitado por el respaldo de las políticas públicas nacionales y provincial (experiencias de trabajo con módulos, trabajo pluridisciplinario en áreas, disciplinas integradas, trabajo tutorial, etc.) hay que remarcar lo que vienen sosteniendo los que investigan en implementación de políticas y que refieren a tres cuestiones básicas: la necesaria articulación de los cambios pedagógicos con cambios en lo organizacional, laboral y administrativo, el respeto por los tiempos que los cambios educacionales demandan para ser asumidos por los actores institucionales y el sostenimiento de los cambios en el trabajo docente y de gestión institucional con apoyos pedagógicos y didácticos “situados”. La complejidad de resolución de estas cuestiones pone en jaque muchas de las intencionalidades de las políticas nacional y provincial y desafía a los tiempos políticos (de corta duración) de los mandatos gubernamentales, con los tiempos más parsimoniosos de la educación.

---

214 No hay una sola interpretación para este concepto. La idea que sostenemos es considerar la posibilidad de que las acciones de formación, intervención y cambio puedan ser localizadas en un grupo de escuelas con acompañamiento de algún “referente” externo con formación pedagógica. Algunos proyectos de articulación entre escuelas secundarias y universidad parecen responder a esta iniciativa. La presencia de estos mediadores fue importante en algunas escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE).



## Historia y perspectivas para una articulación más democrática Currículum y conocimiento en la escuela media argentina<sup>215</sup>

**Inés Dussel**

*Debatir acerca de un currículum que recupere las buenas tradiciones del humanismo pero incorpore una visión más democrática de los saberes y sus prácticas, hará posible articular rigurosidad y experimentación.*

¿De qué hablamos cuando hablamos de currículum? Durante las últimas décadas, este campo fue ocupado casi exclusivamente por expertos y especialistas en didáctica que manifestaron que había que ponerse de acuerdo en una definición.

Se podría decir que se estructuraron dos grandes corrientes. Para algunos, se trata de los conocimientos “instruccionales” que propone la escuela, del plan o programa de estudios, es decir, del texto escrito que organiza la enseñanza. Para otros, hay que incluir en la idea de currículum las políticas de conocimiento que estructuran el día a día, y pensarlo como el conjunto de prácticas, instruccionales o no, que configuran a la escuela. Esta segunda acepción plantea que la escuela enseña muchas cosas, no sólo las que figuran en el diseño curricular, y que esas muchas cosas deben ser investigadas y analizadas para pensar en lo que efectivamente enseñan los docentes y aprenden los chicos y chicas.

Para los primeros, esta segunda definición es demasiado amplia, y señalan que un concepto que busca designar todo, termina no designando nada; mientras que los segundos creen que quedarse sólo en el texto escrito provee una visión empobrecida sobre lo que la escuela hace.

Quizás lo más importante es salirse del lenguaje técnico y pensar al currículum como parte de un debate más amplio que, aunque tiene una concreción técnica específica, debe ser asumido por el conjunto de la sociedad. Consideraremos que el currículum es un *documento público* que expresa una síntesis de una propuesta cultural, formulada en términos educativos, sobre cómo y quién define la *autoridad cultural* en una sociedad dada (Donald, 1992; De Alba, 1992; Puiggrós, 1990). La educación, decía Foucault, es una “ritualización del habla, [una] cualificación y una fijación de las funciones para los sujetos que hablan [...], una distribución y una adecuación del discurso con sus poderes

---

215 Artículo publicado en Anales de la Educación Común / Tercer siglo / Año 2 / Nº 4 / Filosofía política del currículum / agosto de 2006. Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Dirección Provincial de Planeamiento. Versión digital del artículo publicado en pp. 95 a 105 de la edición en papel.

y saberes” (Foucault, 1973, p.38). Un sistema educativo establece qué debe saberse, qué es importante para una sociedad, qué formas del habla se consideran legítimas, qué repartición debe hacerse entre saberes, qué comportamientos públicos son adecuados, entre muchas otras cosas. Lo hace por medio del currículum –el prescripto y el vivido en las escuelas–, que implica una selección de la cultura que establece ciertas prioridades y jerarquías, y que señala lo que debe considerarse válido y verdadero y lo que debe excluirse. En este proceso de selección, ordenamiento y jerarquización, el currículum - y la escuela en general- establece una *autoridad cultural* que autoriza, reconoce, valora, ciertas prácticas culturales, a la par que descalifica otras. Qué conocimientos se van a considerar relevantes, qué metodologías y discursos se jerarquizan como legítimos, quiénes pueden enseñar y quiénes aprender, son todos elementos centrales de esta autoridad cultural, que puede ser más o menos inclusiva o más o menos democrática, según cómo se articule a otras dinámicas sociales.

En segundo lugar, el currículum realiza esta síntesis traduciendo de forma particular las políticas culturales, los mandatos políticos, las cuestiones sociales, las demandas económicas y los desarrollos científicos, recolocándolos en términos de dispositivos de enseñanza y aprendizaje, edades, contextos y materiales instruccionales. El currículum no se define aisladamente, en el marco de investigaciones psicológicas sobre cómo aprenden los sujetos. La *traducción pedagógica* que se realiza de estas dinámicas y mandatos no es indiferente: en ella intervienen muchos sujetos con sus propios saberes y estrategias, y el resultado dista de ser homogéneo y fácilmente homologable a los intereses de tal o cual grupo social o político, o de una corriente científica o pedagógica particular. Como destacaron Tyack y Cuban (1995), las reformas educativas son productos híbridos en los que se mezclan y yuxtaponen elementos diversos. La relación entre currículum y sociedad, así, no es de homología o espejo, como sugería la teoría funcionalista y la reproductivista en los años 60 y 70, sino más bien un sistema de mediaciones y relevos que se sintetizan en un texto curricular. En esta mediación, juegan un papel muy importante los actores educativos y las tradiciones y pedagogías legitimadas.

Por último, cuando se habla de currículum, se vuelve evidente que no se trata solamente del diseño curricular, sino de los distintos niveles de especificación o concreción que adquiere la enseñanza y el aprendizaje desde los niveles de prescripción oficiales hasta el aula. Nos parece importante, sin embargo, detenernos en el nivel de la prescripción curricular, ya que, como lo señala el investigador Ivor Goodson, es un testimonio público

y visible de lo que la escuela legitima y de sus racionalidades, y una guía para entender la estructura institucionalizada de la escuela (Goodson, 1995). Ni prescripción omnipotente ni letra muerta, el diseño curricular es un buen mapa o guía que orienta las acciones educativas. Stephen Ball ofrece una interesante metáfora para las políticas educativas que puede parafrasearse: el currículum establece las reglas del juego, su contenido, su lugar y su ubicación (Ball, 1994 b), aunque el desarrollo del juego dependerá también de lo que hagan los jugadores y del azar.

Esta referencia al carácter público, la “hibridación” y la traducción pedagógica que involucra el currículum nos parece importante para considerar cómo los diseños curriculares procesan y se hacen cargo de las nuevas demandas sociales. Puede tomarse como ejemplo la demanda de formar nuevos perfiles laborales –trabajadores flexibles– e identitarios –multiculturalismo, tolerancia–: no es posible, ni tampoco deseable, esperar un ajuste o acomodación perfecta entre lo que requieren sectores de la sociedad y lo que la escuela ofrece como propuesta cultural y formativa. La mediación pedagógica de estas demandas, que para algunos es la fuente del conservadurismo y la inercia de los sistemas educativos, puede ser vista también como una oportunidad de procesar los cambios atendiendo a tiempos y requerimientos diferentes, y sobre todo de considerar otros puntos de vista y perspectivas que provienen del carácter público del currículum, así como de incluir los intereses y demandas de sujetos que en otros ámbitos sociales tienen menos capacidad de articular sus voces. En este sentido, el debate público sobre el currículum puede enriquecer la vida democrática de nuestras sociedades y asegurar transiciones al cambio que acomoden mejor las expectativas y tradiciones culturales de diferentes grupos.

## **Tradiciones**

Nos gustaría en las páginas siguientes analizar con más detenimiento las tradiciones curriculares de la escuela secundaria argentina. Revisitar la forma en que se construyó esa vieja secundaria nos parece necesario, para darle más profundidad y sustento a los argumentos de transformación de la escuela media actual. ¿A qué modelo se quiere volver? ¿Era aquél tan deseable como se postula? Una re-lectura del surgimiento del currículum de la escuela media, y de los primeros intentos por reformarlo, puede

presentar otros argumentos, menos optimistas sobre sus cualidades democráticas.<sup>216</sup> También puede alertarnos sobre la necesidad de considerar definiciones más amplias, y más políticas, sobre el currículum, que no dejen de preguntarse por su articulación con la sociedad, con los sectores sociales y con las jerarquías culturales que construye.

Hay que destacar que las escuelas secundarias modernas surgen en la Argentina sobre la tradición de los Colegios Jesuitas, y oponiéndose a ellos. Mitre promulga en 1863 un decreto creando el Colegio Nacional de Buenos Aires, que fue seguido pronto por seis establecimientos más en capitales provinciales. El primer currículum del Colegio Nacional de Buenos Aires se basó en una propuesta escrita por Amadeo Jacques (1813-1865), un emigrado francés que escapaba de la represión contra la revolución republicana de 1848 (Caruso y Dussel, 1997). Presentado en 1865, este currículum combinaba las materias literarias –basadas en las lenguas extranjeras, sobre todo francés y alemán, y el latín– y las disciplinas científicas, como Historia Natural, Matemática y Química. Jacques estaba en contra de la diferenciación entre los estudios literarios y científicos, y pensaba que la Argentina no debía imitar a Europa en sus errores; más bien, debía avanzar hacia un nuevo humanismo que incluyera al conocimiento científico. A pesar de su inclinación hacia una visión más moderna de las humanidades, el Latín era la materia que tenía más cursos y horas en el currículum, debido a que se creía que tenía valor para desarrollar las facultades psicológicas y a su capacidad para “traer a nuestros ancestros de vuelta a la vida, incluirse en una conversación en los temas más altos y delicados” (Jacques, 1865, p.11).

Pero la propuesta de Jacques tuvo corta vida, como su creador, que murió al poco tiempo de finalizar de escribirla. Desde 1863 a 1916, hubo 17 planes de estudio diferentes (es decir, un cambio de plan cada tres años). Estos cambios incluyeron y excluyeron materias como Latín, Lenguas Extranjeras, Economía Política, Estenografía, Trabajo Manual, Trabajo Agrícola. Sin embargo, en el largo plazo, el balance entre las disciplinas literarias, las científicas y las “prácticas” (trabajo, gimnasia, música) permaneció sorprendentemente estable: el primer grupo, el literario, representó más del 50% del horario escolar en todos los casos, salvo en dos planes de estudio (Dussel, 1997). El eje de las materias literarias, humanísticas y de las lenguas extranjeras siguió siendo el vertebrador del Colegio Nacional. Se configuró así un currículum humanista,

---

216 La democracia es ella misma un significante debatible. La definición de democracia de William Connolly (1995), que postula que es tanto una forma de gobierno como un medio cultural que desnaturaliza las identidades y las convenciones establecidas, parece adecuada, pero no está exenta de problemas. Siguiendo a Connolly, la democracia debería pensarse como espacios, energías y alianzas que interrumpen configuraciones fijas, pero aun esa definición, dice Connolly, “puede no ser suficiente” (p. 161). Siempre escapándose a la fijación, la democracia debería ser pensada más como un impulso que critica al poder que como un conjunto de valores definido de una vez y para siempre.

sobre una base enciclopedista, al que se consideró como la síntesis más democrática de la cultura.

Las humanidades se volvieron un signo de distinción cultural, pero también una forma de promover identidades individuales, ya que estaba explícito el trabajo de gobierno de las pasiones e inclinaciones del sujeto (varón, en todos los casos). Ser capaz de especular y contemplar la naturaleza, o las “altas obras de arte”, era parte de una transformación más general en las formas en las que los individuos debían ser gobernados, y gobernarse a sí mismos (Hunter, 1988). Por ejemplo, hubo a principios del siglo XX una discusión interesante acerca de los estudiantes de los colegios nacionales, si debían o no ser obligados a escribir poesía, el género más venerado porque –se creía– implicaba el trabajo sobre el espíritu para conectarse con lo excelso, lo sublime, esto es, la experiencia estética reservada para pocos.

Leopoldo Lugones, un aclamado escritor y también Inspector de escuelas secundarias, pensó que esta escritura denigraba a la poesía, que podía dañarse en manos de adolescentes incultos. Pero perdió la batalla, porque la disciplina “Literatura” terminó incluyendo ejercicios de escritura de poesía para desarrollar las sensibilidades estéticas que moldeaban al sujeto romántico (Dussel, 1997, 41 y ss.).

Hubo, sin embargo, propuestas alternativas a este currículum humanista, que es conveniente revisar porque nos permiten informarnos mejor sobre los consensos existentes, y también sobre los límites del disenso. Nos detendremos en tres grandes intentos de reforma de la escuela media que tuvieron lugar en los 60 años posteriores a la creación de los colegios nacionales (Dussel, 1997).

### **Los intentos de reforma**

La primera propuesta, realizada en 1900, fue encabezada por el Ministro de Instrucción Pública Osvaldo Magnasco (1864-1920), y no llegó a implementarse. Magnasco propuso cerrar 13 de los 19 colegios nacionales existentes, y crear en su reemplazo “institutos de enseñanza práctica”, industriales y agrícolas. Magnasco argumentó que el sistema argentino estaba lamentablemente influenciado por los franceses, a quienes describió como inclinados hacia el “exotismo lírico, el clasicismo antiguo, la civilización decadente, la cultura ociosa” (Magnasco, 1900, p.113). Propuso, en cambio, mirar los ejemplos norteamericano y alemán, que le parecían más útiles para las “primordiales condiciones de vida” (esto es, no civilizadas todavía) de la Argentina. Magnasco adhirió a un

positivismo autoritario, y consideraba que la Argentina estaba todavía lejos de las naciones occidentales en la escala evolutiva mundial. Lo interesante es que, pese a todas sus críticas al currículum humanista, Magnasco propuso para los 6 colegios nacionales que quedarían en pie un plan de estudios estrictamente literario, con sólo el 10% de los cursos dedicados a materias prácticas y 25% a disciplinas científicas. La estructura interna de las disciplinas seguía la misma estructura que la existente: la historia se mantenía en la organización cronológica clásica, la literatura igual; la modificación venía más por el agregado de materias nuevas –Trabajo industrial y agrícola, Dibujo, Psicología, Inglés–, que por una rediscusión de la clasificación y organización de los saberes. Su reforma fue derrotada en el Parlamento, donde la mayor parte de los legisladores eran egresados de los colegios nacionales. La mayoría de las intervenciones ensalzaron a los colegios y la movilidad social ascendente que habían permitido, y atacaron la reforma propuesta sobre la base de que cerraba el acceso a la universidad y a la formación humanista.

La segunda reforma, que tuvo lugar en 1915, fue también encabezada por un ministro de Instrucción Pública, Carlos Saavedra Lamas, aunque hay muchas razones para creer que su autoría corresponde a un famoso educador de esa época, egresado de la Escuela Normal de Paraná, Víctor Mercante (1870-1934). La propuesta buscaba crear una “escuela intermedia” de tres años entre los niveles primario y secundario. Esta escuela intermedia incluiría dos ejes centrales: literario y científico, por un lado, y técnico y vocacional, por el otro. Sus fundamentos eran principalmente psicológicos. Mercante pensó que el principal problema que debían enfrentar las escuelas intermedias y secundarias era “la crisis de la pubertad”, y creía que las instituciones educativas tenían que ser rediseñadas para lidiar mejor con ella. Se consideraba a sí mismo un psicólogo –o mejor, un paidólogo, como él definía a su saber–, y aunque nunca obtuvo un diploma universitario, fue el fundador de la primera Escuela de Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata en 1915. El currículum, para él, debía basarse en la evidencia provista por la psicología. Propuso diferenciar el currículum según el género, y pensó que los adolescentes varones corrían mayor riesgo de “degeneración”<sup>217</sup> que las mujeres. Su insistencia en el trabajo manual estaba fundamentada explícitamente en la necesidad de mantener las manos de los varones ocupadas y visibles (la masturbación era uno de los objetos preferidos del pánico moral de la época). El trabajo manual ocupaba más del 30% del calendario semanal, y se suponía que serviría para sublimar y

---

217 La “teoría de la degeneración de la raza” tuvo amplia difusión a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, y estuvo en la base de una especie de pánico moral que cundió entre los intelectuales y políticos europeos.

disciplinar los instintos sexuales de los varones jóvenes (Mercante leyó a Freud, e incluso lo conoció en Viena en 1911).

La propuesta también incluía otros aspectos. Por ejemplo, Mercante planteó incorporar materias optativas para romper con la tradición enciclopedista del currículum humanista que sumaba entre 11 y 14 disciplinas por año. Su énfasis en la pubertad y en la adolescencia era algo novedoso para la época (Lesko, 1999). Mercante pensaba que todos los grupos debían tener la misma educación, e ir a la misma escuela intermedia, sin importar su trayectoria posterior: “El obrero dejaría de ser el semianalfabeto peligroso que sabe leer; la juventud entregada a los estudios superiores, dejaría de mirar con fruncido ceño todo lo que pudiera encallecer sus manos” (Mercante, 1918, p. 23). Es de destacar que imaginó a las escuelas intermedias funcionando junto con las escuelas secundarias (colegio nacional o escuela industrial), con lo cual no segregaba espacialmente –o al menos no lo hacía desde el diseño– a los sectores sociales más desfavorecidos de las opciones educativas más prestigiosas. Entre las direcciones técnicas, incluyó la telefonía y la electricidad, tecnologías muy nuevas en la Argentina en aquel momento (la primera usina eléctrica en Buenos Aires data de 1907, y los primeros teléfonos se instalaron en 1910).

El mismo año en que se promulgó la reforma Saavedra Lamas, se produjo la primera elección con la nueva *Ley Sáenz Peña* de sufragio universal y obligatorio, que llevó al yrigoyenismo al poder. En 1917, el nuevo gobierno terminó con la reforma con argumentos similares a los que fueron usados contra Magnasco. La idea de una escuela intermedia que detendría la expansión de los colegios nacionales no conjugaba bien con la propuesta educativa del radicalismo, que defendía la tradición humanista. En estas pugnas, lo “técnico” y lo “vocacional” se volvieron equivalentes a formación “estrecha” y “limitada”, y por lo tanto fueron acusadas de propuestas antidemocráticas y antipopulares. La propuesta de que la escuela media debía repensarse y rediseñarse considerando la psicología de sus estudiantes no volvió a adquirir relevancia hasta los años 60, en que otras corrientes psicológicas (sobre todo el psicoanálisis, pero también la psicología de Piaget) se volvieron importantes para definir la educación.

### **El individuo como centro**

La tercera propuesta de reforma sobre la que nos detendremos es el Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria elaborada por Ernesto Nelson, escrita en 1915 y nunca implementada. Nelson (1873-1959) fue un personaje interesante en la educación

argentina: nunca obtuvo un título docente ni universitario, y conoció los Estados Unidos, de cuya cultura se volvió un impulsor y un propagandista. Leyó a John Dewey y a William James, y tomó algunos cursos en la Universidad de Columbia –donde Dewey enseñaba– en los primeros años de la década del siglo XX. Su adhesión a los valores de esa cultura se volvió permanente, y fundó el Young Men's Christian Association (YMCA/Asociación Cristiana de Jóvenes), el Rotary Club y otras instituciones culturales que reconocían influencias norteamericanas, a las que él veía como más democráticas que el elitismo europeísta. Su plan de reforma rompía en varios puntos con el currículum humanista. En primer lugar, planteó que el individuo era el centro de la educación, cuyo objetivo era formar “hombres intelectual y moralmente emancipados” (Nelson, 1915, p.16). Decía Nelson: “Aprender la verdad ajena no mueve la curiosidad y el interés” (Nelson, 1915, p.71). Pensaba que las escuelas secundarias no debían imitar a los estudios superiores, sino que más bien debían considerarse continuación de las escuelas primarias.

Planteó que las escuelas secundarias podrían salvarse si dejaban de evaluarse con relación a la educación superior, y en cambio asumían un tipo de cultura propia, producto del encuentro entre profesores adultos y alumnos jóvenes. Había allí una ampliación a la voz adolescente más democrática y abierta que la que propuso Mercante. En ese y otros aspectos (por ejemplo, las materias optativas y el sistema de créditos), Nelson buscó copiar el modelo de la High School norteamericana. Propuso un plan con una organización departamental de las asignaturas, y estableció un diseño que planteaba hasta 15 opciones posibles para los estudiantes dentro de un mismo año. Sin embargo, el espacio que le otorgó al trabajo manual era mínimo –sólo un curso–, y consistía únicamente en actividades repetitivas y simples. También hay que señalar que, al igual que la propuesta de Magnasco, los programas de las materias escolares del Plan de Nelson seguían el orden y secuencia de los contenidos de las disciplinas tal y como se las conocía hasta ese momento (por ejemplo, la literatura era fundamentalmente historia literaria, manteniendo el canon establecido y los géneros clásicos, sin inclusión de nuevos géneros o autores).

Nelson, tanto en el Plan de Reformas como en su trabajo como director de la escuela secundaria dependiente de la Universidad Nacional de La Plata, introdujo algunos aspectos de la cultura contemporánea, que son destacables en un escenario que los excluía sistemáticamente. En la escuela que dirigía, organizó un equipo de fútbol para desarrollar la educación física y el sentimiento cooperativo entre los adolescentes, así



como un periódico escolar y viajes de estudios (otra innovación que tardó tiempo en incorporarse masivamente). Escribió libros de texto que estimulaban a los estudiantes a hacer investigaciones sobre el uso de los fondos públicos y el destino de los impuestos, donde abogaba por el derecho de las mujeres a votar, y donde ponía en discusión las fobias antiinmigrantes.

De forma similar a su admirado John Dewey, decía que la escuela “no sólo equipa al niño para la vida, sino que ensancha el espacio de la vida misma” (Nelson, 1915, p.149). Su Plan, sin embargo, nunca llegó a implementarse, y permaneció como una referencia para los educadores del movimiento de la Escuela Nueva que desarrollaron prácticas alternativas en escuelas aisladas.

Estos tres intentos de reforma fueron muy diferentes entre sí. Mientras que la propuesta de Magnasco tenía un discurso social conservador y autoritario como fundamento, la de Mercante se basó en una legitimación científica y psicológica, y fue parte de un impulso modernizador, ligado a las innovaciones técnicas y sociales del período, aunque también de corte autoritario. La tercera propuesta estuvo inspirada por la pedagogía de Dewey, con una psicología orientada por cuestiones filosófico-políticas: la emancipación, la democracia, la libertad del individuo. Las tres trajeron al debate temas como la ciencia, el progreso, la democracia, el trabajo, la relación con el mundo, y también la relación con el pasado hispánico, al que las tres propuestas coincidieron en rechazar; criticaron al currículum humanista pero ninguna fue totalmente exitosa en desarmar sus jerarquías ni en cambiar el orden y la secuencia de los conocimientos que aquél organizó, no sólo porque no triunfaron, sino también porque ellas mismas, en las asignaturas que incluyeron, lo replicaron, al menos parcialmente.

El currículum humanista que se consolidó frente a estos embates de reforma se afirmó como la expectativa más deseable y democrática para los ciudadanos argentinos. Sin embargo, reiteramos, creemos que revisar estas tradiciones fundantes ayuda a pensar más detenidamente en qué tipo de autoridad cultural se construyó por esta selección de conocimientos y disposiciones. La no inclusión del trabajo, la desconfianza de la cultura contemporánea, la negación de la voz adolescente, el predominio de las formas y corrientes científicas y estéticas menos dinámicas, son elementos que fundaron un tipo de dominio cultural que permitió muy raramente la experimentación, la curiosidad y la libertad de los sujetos que enseñaban y aprendían, y esto seguramente tuvo muchos efectos en la cultura política más general que se afirmó a lo largo del siglo XX. También

debe leerse en esta clave la oposición frontal que enfrentará el primer peronismo, que buscó introducir el trabajo como contenido relevante, y promovió una jerarquía cultural donde “las manos valen más que la cabeza”, como decían espantados los estudiantes de ingeniería de la UBA<sup>218</sup>, en 1945 (Dussel y Pineau, 1995).

Hoy, cuando surgen clamores por volver a la “vieja y gloriosa secundaria”, sería bueno recordar que las políticas de conocimiento que promovió el currículum humanista tradicional se establecieron sobre la base de muchas exclusiones, y que reprodujeron por mucho tiempo una jerarquía cultural que legitimaba desigualdades sociales y regionales muy agudas. Todavía tenemos pendiente pensar en un currículum que apueste a una articulación más democrática de los saberes, que incluya las mejores tradiciones del humanismo sin sumarse a su elitismo, que permita introducirse en las disciplinas rigurosamente sin por eso negar la posibilidad del ensayo y la experimentación, y que contribuya a que tanto docentes como alumnos puedan formular sus propias preguntas, apropiándose de los recursos que da la cultura para responderlas mejor, para sumarse una voz propia a la conversación que tiene la sociedad humana. Una conversación que no siempre es armoniosa, que se construye a los saltos, con silencios y con palabras, pero que sería deseable que nos incluya a todos, con lo propio y original que cada uno pueda y quiera ofrecer.

---

218 Universidad de Buenos Aires [nota del Coord.].

## Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares<sup>219</sup>

*Flavia Terigi*

La preocupación, cada vez más compartida, por asegurarles a los chicos y chicas sus derechos educativos nos está llevando a definiciones de políticas educativas en distintos terrenos. La Asignación Universal por Hijo<sup>220</sup> es un tipo de política en ese sentido; la articulación intersectorial precisa del área de educación con otras áreas de gobierno a propósito de problemáticas locales que tienen grupos de chicos y chicas es también un ejemplo en ese sentido. El riesgo es que, en la medida en que vamos enriqueciendo este bagaje político que es necesario y que ayuda a la tarea escolar y a la tarea de las familias respecto de la crianza de los chicos, nos olvidemos de que sigue habiendo algo que poner en el centro que es el problema de la enseñanza. Existe cierto riesgo, bajo estas condiciones, de que salga del foco de la tarea institucional el problema de la enseñanza, de que éste quede convertido exclusivamente en una cuestión de los maestros y de los profesores, como si ciertas condiciones necesarias para una enseñanza de calidad la produjeran por sí solas.

El principal asunto que quiero poner en entredicho es una idea muy fuerte que estructura la enseñanza en nuestras escuelas, según la cual para lograr aprendizajes equivalentes se requieren enseñanzas similares. Ése es uno de los supuestos más fuertes del sistema educativo: si yo quiero que un grupo aprenda lo mismo tengo que hacer lo mismo con todos. El discurso pedagógico contemporáneo discute tal supuesto pero éste estructura el modo en que llevamos adelante la enseñanza (...). En un aula se supone que cuando un profesor o un maestro “dice” algo del orden de la enseñanza, lo dice con la expectativa de que lo escuchen todos, lo entiendan de modos más o menos similares y lo aprendan de la manera en que se previó cuando se planificó la enseñanza.

Lo que voy a tratar de plantearles es que nosotros hemos trabajado en la construcción del saber pedagógico, en la construcción en particular del saber didáctico, con la idea de un aprendizaje monocrónico, un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos. Y aunque esto lo discutamos mucho con propuestas como las “adaptaciones curriculares”, las “adecuaciones a la diversidad”, la “diversificación curricular”, etc.,

---

219 Este artículo es una selección revisada de la conferencia “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”, dirigida a directores y supervisores escolares de la Provincia de La Pampa en la Jornada de Apertura del Ciclo Lectivo 2010, organizada por el Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa. Santa Rosa (La Pampa), 22 y 23 de febrero de 2010.

220 La Asignación Universal por Hijo para Protección Social (Decreto N° 1602/09) es una asignación en dinero del Gobierno Nacional para más de 3 millones de niños, niñas y adolescentes menores de 18 años o discapacitados, cuyos padres estén desempleados, trabajando en el mercado informal o en el servicio doméstico (percibiendo un salario menor al mínimo vital y móvil) o sean monotributistas sociales. Todos los meses se paga el 80 % de la asignación, porque el 20% restante se hace efectivo una vez al año si el hijo/a cumple con los requisitos de salud y educación.

buena parte del saber pedagógico y en particular, del saber sobre la enseñanza, está estructurada sobre esta idea de un aprendizaje monocrónico.

Para que el concepto pueda comprenderse, necesito pasar revista a algunos supuestos pedagógicos y didácticos en los que se apoya el sistema escolar. Seleccione cuatro que me importa destacar; son los que puedo trabajar con más comodidad, porque son del orden de lo pedagógico- didáctico.

Un primer supuesto es la existencia de un cierto *cronosistema*. Un sistema de ordenamiento del tiempo que establece etapas de la vida para asistir a ciertos niveles escolares, ritmos de adquisición de los aprendizajes, duración de las jornadas escolares, duración de la hora, módulo o bloque escolar. Es interesante ver cómo aparecían los contenidos escolares de la escuela primaria en los programas educativos de los primeros años de la escuela primaria argentina. Por ejemplo, en el plan de estudios para las escuelas de la Capital Federal y los Territorios Nacionales del año 1888, aparecen cosas muy interesantes: 30 minutos aritmética, 10 minutos lectura silenciosa, 15 minutos ejercicios intuitivos, 15 minutos aritmética (por segunda vez en la jornada). Ningún fragmento de la jornada escolar supera los 30 minutos, la mayoría tiene 10 ó 15 minutos, y esa estructuración del tiempo escolar llevaba a un tipo de actividad escolar repetitiva, iterativa, y a un tipo de definición de contenidos como un stock ordenado de saberes muy chiquititos que se van sumando (Palamidessi, 2006). Y esa definición didáctica es completamente diferente de la que podemos tener hoy en día, cuando pugnamos en contra de aquella fragmentación de la jornada en unidades muy pequeñas, pugnamos por el contrario por unidades de tiempo mucho mayores. Los profesores tratan de que les queden más concentradas las horas de forma tal que empecemos a desarrollar proyectos pedagógicos más interesantes. Hay un sistema de ordenamiento del tiempo que estructura nuestros saberes sobre la enseñanza, nuestra definición de contenidos, los ritmos de aprendizaje, obviamente los ritmos de evaluación. Mucho de este cronosistema entra en crisis hoy en día y tenemos que discutir de qué manera lo modificamos; tenemos que tomar decisiones organizacionales en el sistema educativo. Por ejemplo, se da el caso de la escuela secundaria en la que la jornada escolar se divide en unidades de tiempo similares; y la verdad es que, dependiendo de la asignatura, los contenidos se prestan más o se prestan menos para ciertas duraciones de la hora de clase o del módulo o del bloque. Sin embargo, la decisión organizacional es una decisión de homogeneidad; esto tiene consecuencias respecto de la enseñanza que se puede desarrollar.

Un segundo supuesto es el supuesto de *descontextualización de los saberes* que la escuela enseña. La escuela se inventó precisamente cuando se decidió que ciertos aprendizajes que históricamente estaban reservados para unos grupos muy seleccionados de la población tenían que ser accesibles para todos. Y la decisión pedagógica que dio respuesta posible a que todos aprendieran esos saberes tuvo que ver con descontextualizarlos. En la escuela se enseñan contenidos que responden a saberes producidos fuera de la escuela y se enseñan en condiciones en las cuales el saber no funciona como lo hace fuera de la escuela. Cuando, por ejemplo, en la enseñanza de Ciencias Naturales se hace el esfuerzo por llevar a los chicos al laboratorio, se intenta restituir algo del contexto de producción del saber científico, pero se sabe que ése no es el contexto de producción del saber científico. Cuando en la escuela técnica se desarrolla la actividad de taller, esa actividad de taller tiene por objetivo acercar el saber técnico a su modo de utilización; y sin embargo siempre hay un hiato entre el taller y el uso real del saber, y por eso son tan interesantes los proyectos que desarrollan las escuelas técnicas cuando ponen a los chicos en un marco de producción de cosas reales. Me informaron sobre una escuela técnica que había desarrollado un proyecto de instalaciones eléctricas en un barrio de la localidad; bien, en ese caso la actividad pensada se acerca mucho más al contexto real del uso del saber, pero siempre hay un hiato entre la producción y el uso del saber afuera de la escuela y el modo en que la escuela puede hacer esto en las condiciones en que se desarrolla la escolaridad.

Un tercer supuesto es la *presencialidad*. La manera que nosotros encontramos de poner unos saberes que antes circulaban de una manera muy restringida al alcance de todos es que esos todos fueran agrupados en grupos grandes, hablamos de un promedio de 30 pero sabemos que alguna vez fueron 50 y que pueden llegar a ser, si fuera necesario, 200, 300, como en esta conferencia; todos al comando de uno, para que ese uno diga algo del saber que tiene que transmitir. Si ese supuesto se rompe, si alguna de la dos partes no va -y en este punto cabe tanto hablar del ausentismo de los chicos como del ausentismo de los docentes-, si una parte no cumple con el pacto de presencialidad, se desbarata la enseñanza. Claro, hoy en día tenemos condiciones tecnológicas que nos permiten pensar que no faltará demasiado tiempo para que nosotros podamos romper con cierto éxito con el supuesto de presencialidad, por lo menos para cierto tipo de aprendizajes. Pero por ahora la lógica del sistema escolar es la lógica de la presencialidad y nuestro saber pedagógico, nuestro saber didáctico, no está del todo preparado para, por ejemplo, elaborar materiales que permitan aprovechar

los tiempos en que los chicos no asisten a la escuela por la razón que fuere, apoyando sus aprendizajes extraescolares.

Y un último supuesto es el de *simultaneidad*, por el cual las enseñanzas tienen que ser las mismas para todos y, en la medida en que se enseña del mismo modo a todos, todos aprenden las mismas cosas al mismo tiempo. Esto es algo así como el ideal fundacional de la escuela moderna, con el cual es muy difícil romper. Hay un concepto de aprendizajes al que le vamos a poner el nombre de *aprendizajes monocrónicos*, estoy usando un concepto que tiene que ver con el tiempo. Cuando hablamos de aprendizajes monocrónicos estamos hablando de la idea de que es necesario proponer una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar y sostener esta secuencia a lo largo del tiempo de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas. Este es el supuesto de la escolaridad moderna: secuencias unificadas de aprendizajes sostenidas a lo largo del tiempo con el mismo grupo de alumnos, a cargo del mismo docente, de forma tal que al final de un período más o menos prolongado de tiempo y desarrollada la enseñanza tal como haya sido prevista, los sujetos habrán logrado aprender las mismas cosas. Todos sabemos que habrá algunos que aprendan un poquito más, otros que aprendan un poquito menos, pero la idea es que cierta cronología de aprendizaje más o menos unificada se conserva para el grupo clase. Cuando un sujeto se desfasa demasiado de esa cronología, la respuesta que hemos tenido como sistema es que repita, que la vuelva a hacer, a ver si volviéndola a hacer logra esos aprendizajes, con otro grupo, en otro tiempo. Cuando los sujetos van mucho más rápido que nuestras cronologías, nos ha pasado a todos que ciertos alumnos se aburren un poco, les damos alguna tarea de responsabilidad, o simplemente sucede y no podemos hacer demasiado al respecto. Pero la idea de los aprendizajes monocrónicos es que las cosas siguen un ritmo más o menos parejo; se nos puede desfasar mucho alguno, se nos puede adelantar otro, pero el grueso del grupo lleva un cierto ritmo de aprendizaje.

Pues bien, la monocronía está en crisis. Esto es reconocido como un problema en el contexto de los multigrados rurales desde hace mucho tiempo, pero, además, el aprendizaje monocrónico ha entrado en crisis en lo que podríamos llamar “el aula estándar”, el aula en la cual un maestro o un profesor tienen que desarrollar un programa unificado de aprendizajes con un grupo de niños o de adolescentes que va a ser el mismo de principio a fin del ciclo lectivo. También en el aula estándar ha entrado

en crisis la monocronía y por eso refiero a discursos como el de las “adecuaciones curriculares”, discursos como el de la “adaptación a la diversidad”, discursos como el de la “diversificación curricular”, sobre los cuales se ha escrito, dicho y publicado mucho, que parecen anoticiarse de que la monocronía no es tan fácil de sostener ya en el aula estándar, e intentan comunicar a los profesores algunas estrategias para dar respuesta a esta policronía que tomaría el lugar del aprendizaje monocrónico.

En función de estas reflexiones que estoy haciendo sobre la crisis de la monocronía en los aprendizajes, voy a plantear un concepto que me parece clave para nuestras preocupaciones por la inclusión educativa: el concepto de *cronologías de aprendizaje*. Nosotros tenemos que empezar a desarrollar saber pedagógico y en particular saber didáctico que incremente nuestra capacidad para desarrollar no un aprendizaje monocrónico sino distintas cronologías de aprendizaje. Hablar de aprendizajes equivalentes no quiere decir que los recorridos tienen que ser exactamente los mismos para todos. Ahora bien, esto se puede decir pero hay que sostenerlo con saber pedagógico. Y para eso hay que ensayar, hay que investigar, hay que producir y hay que discutir mucho.

Con la idea de cronologías de aprendizaje estoy hablando de múltiples cronologías por contraposición al aprendizaje monocrónico que está supuesto en la enseñanza graduada y simultánea. Si nosotros vamos a defender en algún sentido la idea de múltiples cronologías de aprendizaje, entonces el problema para quienes trabajamos como docentes pasa a tener dos caras. Por un lado, cómo ampliar las cronologías, cómo salir de la idea del aprendizaje monocrónico para sostener más cronologías de aprendizajes que conduzcan a la larga a resultados equivalentes; es decir que tenemos un desafío que es ampliar. Pero también tenemos un desafío que es acotar, porque el saber didáctico disponible tiene límites en cuanto a la cantidad de cronologías que podemos manejar de maneras más o menos satisfactorias. Y es en esta tensión entre ampliar y acotar que, me parece, tenemos que mover la producción del saber didáctico en los próximos años.

En condiciones de enseñanza simultánea, esto es, donde los grupos cursan juntos un ciclo lectivo, si nosotros sostenemos el aprendizaje monocrónico nuestras respuestas siguen siendo inexorablemente la repitencia o la falta de aprendizaje. Tenemos, por el contrario, que empezar a manejar por lo menos más de una cronología de aprendizaje; discutamos cuántas, caso por caso. Y eso lleva a una serie de desafíos porque hay aquí

algo a construir, un saber pedagógico a construir, y sobre todo hay que poner en el centro del trabajo institucional el problema de la enseñanza.

Corremos el riesgo, como decía al comienzo, de que la enseñanza se convierta en el asunto que tienen que resolver los maestros y los profesores: se les garantizan las condiciones, sea desde lo que incumbe a la política educativa, sea desde lo que incumbe a la conducción de la institución, para que ellos resuelvan el problema de las múltiples cronologías... La verdad que si no producimos un tipo de saber que hoy está disperso e inclusive vacante, es muy difícil que a título individual los maestros y los profesores puedan dar respuesta a lo que el sistema no ha podido responder a lo largo de más de un siglo.

Si se deja el problema de las múltiples cronologías como un problema doméstico a ser resuelto de forma individual por maestros y profesores, seguramente vamos a identificar escuelas y docentes que le encuentren la vuelta al asunto: eso siempre sucede, siempre hay escuelas capaces de desarrollar experiencias súper valiosas en ese sentido, y siempre hay docentes que le encuentran la vuelta al asunto. Pero el problema de la política educativa no se resuelve con que en el nivel institucional o individual algunas personas le encuentren la vuelta al asunto. El problema de la política educativa es que como el derecho educativo de cada niño se cumple en *su* escuela, es en *esa* escuela donde tiene que suceder esto de lo que estamos hablando, y por lo tanto no nos alcanza con que algunos le encuentren la vuelta al asunto.

Revisando una serie de investigaciones y también de experiencias relativamente exitosas, o por lo menos exitosas en algunos aspectos de retención con aprendizajes, me parece que hay un tipo de saber que se puede empezar a sistematizar. Antes de entrar en el aspecto más propositivo, quisiera poner en entredicho algunas verdades, de éstas que han estructurado nuestro modo de ver el sistema y los aprendizajes.

1. Una de esas verdades es que los chicos aprenden una sola cosa a la vez. Hace mucho que venimos preocupándonos por multiplicar las cosas que los chicos pueden aprender; acuérdense por ejemplo de los esfuerzos en el marco de los CBC por hablar de contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales, que no nos salió muy bien, porque terminamos tomando tipos de actividades por tipos de contenidos, cuando en verdad la idea era que una cierta actividad de aprendizaje podía vehicular diferentes dimensiones del contenido escolar. Los chicos aprenden distintas cosas a la vez y por lo tanto no está mal descansar un poco en ese sentido, sabiendo que no tenemos el



control completo, ni estamos cerca de tener el control completo de lo que la gente aprende cuando realiza las actividades que nosotros le proponemos.

2. La segunda cuestión para discutir es que para lograr aprendizajes equivalentes hacen falta enseñanzas similares. Eso nos llevaría a un único recorrido posible de aprendizaje con la condena para aquellos que no lo siguen en el ritmo y en las formas que lo propusimos según nuestro saber didáctico.

3. Que lo básico es lengua y matemática: todos estaríamos dispuestos a discutir esto, pero “cuando las papas queman” lo básico termina siendo lengua y matemática. Piensen lo que le costó a nuestro país desarrollar procedimientos de evaluación de los aprendizajes que salieran de lengua y matemática como únicas áreas evaluadas y sobre las cuales se construía el discurso público sobre la calidad de la escuela: la calidad de la escuela era (¿era?) equivalente sólo a los resultados de aprendizaje, y medidos solamente en lengua y matemática.

4. Cierta concepto limitado de inteligencia que reduce la inteligencia a un razonamiento fundamentalmente verbal y a formas de razonamiento principalmente de carácter deductivo. No me quiero comprometer mucho con conceptos algo vaporosos como el de las inteligencias múltiples, pero es cierto que podemos reconocer que la escuela ha formateado las actividades de enseñanza para producir un tipo de inteligencia: una inteligencia prominentemente verbal y una inteligencia cargada de razonamiento deductivo, lo cual restringe otras oportunidades de aprendizaje de los chicos y chicas.

5. Y una última verdad que habría que poner en entredicho es que todo lo que se aprende es educativo. En las escuelas hay también chicos que aprenden a sentirse incompetentes, hay chicos que aprenden que ciertas cosas no son para ellos, que “a mí la cabeza no me da”, que “esto no es para mí”, eso también se aprende y está lejos de ser educativo, por lo menos en aquello que nosotros reconocemos como valores educativos.

¿Por dónde va el saber pedagógico y en particular el saber didáctico que tenemos acumulado hasta el momento? Me refiero al acumulado en la investigación educativa, al acumulado en los proyectos escolares que se han atrevido a generar propuestas diferentes a la problemática de la inclusión escolar, en las políticas educativas que han

ensayado cambios en otra escala. Tanto las políticas como las investigaciones y las experiencias de las escuelas acumulan saberes en muchos terrenos, no solamente en el terreno pedagógico- didáctico, pero yo me quiero concentrar ahora especialmente en este terreno.

Propondré ejes para discutir.

- Parece parte del saber pedagógico que permite rupturas en la monocronía una idea de *selección de ejes temáticos que permitan distintos niveles de aprendizaje*. Posiblemente no sea lo mismo la continuidad que se requiere para el aprendizaje matemático que lo que se puede hacer en términos de los ritmos en el aprendizaje de las Ciencias Sociales, donde es posible concentrarse durante mucho tiempo en un único tema y darle profundidad; si después cambiamos de tema, algo de la primera experiencia se recupera pero no tiene por qué haber una secuencia estricta de contenidos. Ciertas selecciones temáticas que hacemos son tan fragmentadas ellas mismas que es imposible pensar que en torno a ellas pueden estructurarse distintos niveles de aprendizaje. Si nosotros queremos manejar varias cronologías de aprendizaje, una de las propiedades que tienen que tener por los menos algunos de los temas que propongamos es que permitan distintos niveles de aprendizaje. Esto requiere un recorte del contenido muy diferente de esta hiper-fragmentación a que nos puede haber conducido el saber monocrónico.

- No es solamente definir núcleos temáticos más poderosos, más potentes (por ejemplo, el proyecto de instalaciones eléctricas en un barrio carenciado de la ciudad), sino además *traducir estos diferentes niveles de aprendizaje de manera concreta en la programación*, porque si no el tema puede ser de una enorme envergadura pero solamente enganchan aquellos que siguen el que termina siendo el nivel estándar de aprendizaje. Las experiencias de aceleración, por ejemplo, enseñan que aun para estos chicos que vienen con extra-edad, aun allí donde han sido homogeneizados por alguna condición (por ejemplo, por sus bajos niveles de aprendizaje), se presentan muchas diferencias en cuanto a los ritmos y niveles de aprendizaje, y si la respuesta es hacer con todos lo mismo, se termina reproduciendo exactamente aquello que se quería combatir. Los chicos no aprenden las diferentes materias de la misma manera ni con el mismo interés ni con la misma profundidad. Y posiblemente el reconocimiento de esta verdad conocida es bastante usual en la vida cotidiana de la escuela, pero lo que no es usual es que esto se traduzca en la programación didáctica en el reconocimiento de estos diferentes niveles de aprendizaje, en aceptar que algunos van a aprender mucho

más de ciertas materias que de otras, sin resignar lo que queremos que aprendan todos. No está mal que algunos aprendan más unas materias que otras, el asunto es qué es lo que nosotros queremos asegurar como aprendizajes comunes para todos.

- Una tercera cosa que nos enseñan estas propuestas (insisto: investigaciones, experiencias, política) es que las experiencias que funcionan bien suelen combinar *actividades de enseñanza que responden a estructuras temporales diferentes*. Nosotros en Argentina solemos embarcarnos en ciertas modas pedagógicas –por ejemplo, la *enseñanza por proyectos*; en mis primeros años como maestra era muy frecuente la *enseñanza por fichas*-. Pues bien, cuando uno enseña por fichas el contenido se estructura de cierta manera, cuando uno enseña por proyectos el contenido se estructura de otra manera, y posiblemente lo que nosotros tengamos que aprender sea justamente a combinar estructuras temporales diferentes en la programación didáctica. Hay aprendizajes que requieren una temporalidad iterativa: una vez, otra vez, otra vez. Hay aprendizajes que requieren muy por el contrario intensificación y profundización. No se trata de uno u otro, se trata de evaluar en términos didácticos la mejor estructura temporal que se corresponda con aquellos aprendizajes que queremos promover en los chicos.

- Sobre lo que diré ahora, hay mucho desarrollado ya en los programas, en las escuelas y también mostrado por la investigación. Estoy pensando, por ejemplo, en las investigaciones de un sociólogo francés que se llama Bernard Lahire, que trabajó mucho sobre lo que voy a plantear aquí, que es la cuestión del armado de un *repertorio de actividades* (Lahire, 2006). Cuando uno cuenta con un buen repertorio de actividades - bien diseñado, no consignas recortadas y fotocopiadas, un buen repertorio de actividades que va creciendo en la medida en que su trabajo profesional le permite hacerlo- lo que uno va teniendo es un recurso con el cual manejar cronologías de aprendizaje diferentes. La preparación y administración de un repertorio de actividades es una estrategia valiosa que me parece que se podría ensayar.

- En todos los proyectos que tuve oportunidad de conocer -proyectos de inclusión educativa en lugares tan distintos como Medellín, Bogotá, San Salvador, México, la Ciudad de Buenos Aires, Montevideo, etc.-, aparece valorado lo que podemos llamar el *momento de organización* del grupo escolar en la jornada escolar. La manera en que nosotros fragmentamos los aprendizajes, por aquello del cronosistema, es ella misma introductora de fuertes discontinuidades en el aprendizaje de los chicos y las chicas en

la escuela. Las cosas pasan de una hora a dentro de tres días, pasan de esta semana a la siguiente, pasan del año anterior a éste. La propia organización del tiempo escolar introduce con gran frecuencia discontinuidad en la cronología de aprendizaje que están siguiendo los sujetos. Yo he visto a maestros y profesores hacer cosas muy interesantes en esto que llaman el momento de organización, en términos de construir con los chicos memoria de trabajo: “hicimos esto, vamos para allá”, “¿se acuerdan de que veníamos de esto y lo vamos a retomar dentro de...?”, ese tipo de frases que Mercer denomina “frases del tipo *nosotros*” (Mercer, 1997), que construyen experiencias compartidas, son fuertes mecanismos de protección contra la discontinuidad en que quedan sumidas las cronologías de aprendizaje como consecuencia de la fragmentación que produce el propio cronosistema.

Ese momento de organización aparece como una estrategia valiosa que permite que los chicos le den conexión y sentido a lo que de otro modo sólo tiene conexión y sentido en la planificación del maestro o en la planificación del profesor. Existen clases en las que el maestro o profesor lleva un largo interrogatorio de ida y vuelta con los estudiantes, hace una pregunta y otra pregunta, y otra pregunta. Y uno puede reconocer, en la secuencia de preguntas que hace, el hilo que lleva el docente. La pregunta es si lo reconocen los chicos, si los chicos logran entender a dónde va eso que para el adulto tiene sentido. Lo mismo podemos decir respecto del día a día escolar. ¿Qué tiene que ver lo que hacemos ahora con lo que hicimos antes y con lo que vamos a hacer luego? Ese tipo de conexiones hay que protegerlas en este momento de organización.

- Un aspecto sobre el cual lamentablemente la formación de maestros y profesores es muy deficitaria todavía, pero que es estratégico para que los profesores y maestros podamos manejar distintas cronologías de aprendizaje en condiciones de enseñanza simultánea, son *las intervenciones que somos capaces de desarrollar con los estudiantes*. Nosotros estamos acostumbrados, cuando planificamos la enseñanza, a planificar las actividades, y en cambio no estamos nada acostumbrados a planificar cómo vamos a intervenir a propósito del desarrollo efectivo del aprendizaje de los chicos. Y sin embargo la intervención es una acción muy potente para manejar el ritmo de aprendizaje de chicos diferentes en condiciones de enseñanza simultánea.

- Otro aporte que me parece que podemos hacer para las rupturas de las monocronías tiene que ver con la *formación de los alumnos para el trabajo autónomo*. Hablamos de trabajo autónomo cuando a los alumnos se los forma para tener crecientes capacidades

para gestionar sus actividades y crecientes capacidades para mirar su propio aprendizaje, así como para poder requerir una ayuda por parte del docente. La formación de los alumnos para el trabajo autónomo permitiría una diversificación de las cronologías de aprendizaje que es imposible si todo lo tenemos que controlar nosotros con la gestión directa de la clase.

¿Por qué fracasan tantas veces las clases de apoyo? ¿Por qué las clases de apoyo no funcionan todo lo bien que querríamos o que nos ilusionamos cuando pedimos que haya recursos para hacer clases de apoyo? Una de las razones es, como se sabe, que los profesores desarrollan en las clases de apoyo exactamente las mismas estrategias que desarrollaban en la clase general. Pero otra de las razones es que cuando los profesores no hacen esto sino que estructuran la clase de apoyo como una clase de consulta, los estudiantes no saben cómo consultar. Porque no pueden identificar qué es lo que no están entendiendo o qué es lo que no están pudiendo aprender de aquello que tienen que aprender. Esto no es por casualidad, ni una falta de los estudiantes. Los chicos pueden, con su mejor esfuerzo, levantarse en el mes de febrero e ir temprano a la escuela para hacer una consulta al profesor en el período de consultas, pero si uno no formó a los chicos en esa capacidad autónoma para mirar el propio aprendizaje, inclusive lo que no están pudiendo aprender, es muy difícil que una consulta en una clase de apoyo pueda prosperar. Y si además los profesores hacen exactamente lo mismo que si estuvieran delante de 30 alumnos, está todo listo para que se produzca el malentendido.

- Otro asunto, éste muy poco explorado, es la posibilidad de *aprovechamiento de los beneficios que tiene en el aprendizaje la colaboración entre pares*. El sistema educativo es una cosa curiosísima porque agrupa a la gente para que aprenda pero después promueve formas de aprendizaje totalmente individuales. Agrupar para promover el aprendizaje individual es para mí uno de los mayores contrasentidos que tiene la escuela. Las investigaciones - en psicología educacional y psicología del aprendizaje- muestran desde hace tiempo los beneficios que producen, en el aprendizaje de todos, aquellas actividades o proyectos de trabajo que requieren de la colaboración entre pares. Usualmente pensamos que la colaboración entre pares es valiosa especialmente para aquel que está llevando un ritmo de aprendizaje más lento que la media de su grupo, porque colaborando con estudiantes que saben más o comprenden mejor se benefician, porque pueden hacer cosas que de otro modo no podían hacer por sí solos. Sin embargo, las investigaciones muestran que también aquéllos que están más

avanzados en su aprendizaje se benefician de la colaboración con otros, porque cuando tienen que formular el saber de manera que sea comunicable para otros, hacen una revisión del saber muy diferente de la que hacen cuando simplemente dan cuenta del saber para el maestro. Me parece que aquí hay un punto sobre el cual se podrían promover en el aula proyectos que apunten a la colaboración activa entre pares, en cuyo marco podrían estar desarrollándose cronologías de aprendizaje diversas en condiciones de enseñanza simultánea.

- Y finalmente (esto ya es más difícil porque es del orden organizacional, pero me parece que en particular en la escuela secundaria y en particular en el marco de los Planes de Mejora<sup>221</sup> hay posibilidades de pensarlo), el *reagrupamiento periódico de los alumnos*. La forma clásica de la organización escolar es que los grupos se organicen el primer día de clase y permanezcan iguales hasta el último día de clase. Vamos perdiendo en el camino a los que se van, vamos perdiendo en el camino a los que quedan libres o abandonan, pero el grupo permanece en algún sentido intacto de principio a fin del año escolar. Esa es la estructura básica de la organización de los grupos en el sistema educativo argentino. Tendríamos que atrevernos a explorar formas de reagrupamiento periódico de los alumnos en función de proyectos, en función de niveles de aprendizaje, en función de actividades puntuales de apoyo, en función de proyectos de trabajo hacia la comunidad, en función de lo que seamos capaces de pensar. Porque si algo podemos empezar a romper en la escolaridad más clásica es justamente esta idea de que los grupos tiene que permanecer intactos de principio a fin del ciclo lectivo, con la única pérdida -que es justamente la pérdida de la que estamos hablando-, de aquéllos que dejan de asistir, o que quedan libres por inasistencia. Me parece que el reagrupamiento periódico de los alumnos tendría muchísima potencialidad en la escuela en general y en la escuela secundaria en particular, y que contribuiría a movilizar a los chicos y a las chicas de los lugares en los que suelen quedar rápidamente encasillados cuando han pasado cuatro o cinco semanas de clase y las cartas están jugadas, en el marco de un régimen académico donde es muy difícil que, si no te “pusiste las pilas” desde el principio, las cosas puedan funcionar ya hacia la mitad del ciclo lectivo.

Cerraría esta reflexión con un desafío: el de tomar la enseñanza como un asunto central de la institución educativa, como un asunto del equipo docente de la escuela y como asunto central de la política educativa. Y asumir que el problema de la inclusión escolar

---

221 Los Planes de Mejora fueron aprobados como parte de los lineamientos para la transformación de la Educación Secundaria por Resolución CFE 84/09. Las decisiones operativas sobre los Planes de Mejora fueron especificadas en la Resolución CFE 88/09.

de quienes hoy están afuera de la escuela es en parte un problema de recursos económicos de la familia, es en parte un problema de intersectorialidad de la política para que con la política educativa converjan la política social, la política sanitaria, etc., pero es también un problema de política pedagógica, es también un problema de enseñanza. De lo contrario, removidos o por lo menos atenuados algunos de los obstáculos que conspiran contra las trayectorias escolares que queremos continuas y completas, nos vamos a encontrar con imposibilidades del orden de la enseñanza. Y la enseñanza sí es el renglón que nos compete a nosotros, no le compete ni a salud, ni a promoción social, ni a las áreas jurídicas. Nos compromete a nosotros como responsables.

## La escuela secundaria en debate

*Reflexiones sobre una experiencia multiactoral*<sup>222</sup>

**Marcelo Krichesky**

En los últimos diez años asistimos a numerosos acuerdos nacionales y regionales para cambiar la Educación Secundaria y afianzar su democratización en respuesta al sentido desigual y fragmentario de los conocimientos que se enseñan y aprenden, a fin de garantizar la calidad y justicia educativa. Hacia fines de 2006, con consenso de diferentes sectores de la sociedad, se aprobó en la Argentina la *Ley de Educación Nacional N°26.206* que plantea la obligatoriedad de la Secundaria y un escenario que cohesiona el sistema educativo en un plazo de cinco años. Asimismo, acuerdos del Consejo Federal de Educación que datan de tres años (2009) promueven el diseño y desarrollo de propuestas educativas para el Nivel, incluyendo variados formatos institucionales, así como criterios de evaluación, promoción y acreditación. A esto se le suma la Asignación Universal por Hijo (AUH) (2009), como política nacional intersectorial que profundiza el ejercicio de los derechos y promueve, junto con un ingreso familiar entre otros aspectos, la obligatoriedad de la asistencia de los niños y jóvenes a un establecimiento educativo junto con el cuidado de su salud.

Tenemos un desafío enorme: poseemos el respaldo de leyes y enunciaciones políticas para cambiar, pero nos faltan mayores propuestas de gestión pedagógica y didáctica, junto con cambios culturales profundos en las instituciones y la comunidad, que promuevan la igualdad educativa en las aulas. Este artículo recupera aspectos centrales de un ciclo de debates con directivos, docentes, jóvenes y organizaciones sociales, realizado en cuatro provincias, plasmados en una reciente publicación (Krichesky coord., 2011 a), elaborada con diferentes colegas del campo educativo y social.

---

222 Este artículo toma como material de trabajo los principales aportes desarrollados y sistematizados desde el Ciclo de Debate Multiactoral sobre Educación Secundaria 2010-2011, coordinado desde FUNDACION SES con la cooperación técnica y financiera de la Oficina de UNICEF. Argentina. En el Ciclo, se llevaron a cabo diez jornadas de debate con directivos, docentes y jóvenes, en las provincias de Córdoba, Chaco, Tucumán y Buenos Aires en un trabajo conjunto con las Direcciones Provinciales de Educación Secundaria. Estos encuentros congregaron en total a un grupo de 100 escuelas, cerca de 300 docentes y directivos y 350 jóvenes que asisten a 4° y 5° año. Con las organizaciones sociales, se desarrollaron dos jornadas nacionales de trabajo y un proceso de consulta basado en encuestas y entrevistas. Las organizaciones sociales- cerca de 25- que se involucraron en este proceso son de diferentes localidades y/o provincias del país (Bariloche, Corrientes, Córdoba, Clorinda, Resistencia, Gualeguaychú, Rosario, Misiones, Mendoza, Formosa, Neuquén, Salta, Jujuy). También se desarrollaron encuentros con Organizaciones del Conurbano Bonaerense (González Catán y Matanza, Moreno, San Martín, Hurlingham; Vicente López y San Fernando) y Ciudad de Buenos Aires.

Ver [http://www.fundses.org.ar/pdebate\\_multiactoral\\_educacion\\_secundaria.html](http://www.fundses.org.ar/pdebate_multiactoral_educacion_secundaria.html)



## 1- Políticas públicas y la inclusión educativa en la Argentina (2003- 2009)

Durante estos últimos años, se han desarrollado marcos normativos regulatorios que garantizan el cumplimiento de derechos sociales de la infancia y la adolescencia. Nuevas leyes nacionales han sido aprobadas en diversos campos de las políticas públicas, entre las cuales se destacan: la *Ley Nacional de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26.061*, que brinda un marco integral para otros ajustes normativos específicos y desarrollos de políticas públicas; la *Ley de Educación Nacional N° 26.206*, que define la educación como un derecho público y aumenta la educación obligatoria a trece años de estudio; la *Ley N° 26.150*, que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral; y la *Ley General de Reconocimiento y Protección al Refugiado N° 26.165* (UNICEF, 2011). La creación del sistema de Asignación Universal por Hijo para la Protección Social (*Decreto 1602/ 2009*) fue otra medida de política pública gestionada con el criterio de garantizar un ingreso mínimo, junto con el acceso obligatorio a la escuela y la salud, y con el propósito de llegar a cinco millones de beneficiarios. Hacia marzo del 2010, había alcanzado a 3,5 millones de niños. A la fecha, existen investigaciones realizadas por diferentes universidades nacionales que dan cuenta de múltiples impactos de la AUH en la experiencia social y educativa de niños y adolescentes<sup>223</sup>. Asimismo, existe una Red Nacional de Organizaciones Sociales por el Derecho a la Educación<sup>224</sup> que trabaja con el Ministerio de Educación en la profundización de estas políticas en el nivel territorial en la mayoría de las provincias del país.

En el marco regional, la propuesta *Metas 2021*<sup>225</sup>(2009) aprobada por los Ministros de Educación iberoamericanos a partir del proyecto elaborado por la OEI y la CEPAL, constituye un marco de acuerdos que da continuidad a consensos previos realizados desde la década de los '90 (Jomtien, 1990; Dakar, 2000) con la participación de UNESCO, UNICEF, PNUD (Torres, 2000 c), entre otras agencias, y los diferentes hitos acordados en las Cumbres de las Américas (1994- 2004). En el nivel nacional y en la mayoría de las jurisdicciones del país se vienen desarrollando programas

---

223 El estudio cualitativo sobre la Asignación Universal por Hijo (AUH) fue solicitado hace dos años a las universidades nacionales de General Sarmiento, La Plata, Misiones, Moreno, Patagonia Austral y Villa María. El objetivo del mismo es evaluar los alcances y efectos logrados con la implementación de la AUH, así como contar con información para potenciar la medida. La investigación recabó información a través de 1200 entrevistas en profundidad en las provincias de Córdoba, San Juan, Formosa, Chaco, Misiones, Corrientes, Buenos Aires y Santa Cruz.

224 El Ministerio de Educación de la Nación, junto con CARITAS, FOC (Fundación de Organización Comunitaria) y SES coordinan la Red Nacional de Organizaciones por el Derecho a la Educación (2010- 2012) <http://www.estudiarestuderecho.org>

225 Entre las metas, se destacan tres que refieren directa o indirectamente a las decisiones de política educativa que enfrenta la educación para adolescentes y jóvenes: Meta 4. Universalizar la enseñanza primaria y la secundaria básica, y mejorar su calidad; Meta 5. Ofrecer un currículo significativo. Meta 6. Incrementar la participación de los jóvenes en la educación secundaria superior en nuestra región. Estas metas, en su formulación y acuerdo político, tratan de redoblar el esfuerzo para lograr los objetivos de la Educación para Todos (EPT) en 2015.

socioeducativos<sup>226</sup> para la inclusión en los diferentes niveles y modalidades con un carácter más universal, destinados -entre otros aspectos- al fortalecimiento de las trayectorias en los primeros años de estudio, flexibilización en los regímenes de asistencia y acompañamiento a alumnas/ madres para que puedan continuar con sus estudios; apoyo a la finalización y o terminalidad de los estudios secundarios (Plan FinEs), propuestas educativas en espacios extra-escolares para niños y o jóvenes (Programas Nacionales Centros de Actividades Infantiles –CAI- y Centros de Actividades Juveniles –CAJ-, Orquestas musicales, Programa Provincial *Patios Abiertos*); incorporación de un maestro colaborador en clase (*Maestro+Maestro*), grados de Aceleración (por ejemplo, en Ciudad y provincia de Buenos Aires). Asimismo, se han desarrollado otras iniciativas ligadas con la creación de nuevos formatos institucionales como son las Escuelas de Reingreso (2006) (Ciudad de Buenos Aires), creación de Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) (2008), como estrategia de reingreso al sistema y finalización de la educación básica, o escuelas de creciente creación con cambio de formato, con mayor concentración de carga horaria docente y flexibilidad curricular, como en el caso de la Provincia de Tucumán (2010).

En este contexto, se incrementaron los niveles de acceso de los jóvenes al sistema educativo. A través de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) anual, se constata que en 2003, el 87,4% de los jóvenes asistían al sistema y el 74,3 % iba a la escuela secundaria. La diferencia entre niveles socio económicos es significativa ya que, mientras el 84,9% de jóvenes pertenecientes a los niveles más altos accedían a la escuela secundaria, sólo lo hacía el 65% de los niveles más bajos. Sin embargo, se observa como dato positivo que la brecha social en el acceso a la educación disminuyó en el nivel nacional durante el periodo 2003- 2010. En este último año, cerca del 79% se encuentra asistiendo al Nivel Secundario, con una diferencia menor (en la tasa de acceso) entre los grupos más pobres y aquellos de mayor poder adquisitivo y mejor clima educativo<sup>227</sup> (Cuadro 1).

---

226 Sobre estos programas se desarrollaron estudios e investigaciones en América Latina y Argentina. Ver Gluz, 2006; Andraca, 2006; Jacinto y Freytes Frey, 2004; Terigi, 2008 b; IPE UNESCO-PNUD, 2009; Krichesky, 2011 b y Terigi coord. 2009.

227 Tanto la asistencia bruta como la neta aumentan significativamente en el nivel nacional entre 2003 y 2010. Este aumento se puede ver con mayor claridad en los quintiles de ingreso 1, 2 y 3: el porcentaje de asistencia sube del 84 al 88,5% y el de asistencia neta, de 67,8 a 75,6%. A su vez, las brechas se redujeron. La diferencia del porcentaje de asistencia bruta entre el quintil 5 (más rico) y el 1 (más pobre) bajó de 12,6 puntos porcentuales a 7,7%.

## CUADRO 1

### EVOLUCIÓN DE ESCOLARIZACIÓN 13-17 AÑOS

		2003		2010	
		% asiste	% asiste al nivel o +	% asiste	% asiste al nivel o +
Quintil de IPCF <sup>228</sup> Total EPH	0	80,75	78,68	82,39	77,91
	1	82,82	65,77	88,12	73,50
	2	88,33	77,11	92,96	80,29
	3	91,02	81,00	92,96	84,72
	4	94,75	83,89	95,40	88,88
	5	94,20	84,91	96,63	86,34
	<b>TOTAL</b>	<b>87,41</b>	<b>74,35</b>	<b>91,27</b>	<b>79,28</b>

Fuente: INDEC - EPH 2003- 2010. Elaboración Lic. Julián Falcone.

Si bien los niveles de acceso de los adolescentes al sistema mejoran notablemente durante estos tiempos, la matriculación en la Educación Secundaria común se estabilizó y, durante el período 2008- 2009, declinó en algunas jurisdicciones (especialmente en la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires) (2008- 2009). Por lo contrario y a modo de tendencia, subió la Educación Primaria y la Secundaria de Adultos.

Mientras tanto, el abandono escolar “definitivo” continúa durante los últimos años en el nivel nacional, en un 10% en la Secundaria Básica (a excepción del 2005 que tiene un pico del 12,5%)<sup>229</sup>, de la mano de mayores niveles de “ausentismo reiterado o abandono fluctuante”, y repitencia en los primeros años de la Educación Secundaria Básica, lo que conlleva índices significativos de incremento de la sobreedad, que llega actualmente a valores del 45% en este tramo de la escolarización.

Estamos, en la Secundaria, ante la presencia de trayectorias escolares caracterizadas por su “intermitencia” o la discontinuidad (Kantor coord., 2001, p. 20), generalmente asociadas a la interrupción de la asistencia, o a cierta ruptura de la trayectoria que podría o debería continuar. Junto a estas caras de la inclusión, también se presentan trayectorias de jóvenes que asisten con cierta regularidad a la escuela, pero con “baja intensidad”, caracterizada según algunos investigadores por el “desenganche” (Kessler, 2004; Fernández Enguita, 2010) y por la baja intensidad de sus experiencias educativas. Si bien lo de cierto desinterés en los adolescentes es notorio cuando uno conversa o los entrevista en la escuelas, lo de la “intensidad” es una cuestión para polemizar.

228 Ingreso Per Cápita Familiar [Nota del Coord.].

229 Las fuentes utilizadas para esta información provienen del Relevamiento Anual Educativo (RAE) 2007- 2008- 2009, procesado especialmente por la DNIECE del Ministerio Nacional de Educación.

Intensidad ¿para quién?; ¿qué resulta intenso o no intenso en la vida escolar de un adolescente de contextos altamente vulnerables?; ¿la intensidad es evaluable en el corto plazo? Sólo cuestiones para pensar y advertir (nos) del riesgo de ampliar la colección de etiquetas que utilizamos para teorizar sobre las trayectorias de los adolescentes en la escuela.

## **2- Los docentes y el cambio de la escuela secundaria: paradojas de una frase remanida en una cuestión compleja<sup>230</sup>**

En el marco de una encuesta realizada a docentes que participaron del Ciclo de Debate sobre escuela secundaria (SES- UNICEF, 2011), se pudieron observar diferentes aspectos vinculados con el diagnóstico de problemas, las estrategias de intervención y su visión sobre las políticas públicas centradas en el cambio de la escuela secundaria. Sin lugar a dudas, la cuestión del abandono escolar y el ausentismo en la escuela constituyen un problema serio en la escuela secundaria. De hecho, el 68% de los docentes y directivos encuestados considera que trabaja en escuelas con un nivel medio de ausentismo y de abandono. No obstante, cuando se trata de identificar dificultades, las que concentran las mayores respuestas tienen a los adolescentes y a los jóvenes como objeto de todas las miradas: las problemáticas socioeconómicas y el desinterés de los estudiantes.

Otra cuestión para considerar -como bien nos señala Montes (2011), en su artículo de la publicación sobre el debate multiactoral- es la persistente demanda de formación para atender la diversidad en el aula. Lo que es enunciado como diversidad alude mayormente a las condiciones de vulnerabilidad y problemáticas socioeducativas asociadas a ella, con presencia en las instituciones (vinculadas a la convivencia y la violencia fuera y en la escuela, al consumo de sustancias adictivas, a la maternidad y paternidad tempranas). En escasa medida aparece bajo el rótulo de la “diversidad cultural” la problemática escolar de atender las subjetividades que generan los cambios culturales que atraviesan las distintas generaciones (por ejemplo, la hiperconexión a través de nuevas tecnologías como celulares, netbooks, la centralidad de la imagen, gustos musicales y de vestimenta, etc.). Finalmente, una cuestión central en las

---

230 Este apartado organiza e interpreta algunas de las opiniones de docentes y directivos de escuelas secundarias participantes del Ciclo de Debate Multiactoral sobre Educación Secundaria. En su escritura, recupera los principales análisis y testimonios redactados por la Lic Nancy Montes - Percepción de docentes y directivos sobre las escuelas. Problemas vigentes y procesos de transformación en la publicación del Ciclo de Debate Multiactoral sobre la Escuela Secundaria (Krichesky coord., 2011 a).

preocupaciones de docentes pasa por la falta de tiempo para trabajar en equipo y también por los déficits de infraestructura/ equipamiento en la escuela. No obstante, mientras el 61% alude a la primera cuestión, el 32% del total de respuestas tiene a este último aspecto como problema, lo cual daría cuenta de que ciertas inversiones de los gobiernos nacionales y provinciales en las mejoras edilicias, equipamiento, etc. tuvieron un cierto impacto en las condiciones de trabajo docente.

Cabe señalar que ciertos aspectos estructurales que suelen ser indicados por especialistas y funcionarios como cuestiones a modificar en las escuelas, u objeto de problemas, se encuentran con bajo registro en la percepción de docentes y directivos encuestados en los encuentros realizados en Córdoba, Chaco, Tucumán y Buenos Aires. La fragmentación disciplinar sólo es mencionada por un 22% de los encuestados y la condición de trabajo docente que, en algunos análisis, es percibida como atentatoria de la posibilidad de promover mejores inserciones institucionales -el “docente taxi”- es señalada como problema por el 30% de los docentes.

No obstante, a la hora de situarse en las medidas para el cambio aparece la necesidad de “mejorar el trabajo docente y las prácticas de enseñanza en la escuela secundaria, vinculada con tiempos y espacios institucionales”. Esta demanda fue generalizada no sólo en las encuestas sino en las propias jornadas de trabajo realizadas en este Ciclo de Debate. Por otra parte, los docentes consideran prioritario apoyar las trayectorias escolares; al respecto, la necesidad de “acompañamiento y espacios de tutorías” aparece en primer lugar. La figura del tutor ha sido una creación de los últimos años que viene a posicionar de otra manera el vínculo de los docentes con los estudiantes. En segundo lugar, aparece la opción que ofrecen los talleres con temáticas de interés para los jóvenes. Por último, con menor frecuencia, los docentes aluden a cuestiones referidas a la estructura curricular.

Los *Proyectos de Mejora*<sup>231</sup>, como medida de política pública, se proponen –tal como se señala en los documentos vigentes en el nivel nacional- ajustar el modelo escolar en el corto y mediano plazo para renovar las tradiciones pedagógicas de la Secundaria. Se espera que estos planes puedan enfatizar la mirada sobre aquellos estudiantes en situación de mayor vulnerabilidad socioeducativa, como así también dar centralidad a la enseñanza y adecuar los conocimientos en función de las transformaciones

---

231 Entre los acuerdos federales resulta estratégico el desarrollo del Plan Jurisdiccional para la Institucionalización y el Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria (Resolución 86/09 del Consejo Federal de Educación).

socioculturales contemporáneas. ¿Qué opinan los docentes al respecto? ¿Qué aspectos y estrategias aparecen presentes en los planes de mejora definidos por las escuelas? El 48% de los proyectos mencionados se refieren a “tutorías, acompañamiento a las trayectorias y apoyo escolar”. En segundo lugar, un 32% de las menciones responde a la realización de talleres para promover más integración, mejorar los espacios de convivencia, el vínculo con la comunidad. Un 30% de las respuestas hace referencia a un conjunto de proyectos cuyo objetivo es “mejorar la retención, evitar el fracaso escolar y promover mejoras en la calidad educativa”.

Los discursos de docentes y de directivos aún dan cuenta de las tensiones que plantea la transición hacia la construcción de una nueva escuela secundaria: si bien dejan entrever una alta valoración de distinto tipo de estrategias de inclusión que se adecuen a las necesidades pedagógicas de los alumnos y los interpelen a través de nuevos lenguajes y prácticas, aún no explicitan la posibilidad de realizar el salto cualitativo hacia nuevas modalidades de construcción de conocimiento y de gestión institucional. En este mismo sentido, los proyectos de cambio apelan principalmente a prácticas centradas en la escuela y articuladas en torno de formatos institucionales clásicos, cuyo sentido ha sido puesto en cuestión en los últimos años en consonancia con la apertura de la escuela secundaria hacia nuevos sectores sociales. La articulación con la comunidad y los cambios en la gestión institucional son prácticas poco habituales pero que comienzan a esbozarse como respuestas posibles.

Por otro lado, más allá del impulso y la articulación que se les brinda a los proyectos a través de los *Planes de Mejora Institucional*, la mayoría de ellos aún continúan casi directamente sostenidos (junto con un pequeño grupo docente que motoriza los cambios) por la gestión directiva desde la cual son impulsados. Los propios docentes y directivos señalan que “siempre se depende de cuotas de voluntarismo. No se generan espacios y tiempos específicos necesarios para el desarrollo de las actividades”. La previsión formal de este tipo de instancias de trabajo institucional -fundamental para el desarrollo de estrategias de inclusión socioeducativa- es un plus con el que actualmente sólo cuentan aquellos establecimientos con nuevos formatos de organización pedagógica-curricular.

Finalmente, resulta interesante considerar que las políticas nacionales de gran escala que se están desarrollando -con acuerdo y trabajo de las provincias y sus respectivas gestiones educativas en las escuelas secundarias (*Conectar Igualdad, AUH, Planes de*

*Mejora*, entre otras)- son percibidas como medidas positivas de cambio. No obstante, como pasa en la mayoría de los casos, una demanda satisfecha tracciona una nueva necesidad; en este caso, mayor capacitación, tiempos y espacios de trabajo, necesidad de acompañar a los jóvenes que ingresan por la AUH, mayores niveles de conectividad en las escuelas y formación en y con las nuevas tecnologías.

### **3- Los jóvenes, sus experiencias y perspectivas<sup>232</sup>**

La experiencia escolar reúne un conjunto de prácticas y relaciones cotidianas en las que se involucra el sujeto tanto en aspectos objetivos y materiales (propios del aprendizaje, su trayectoria en la escuela, los vínculos con pares y autoridades, usos de recursos, espacios y tiempos), en las que participa socialmente, y a través de las cuales va construyendo procesos de significación. Ciertamente la práctica se vuelve experiencia en tanto es registrada, escrita, conversada y compartida. Asimismo, constituye los límites y las posibilidades de cada ámbito institucional en términos de contexto (Achilli, 1999).

En el Ciclo de Debate Multiactorial sobre Escuela Secundaria, el trabajo con los estudiantes<sup>233</sup> implicó indagar acerca de sus percepciones sobre la “experiencia escolar”. Los sujetos, al construir sus relatos, ubican su experiencia en universos de significados que entroncan con el mundo social y cultural en el que dicha experiencia se genera. Por tanto, representa una forma de conocimiento que conecta con sus sistemas subjetivos, afectivos y emotivos (Conle, 2003). El relato supone hacer visibles, y por tanto públicas, las vidas de los sujetos en sus contextos propios.

En los planteos de los jóvenes podemos reconocer tres tipos de problemas: los relacionados con las políticas educativas en cuanto a los diseños curriculares, contenidos, actividades curriculares y extracurriculares; aquellos vinculados con el sistema educativo en lo que se refiere a la inversión económica y a las relaciones laborales de los docentes (ausentismo, designaciones); y en tercer lugar, lo que tiene

---

232 En este apartado, reflexionamos acerca de un proceso de diálogo desarrollado con jóvenes de diferentes años de la escuela secundaria, a lo largo de diversos encuentros generados durante el Ciclo de Debate Multiactorial sobre Educación Secundaria. Este apartado recupera los principales análisis y testimonios redactados por el Prof. Gustavo Galli (2011) - La perspectiva de los jóvenes sobre la escuela y el cambio- en la publicación del Ciclo de Debate Multiactorial sobre la Escuela Secundaria.

233. A través de una metodología que promueve la capacidad reflexiva, expresiva y comunicacional, se realizaron grupos focales junto con talleres de arte, de comunicación audiovisual y juegos educativos, los cuales constituyeron los medios facilitadores de sentimientos y reflexiones que concluyeron en propuestas acerca de la educación que anhelan. Al interior de los diferentes grupos se generaron interrogantes que permitieron abrir campos de reflexión sobre la experiencia escolar cotidiana, lo que se aprende, la convivencia, abandono escolar, sexualidad, consumo de sustancias, la participación política, etc.

que ver con la escuela, la importancia de su palabra, la relación con los adultos, el lugar que le da la escuela a sus intereses y preocupaciones.

En relación con el conocimiento que se procesa en la escuela, el currículum oficial y, por tanto, el Estado en su función indelegable de fijar la agenda de lo que se debe enseñar (es decir, en los NAP nacionales y/ o en diseños curriculares provinciales), le otorga durante estos últimos años una importancia central a las realidades de los jóvenes, esto es, reconoce sus problemáticas, las acoge y las aborda dándole lugar. “Quiero una escuela que tenga talleres donde se puedan tratar temas como las adicciones y la sexualidad”; “me gustaría tener educación sexual y ecología”... Educación sexual integral (anticoncepción, embarazo adolescente, diversidad sexual, etc.), noviazgos violentos, consumo de sustancias adictivas, violencias, son algunos de los temas que son citados por los jóvenes al momento de enumerar qué cuestiones desean abordar en sus escuelas

Al contrario de lo que a priori puede suponerse, al menos los jóvenes que participaron de las jornadas a lo largo de este Ciclo manifestaron en muchos casos con claridad su interés por que en las clases se enseñe y se aprenda, por valorar los tiempos escolares frente al ausentismo de ellos o del docente, o por el tiempo perdido en las horas libres. Resultan interesantes estas afirmaciones, al menos como forma de interpelar el discurso de que los adolescentes son apáticos, no quieren o están desganados; esto en relación con algunas preguntas que formulé en el primer punto de este artículo al calificativo “baja intensidad”.

Otra de las cuestiones más persistentes y reiteradas por los jóvenes tiene que ver con la posibilidad de ser escuchados. Hay algo acerca de la circulación de la palabra en las escuelas que está siendo cuestionado. Algunos jóvenes perciben su palabra ausente, vedada, no tenida en cuenta: “hay negación a los proyectos que planteamos”, “me gustaría que los profesores nos escuchen más”, “quiero que los profesores tengan respeto hacia las ideas de los alumnos”. Otros, en cambio, atraviesan experiencias escolares donde se sienten tenidos en cuenta, donde lo que les pasa forma parte de las preocupaciones y ocupaciones de los adultos. Dice un joven que participó de unas de las jornadas:

“Cuando nosotros tenemos un problema nos llama la psicopedagoga, nos dicen lo que tenemos que hacer, nos dan una ayuda, nos dan un apoyo. En cambio hay otros colegios que no les importa si estás bien o no”.



” Los profesores se interesan por el bienestar de todos nosotros”.

Estas experiencias tan diferentes dejan ver la importancia que los jóvenes le otorgan al diálogo, a la relación con los adultos educadores, a la posibilidad de ser sujetos con derecho a la palabra. Es también para destacar que la importancia otorgada a la palabra no gira en torno únicamente de la posibilidad de plantear desacuerdos o denunciar problemas. En el reclamo por tomar la palabra, los jóvenes están diciendo: *queremos plantear proyectos, queremos proponer ideas*.

La circulación de la palabra en la escuela, la vinculación de los contenidos con sus preocupaciones vitales, el sentir que el tiempo que están en la escuela es tiempo productivo y no horas libres sin sentido, sentirse importantes porque un profesor preparó una buena clase para ellos o porque se les proponen actividades extraescolares que les multiplican la oferta de lo que puede aprenderse en la escuela, parecen ser algunas de las cuestiones fundamentales que harían de nuestras instituciones secundarias mejores espacios.

Otro eje de análisis gira en torno a la cuestión del espacio escolar. Sabidos son los reclamos por mejoras edilicias y de mobiliario escolar que se difunden en los medios de comunicación en cada inicio de clases o ante algún problema puntual en alguna escuela. De hecho, la reincorporación de muchos jóvenes a la escuela secundaria en los últimos años crea una tensión -a seguir resolviendo- respecto de las vacantes disponibles.

Si bien la inversión en educación ha sido significativa y ha superado los niveles históricos, es cierto que el abandono y la desinversión durante décadas quedan visiblemente expuestos, entre otras cuestiones también muy relevantes, en la infraestructura y equipamiento escolar. Los jóvenes consideran esta cuestión dentro de las prioridades a demandarle al Estado y a los Ministerios de Educación<sup>234</sup>: mejorar los edificios escolares, tener escuelas más amplias, cómodas, con espacios apropiados para diferentes actividades forma parte de sus preocupaciones.

Sin embargo, no sólo consideran importante la mejora de la infraestructura y el equipamiento de la escuela: también tienen en cuenta las condiciones de accesibilidad a ella: “necesitamos el pavimento de las calles”. Es sabido que los problemas educativos se encuentran insertos en un entramado de problemas sociales que complejizan las

---

234 En el marco de las jornadas realizadas en el Ciclo de Debate con los jóvenes, ellos canalizaron sus demandas en diferentes debates, juegos, ejercicios; entre estos últimos, la escritura de Cartas al Ministro de Educación, las cuales nos permitieron contar con un insumo valioso de escritura y registro de las principales preocupaciones y propuestas de los jóvenes al sistema educativo y sus autoridades.

soluciones que pueden proponerse desde el sistema educativo o desde las propias escuelas. También -como bien dice el Prof. G Galli (2011)- podemos pensar la cuestión de la infraestructura en términos pedagógicos. “Saber que uno tiene un lugar que está en buenas condiciones, que está cuidado, refuerza la sensación de bienestar y la valoración de lo que ocurre en ese espacio, influye en la autoestima de las personas que utilizan ese espacio”. Disponer de un buen espacio puede hacer sentir: “Estamos muy contentos y agradecidos de poder tener nuestro 4° año y seguir en el cole”, como dice un estudiante de una escuela cordobesa. No es lo mismo seguir en la misma escuela, la del barrio, con los amigos de siempre, cerca de casa, con los profesores que ya conocés, que tener que viajar, y estar en un lugar desconocido.

En síntesis, la escuela secundaria, desde la mirada de los jóvenes, debería resignificarse. Esta resignificación abre la posibilidad a reinventarse para contener en sí misma múltiples “significados” para la pluralidad de juventudes y trayectorias escolares. La Asignación Universal por Hijo (AUH), así como programas de reingreso nacionales o jurisdiccionales han incentivado y provocado la reincorporación de estos jóvenes al sistema. Al lado de este logro muy importante en clave de restitución de derechos para los jóvenes, las escuelas se encuentran hoy con las dificultades propias de una estructura organizacional y de una cultura institucional que, en muchos casos, no puede dar respuesta efectiva en el aula a estas políticas de inclusión educativa y social. Jóvenes que buscan retomar sus estudios y se encuentran tensionados por horarios de trabajo, jóvenes que hace dos, tres o más años que no estudian y deben retomar “ritmo” de estudio, jóvenes padres y madres, jóvenes que sienten que vuelven a hacer lo que ya hicieron y los terminó expulsando del sistema.

Mucho queda por hacer, sobre todo si se cree en una escuela con lugar para todos, donde los que siempre estuvieron sigan aprendiendo y entiendan como valioso seguir estando, los que volvieron encuentren su lugar y los que aún no lo hicieron comiencen a pensar que la escuela es el mejor lugar para crecer. Junto con políticas activas que promueven el derecho a la educación, necesitamos realizar un profundo debate sobre el derecho a la educación en las escuelas, y plantearnos el desarrollo de espacios que profundicen ese debate y que sitúen a los docentes como sujetos reflexivos de su práctica. Una posición y un rol ciertamente más proclive a la transformación cultural y pedagógica. Las escuelas lo piden, los jóvenes lo reclaman.

**Sergio España e Irene Kit**

La educación argentina está ante una oportunidad histórica: sostenido crecimiento presupuestario, mejora en infraestructura y equipamiento, la Asignación Universal por Hijo<sup>236</sup>, clima de diálogo con los sindicatos, leyes aprobadas por unanimidad en el Congreso Nacional, son elementos claramente positivos para poder avanzar.

No obstante ello, déficits de calidad y equidad siguen afectando a millones de niños, niñas y jóvenes, impidiendo concretar plenamente la Justicia social. Al igual que en el resto de América Latina, en la medida en que se fue ampliando el acceso a la educación se configuró el fracaso escolar como mecanismo de exclusión: las estadísticas lo ratifican año a año con miles de alumnos que repiten de grado en primaria y abandonan en secundaria.

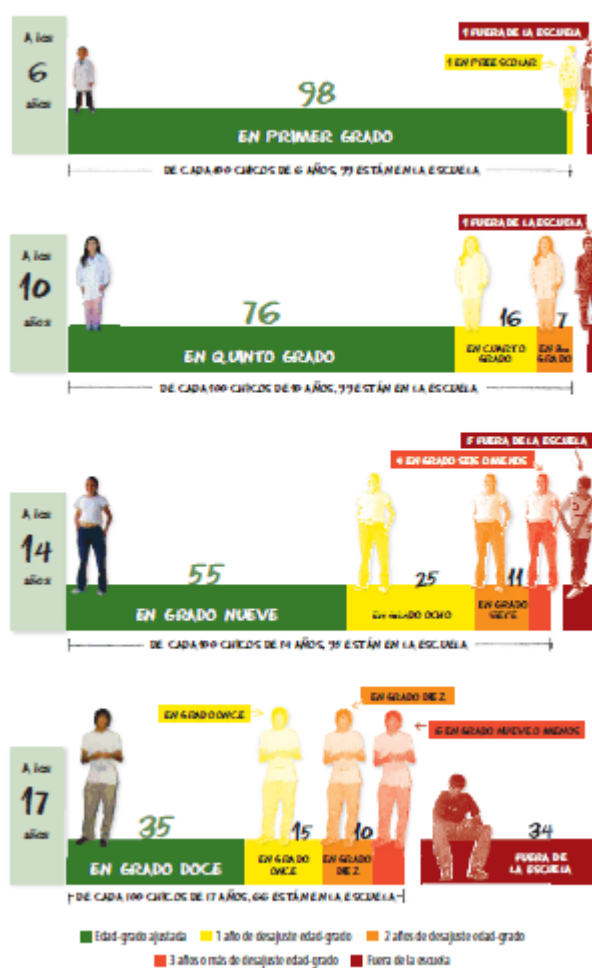
Algunos datos de la evolución reciente de la educación estatal en la Argentina proveen al lector atento de una dimensión de estos problemas de exclusión. Los niños y niñas de 6 años, casi en su plena totalidad, se encuentran en la escuela primaria, en el primer grado. A los 14 años, sólo poco más de la mitad ha podido cursar su escolaridad en tiempo y forma. Y a los 17 años, se encuentran tres grupos casi equivalentes: uno de cada 3 jóvenes está terminando su secundaria, otro se encuentra cursando con rezago la Educación Secundaria por acumulación de fracaso, y el tercero ya no está en el sistema educativo.

---

235 En este artículo los autores recuperan algunas ideas vertidas en Kit, I. (2011). Gestión de la Información para la toma de decisiones, relatoría en el Seminario Taller "Propuestas innovadoras en la Educación de Jóvenes y Adultos. Facilidades para el acceso, la permanencia y la certificación de estudios formales". Buenos Aires: Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional. Subsecretaría de Políticas de Formación Profesional y Empleo. MTEySS, y del artículo publicado por Kit, I. y España, S. en la revista "La cultura en alpargatas", de marzo de 2011. Ver en [http://www.fundacionrucci.org.ar/files/rucci\\_marzo2011\\_web.pdf](http://www.fundacionrucci.org.ar/files/rucci_marzo2011_web.pdf). Para su realización, se procesaron variadas fuentes de datos estadísticos.

236 Asignación Universal por Hijo para Protección Social (Argentina, Decreto 1602/09 Poder Ejecutivo Nacional). Beneficio social que le corresponde a los hijos de las personas desocupadas, que trabajan en el mercado informal o que ganan menos del salario mínimo, vital y móvil. Consiste en el pago mensual de 270 pesos para niños menores de 18 años y de 1080 pesos para chicos con discapacidad sin límite de edad. Esta asignación comenzó a regir a partir del 1º de noviembre de 2009. Con ella, el Estado busca asegurarse de que los niños y adolescentes asistan a la escuela, se realicen controles periódicos de salud y cumplan con el calendario de vacunación obligatorio, ya que éstos son requisitos indispensables para cobrarla. Actualmente, 3.600.000 chicos y adolescentes son beneficiados con esta asignación.

CONDICIÓN DE LOS ESTUDIANTES POR EDAD, EN RELACIÓN CON EL GRADO, AÑO 2008, TOTAL PAÍS



Fuente: Procesamiento sobre Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos, año 2008, Ministerio de Educación de la Nación

Este proceso de exclusión es un rasgo estructural del sistema escolar diseñado como parte del modelo liberal conservador de fines del siglo XIX. El sistema educativo se desarrolló para consolidar la autoridad política central y clasificar a la población para diferentes funciones sociales: la elite profesional, la burocracia estatal y comercial, la fuerza de trabajo manual. La educación cumplió la función que los sociólogos llaman un sistema de clasificación. Esta visión sobre el sistema no es nueva; por algo tiempo atrás —especialmente durante los 70- se creía indispensable reformular totalmente el modelo educativo; y autores como Iván Illich y Paulo Freire eran referencias insoslayables del anhelo por transformar la realidad educativa y social.

Nos encontramos hoy ante una extraña vuelta del destino: lejos de escucharse cuestionamientos a esa impronta excluyente del sistema educativo abundan explicaciones que justifican por el contexto los insatisfactorios resultados, y no nos atrevemos a revisar los mecanismos y prácticas escolares que inciden en la suerte de

los estudiantes. Toda crítica a las prácticas escolares suele tomarse siempre como un ataque a la escuela pública, incluso como una velada complicidad con posturas que aspiran a privatizar la educación.

La reflexión sobre los métodos de enseñanza se asimila erróneamente a culpabilizar a los docentes por los resultados, como desconociendo que las propuestas metodológicas responden a tradiciones, dispositivos y decisiones históricas marcadamente ideológicas, mucho más que a opciones individuales y “libres” de cada docente en el día a día. Ocultar esta dimensión institucional de lo didáctico está alineado con el mandato fundacional propio de aquel modelo liberal conservador.

En el siglo XXI, por el contrario, se fortalece a la escuela pública intentando cambiar sus prácticas expulsivas y se reconoce positivamente al docente confiando en su compromiso y dándole soporte para una mejor tarea profesional cotidiana. Por otra parte, se ha instalado una suerte de pensamiento único que coloca en los alumnos la causa del fracaso. Puestos a salvo los pedagogos de toda responsabilidad, el fracaso es producto de la pobreza, la marginación, la desmotivación, el desinterés de las familias. Se ha llegado a sostener, incluso (retomando la antinomia *civilización- barbarie*), que la “educabilidad” es una cualidad determinada por el contexto social, no como potencialidad innata de toda persona por su condición de ser humano.

La ausencia de la pedagogía pone al contexto social y al propio alumno como excluyente factor explicativo de los resultados; y recela de las capacidades de los niños y adolescentes –especialmente los más pobres-, alimentando el círculo vicioso de la exclusión en lugar de ayudar a superarlo. Se desestima así un fenómeno bien estudiado: el *efecto Pigmalión*<sup>237</sup>, que demostró que la expectativa –positiva o negativa- del maestro es un factor decisivo para el rendimiento –bueno o malo- del estudiante.

### **Situarse para la superación del problema**

El desafío de construir la educación como herramienta de justicia social rechaza tanto la nostalgia idealizada de un pasado -que en realidad no fue tan dorado- como la parálisis ante las indudables exigencias de una situación de desarrollo aún lejos de lo que

---

237 "Para el profesor Higgins yo seré siempre una florista porque él me trata siempre como a una florista; pero yo sé que para usted puedo ser una señora, porque usted siempre me ha tratado y me seguirá tratando como a una señora", dice Eliza Doolittle, personaje de la obra *Pygmalión*, de G. B. Shaw.

deseamos para nuestro país. No se niega el impacto de las condiciones socioeconómicas adversas sobre el proceso educativo, pero esas condiciones interpelan a una mayor calidad e intensidad de las propuestas pedagógicas que potencien la contribución de otras políticas sociales y económicas inclusivas. La cuestión es evitar que esa expectativa negativa se convierta dentro de nosotros en un impedimento para confiar en las capacidades de cada niño y niña. Es necesario poner en juicio los *consensos generalizados*, eufemismo que muchas veces esconde la falta de rigor científico y de compromiso social, motores que llevan a revisar conceptos, prácticas y representaciones de los distintos actores del hecho educativo. Tales los casos de afirmaciones como que “la pobreza es la causa del fracaso escolar”, y que “la pedagogía no puede superar los efectos del contexto social” (nueva versión del antiguo “lo que natura no da, Salamanca no presta”). El debate es un esfuerzo técnico y político a la vez, ya que -se sabe- la ciencia no es neutra: de acuerdo con dónde nos coloquemos, orientaremos nuestros pasos. Es necesario recuperar la fuerza vital de las utopías de inclusión, y agregarle la máxima racionalidad científica disponible. La matriz fundacional excluyente y clasificadora sigue vigente, con prácticas escolares indiferentes a intentos transformadores que se han dado en diversos momentos. La inercia de las instituciones suele pesar más que las leyes, los cambios de currículum y los incrementos de recursos. La historia enseña que cambiar esa inercia -el *habitus* según P. Bourdieu- requiere de una fuerte acción política y un desarrollo técnico claramente alineado hacia esos objetivos.

Hace apenas 30 años, el Censo Nacional de 1980 - a 100 años de la Ley 1420- dio el perfil que 25 de cada 100 adolescentes de 14 años ya no asistían a la escuela, y 11 de ellos no habían terminado la Educación Primaria, cuyo logro se presumía universal. Otros 10 terminaron la Primaria y ni siquiera comenzaron la Secundaria. Pensar una educación total, plena y oportuna, donde todos completen con calidad sus estudios obligatorios no es voluntarismo: hay fundamentos sobrados que muestran que la pedagogía tiene herramientas para que los niños, niñas y jóvenes –todos ellos- aprendan y desarrollen sus potencialidades y capacidades. Los avances de las ciencias de la educación muestran que con propuestas didácticas y organizativas adecuadas, técnicamente respaldadas y evaluadas en forma sistemática, todos pueden construir y dominar los aprendizajes previstos para los niveles obligatorios. El impulso clave es la voluntad política para construir nuevas realidades. En otros terrenos la política logró superar tabúes, romper barreras que se creían infranqueables y construir nuevos escenarios; también es necesaria una dosis de audacia para dejar atrás el modelo

educativo descendiente de aquella vieja antinomia *civilización-barbarie* y de la generación del 80. Con esa voluntad transformadora será posible la revisión de las prácticas, las creencias y representaciones dominantes en las escuelas. Sin ella, se corre el riesgo de que los incrementos presupuestarios y las declamaciones a favor de la igualdad refuercen una vez más los mecanismos de exclusión y profundicen la injusticia social.

Antes de introducirnos en el texto, mi primera intención es aclarar por qué un ensayo sobre el tema al que convoca la pregunta. No pretendo ser exhaustiva en cuanto a ofrecer todas las perspectivas que pueden abordarse, ni presentar los resultados de investigaciones (ya que esto requeriría el aporte de evidencia empírica y excedería el espacio de estas notas); tampoco ofrecer una posición acabada sobre la cuestión. Por el contrario, este ensayo tiene como propósito explícito la elaboración de algunas reflexiones sobre el tema aludido en el título. En la misma línea, intentará contribuir a un debate sobre un planteo concreto, muchas veces pensado en forma dilemática, como es el de la exigencia hacia los alumnos, en el marco de un sistema educativo que aumenta su cobertura en las últimas décadas; es decir, al que asisten niños y jóvenes que anteriormente quedaban excluidos de la oferta educativa. Por ello, más que buscar u ofrecer respuestas, el subtítulo alude explícitamente a cómo reformular esta pregunta para mirar desde otros ángulos lo que pretendemos sea no sólo analizado como un dilema, ya que como tal tiene poca o nula posibilidad de ser abordado.

Quiero también aclarar que cuando mencione el sistema educativo o sus escuelas, me referiré explícitamente a aquel tramo de nuestro sistema que cubre los últimos años de la escuela primaria y el Nivel Secundario. Es importante dejar claro este aspecto, porque el reclamo de exigencia atraviesa en la actualidad otros niveles del sistema educativo (por ejemplo, la Educación Superior). Sin embargo, los argumentos o planteos deben tener en cuenta la singularidad del nivel sobre el cual se realizan, por lo que formulaciones generales se vuelven poco pertinentes (a nadie escapa en este sentido, que una reflexión pueda dar cuenta, por igual, de tramos de la educación obligatoria y común con respecto a otros que no lo son).

En este sentido, la Educación Secundaria (bajo las distintas formas escolares en las que se presenta) constituye -en algunos de sus tramos o en su totalidad-, parte de nuestra educación común<sup>239</sup> y obligatoria, según lo prescriben leyes y normativas o

---

238 El original de este artículo fue publicado en la Revista *El Monitor*, Año V, N° 7, 2006. **Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.**

239 Que se defina como común no implica necesariamente, en nuestro sistema educativo, que la oferta sea ni única ni homogénea. Deben tenerse en cuenta además las distintas legislaciones jurisdiccionales vigentes en nuestro país.



según se fue conformando en las representaciones y prácticas de las familias, que hace varias décadas vienen apostando por la ampliación de los años de escolaridad de los jóvenes, según lo demuestran las tendencias de las últimas décadas.

Pero además, la política educativa federal que se desarrolla desde 2003 ha asumido con la *Ley de Financiamiento Educativo*, sancionada a fines de 2005, ir más allá del desafío de los Objetivos del Milenio<sup>240</sup> de Naciones Unidas en la educación básica universal y la inclusión de los y las jóvenes en el Nivel Secundario<sup>241</sup>.

Otro aspecto que me importa subrayar es que deseo inscribir estas reflexiones no sólo desde la escuela o sus actores (aunque necesariamente les concierne) y, por ello, no sólo en un registro institucional y pedagógico, sino en una perspectiva más amplia. Se trata de producir sobre este tema un debate democrático profundo y pensar en todo momento en el papel de las políticas educativas, tema que atañe a la pedagogía, pero que no se circunscribe a ella.

Sin embargo, no es menor afirmar que las respuestas pedagógicas no parecerían haber acompañado los nuevos requerimientos planteados de hecho hacia las escuelas secundarias, al incorporar masivamente a su población a lo largo de estas décadas, o por las políticas educativas que explícitamente han favorecido la ampliación de la cobertura y la extensión de los años de escolaridad. No es que no puedan mencionarse experiencias concretas que se han desarrollado para responder a algunos de los desafíos a los que hacemos referencia (la expansión cuantitativa por presión de lo que se denomina habitualmente la demanda, y por políticas educativas que hacen crecer la oferta), pero están lejos de conformar una propuesta integral para los problemas planteados. Queda allí abierto todavía un gran desafío como tarea pendiente a emprender.

Cierto es que se modificaron, y de modo sustantivo, las condiciones objetivas de la enseñanza en la escuela secundaria, las cuales se volvieron más difíciles con la masificación escolar. Pero además se agregaron nuevas aspiraciones que se suman -no sustituyen- a las antiguas, como es, entre otras que podrían mencionarse, la conciliación entre la transmisión de una cultura común en el marco del reconocimiento y el trabajo

---

240 Prácticamente cumplidos los objetivos que corresponden al sector Educación, la Argentina se ha planteado nuevos desafíos entre los que cabe mencionar aquellos relativos a la educación inicial y secundaria.

241 Puede consultarse la Ley de Financiamiento Educativo, específicamente el artículo 2°, Inc. b, c y d.

con la diversidad<sup>242</sup> junto con el reclamo por elevar el nivel de la "calidad" (más allá de la ambigüedad de este término) y, asociado a este aspecto, el reclamo por la exigencia.

Pero avancemos con la argumentación. Partamos, en primer lugar, del sentido común; es decir, de los primeros significados que se asocian cuando se alude al término "exigente". Éste parece tener mala o buena prensa, según desde dónde se lo reconozca y con qué otros se lo asocie. El Diccionario de la Real Academia Española define el adjetivo "exigente" del siguiente modo: "dicho de una persona: que exige caprichosa o despóticamente". Retengamos de esta definición la idea de cierto grado de arbitrariedad, a la que remite "lo caprichoso".

Por otra parte, ya pensando en el campo educativo, cuando se afirma que una escuela es exigente, ¿a qué sentidos puede remitir? Sin duda, para algunos significa pensar que se trata de una escuela elitista y exclusiva. Lo que por lo general no se piensa (y menos aún se menciona) es que refiere a una escuela que, con intención o sin ella, se convierte con seguridad en una institución excluyente.

Sin duda, la exigencia, el "elitismo", puede producir cierto encantamiento cuando se mira aisladamente una sola escuela. En este sentido, no es difícil volverse exigente -o reclamar exigencia- cuando se trata de una o pocas escuelas. Basta seleccionar a los estudiantes de un modo muy estricto en el ingreso<sup>243</sup> o producir una fuerte selección durante el proceso de escolarización que tiene lugar en esas escuelas, para quedarse con la "matrícula" que puede acomodarse con mayor facilidad a las exigencias planteadas por ellas.

Pero, ¿qué pasa cuando se analiza este concepto no sólo con el foco puesto en una escuela, sino desde una perspectiva sistémica (es decir, numerosas escuelas que integran, a su vez, un nivel o tramo del sistema educativo)?

Sin duda, no sólo cambia la perspectiva sino que es necesario incluir, necesariamente, el plano de las políticas educativas. Aquí se trata de cuidar -en un proyecto social democrático que pretende promover justicia social- que la exigencia no se transforme en exclusión. Se trata de sostener los valores asociados a una buena educación incluyente e inclusiva, como valores genuinos y constitutivos de una escuela, también ella

---

242 No sería pertinente extendernos aquí sobre este aspecto, pero es importante aclarar que si bien la diversidad asume y se evidencia bajo múltiples manifestaciones en nuestro país, toma -de una u otra manera, más tarde o más temprano- la forma de diferencias marcadas por el nivel económico de la población.

243 Vale la pena recordar a los docentes muy jóvenes que hasta no hace muchas décadas, el examen de ingreso al secundario era obligatorio y definía no sólo la posibilidad de incorporarse a la escuela sino la de elegir turno al que asistir y el idioma a cursar.

democrática. Recordemos que las elecciones éticas entran, lo deseemos o no, en el escenario educativo.

Ahora bien, ¿las afirmaciones anteriores equivalen a renunciar a la exigencia en la escuela? ¿Se trata de sostener el dilema entre exigencia e inclusión o, por el contrario, transformarlo en otra "cosa" para pensar de otro modo la realidad, en el marco de una política de democratización del sistema educativo?<sup>244</sup>

Si la opción es esta última, entonces, la pregunta del título, reformulada, quedaría planteada del siguiente modo:

¿Por qué y cómo trabajar con la exigencia en la transmisión escolar en el marco de una escuela inclusiva? Esto es, resignificar el valor de la exigencia en la escuela supone plantearse el papel de la transmisión que tiene lugar en ella. Implica también exigir a las políticas la generación de determinadas condiciones institucionales y laborales en las escuelas, para que éstas puedan ocuparse de los problemas a los que el tema remite.

Pero abordar el porqué de trabajar con la exigencia en la transmisión escolar implica considerar varios aspectos, algunos de los cuales plantearé a continuación. No se trata, en primer lugar, de solicitar o reclamar una exigencia caprichosa (al estilo de la acepción del término en el diccionario antes aludido), sino de recuperar el sentido inscripto en el propio acto de educar.

Lo cierto es que la escuela secundaria no parece escapar a tendencias sociales más generales que la atraviesan. No corresponde entrar aquí en esa caracterización (muchos autores<sup>245</sup>, con parecidas o distintas perspectivas, ya lo han hecho extensamente), pero la sociedad se ha transformado profundamente en la segunda mitad del siglo pasado, para configurarse con otros rasgos, y la escuela no puede sustraerse a dichos cambios. Y menos aún la escuela secundaria, que recibe a jóvenes también "formados" en una sociedad con nuevas características, con las que no necesariamente hemos aprendido a trabajar como docentes en nuestra formación.

Jean-Yves Rochex, algunos años atrás, hablaba del "alumno pantalla", como aquel que se interpone en la clase entre nosotros, docentes, y los alumnos reales y que, en

---

244 Las políticas educativas tienen, sin duda, deudas pendientes; no obstante, es importante reconocer los avances realizados en la incorporación de niñas, niños y jóvenes y en la extensión de los años de escolarización de la población.

245 Para mencionar sólo a algunos, pueden recordarse los trabajos de Bourdieu, Giddens, Sennett, Beck, Bauman, Callinicos, Lasch y Urry, Harvey, etc.

consecuencia, vela -en el sentido de oculta- a cada alumno real que puebla nuestras aulas. La formación docente (aquí y en otros territorios) en general trabaja más con el "alumno pantalla" que con los alumnos reales. Las transformaciones de la vida social y de la escuela han conformado otro escenario para el trabajo pedagógico.

Además, las discusiones sobre la escuela secundaria no siempre parecerían tomar en consideración las transformaciones que por igual atraviesan a la sociedad y a los jóvenes. La escuela es la última excepción al self-service generalizado, nos dice Finkelkraut (1994, 131) en una frase que sintetiza algunas de las características de la sociedad actual: la mercantilización, por sobre la defensa de los derechos ciudadanos; la estandarización, en lugar de una construcción social identitaria. Pero además, sigue afirmando, hay un malentendido entre la escuela y sus alumnos (en especial, se refiere a los estudiantes de la escuela secundaria): "La escuela es moderna, los alumnos son posmodernos; ella tiene por objeto formar los espíritus, ellos le oponen la atención flotante del joven telespectador".

Avanza aún más cuando plantea que los estudiantes confunden un objetivo emancipador de la escuela como es la formación y la transmisión de la cultura, con un "programa arcaico de sujeción y confunden, en un mismo rechazo de la autoridad, la disciplina y la transmisión". En el mismo plano, sin matices, los jóvenes parecerían rechazar, para decirlo muy simple, la exigencia que caracteriza el trabajo intelectual. Ha perdido sentido, y no sólo en la escuela, sino fundamentalmente en la sociedad. Para decirlo con otras palabras, la exigencia no goza de buena prensa entre los estudiantes. Aunque en distintos ámbitos sociales puede constatarse un reclamo de exigencia hacia la escuela, también resulta llamativo que no siempre se realice hacia otras instituciones y prácticas.

Sobre lo que nos alerta Finkelkraut, creo, es sobre la importancia de recuperar el sentido de la exigencia y de la disciplina, puestas al servicio del trabajo intelectual. Incluso, esta reflexión invita, más allá del autor, a discutir sobre el papel que juegan las normas en relación con la producción propia de una institución escolar, como es la de promover un encuentro con el conocimiento, en las distintas formas en las que éste se presenta en ella. Sin alguna forma de organización, sin pautas mínimas, no es posible desarrollar el pensamiento, y la transmisión con seguridad no tendrá lugar. Por supuesto que se puede hacer "como si" se trabajara en la escuela. Por el contrario, nos importa subrayar aquello que en un proyecto formativo de un grupo de jóvenes como el que toda

escuela tiene, en forma explícita o no, apunte a desarrollar capacidades que se producen porque ciertos aprendizajes tienen lugar. La exigencia con inclusión supone atender tanto a la dimensión intelectual (formar para comprender el mundo y actuar en él, garantizar el derecho a la cultura), como a la ciudadana (formación de sujetos sociales con capacidad para intervenir en el medio con cierto grado de autonomía) y a la productiva (proyección para la inserción en actividades productivas).

Con respecto a la segunda parte de la pregunta reformulada, el cómo trabajar, se abren aquí dos grandes cuestiones: las políticas educativas y las prácticas pedagógicas (que deben ser parte integrada de las primeras) para responder a los desafíos ya mencionados.

En este sentido, las exigencias (el plural es intencional) remiten a todos los actores que promueven, generan u obstaculizan determinadas condiciones (macro y micro): autoridades políticas y docentes, familias, sindicatos y otras organizaciones sociales y los propios jóvenes que, con distinto grado de responsabilidad, pueden hacer que la transmisión tenga lugar. Por eso resulta injusto que la exigencia se coloque sólo en algunos de estos actores, y más aún casi exclusivamente del lado de los estudiantes.

Con respecto a las políticas, promover la exigencia no significa favorecer la selección y la exclusión. Al fijarse objetivos comunes, propios de la educación común y obligatoria (tal como fue planteada antes) debe desincentivar explícitamente prácticas selectivas. Esta afirmación puede producir temor a algunos, porque se interpreta siempre como una nivelación "hacia abajo", como "pérdida de la calidad", como una "renuncia a la exigencia". Pero lo cierto es que no se ve en qué o cómo, al garantizar a todos un nivel básico, el sistema educativo impide a ciertos alumnos "ir más allá". Nuevamente aquí deben diferenciarse los planos individual y sistémico.

Para concluir, unas líneas sobre las prácticas pedagógicas en relación con el tema que nos convoca. Resulta interesante recordar en este punto la reflexión de un pedagogo que, si bien se refiere específicamente a los educadores, creo que concierne a otros actores educativos:

"Por ello -y debemos seguir diciéndolo sin parar- nadie puede reprochar al educador su deseo de convencer, de conseguir la adhesión y de exigir lo mejor -o, al menos, lo que

creo que es lo mejor- de los que le son confiados. En este sentido, la exigencia es la mayor marca de solidaridad; la complacencia, por su parte, a menudo esconde el desinterés, la indiferencia o el desprecio" (Meirieu, 2001, p.89).

La escuela sigue siendo, por suerte, la institución social en donde los aprendizajes son obligatorios. Es este el foco central en donde colocar la exigencia. No es el único ámbito en donde se aprende, pero sí el espacio socialmente recortado en donde la interacción cognitiva es la finalidad que lo organiza y el saber constituye el "objeto", en sus distintas formas, que reúne a docentes y alumnos. En este sentido, los saberes adquiridos en la escuela se convierten en herramientas de emancipación.

Pero, por otra parte, la exigencia no puede abstraerse de la justicia. Como afirma Dubet, "el proyecto de construir una escuela justa, o en todo caso la menos injusta posible, conduce a articular y a combinar varios principios de justicia" (2004, p. 89): el establecimiento de normas de protección para los alumnos en condiciones menos favorables; la garantía de acceso a una cultura común, que todo ciudadano debe poseer; el reconocimiento de las desigualdades sociales en las trayectorias y logros escolares, pero también el de los efectos sociales de las desigualdades educativas.

La escuela es "el lugar donde la transmisión de conocimientos es, consustancial y conjuntamente, transmisión de la exigencia de justicia, de precisión y de verdad" (Meirieu, 2004 b, p.47). Que la escuela no sea una isla en la sociedad, que sus edificios estén atravesados día a día por distintas manifestaciones sociales, no nos libera de la responsabilidad de construir la mejor escuela posible. Por ello, la exigencia debe ponerse en la transmisión, no en actores individuales (aunque no borra las responsabilidades que les atañen); en las condiciones y procesos, y no sólo en los resultados logrados; en la mirada no exclusivamente individual (hacia un estudiante o una escuela) sino también sistémica.

## Aportes a considerar para la elaboración de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC)<sup>246</sup>

**María Susana Berardo**

### Conceptualizaciones que nos ayudan a elaborar los Acuerdos de Convivencia Escolar

El logro de acuerdos institucionales en las escuelas supone una necesaria reflexión sobre algunos puntos claves implicados en la convivencia cotidiana de toda la comunidad educativa. La complejidad de los nuevos escenarios escolares y las problemáticas que presentan obliga a buscar respuestas alternativas, a reconstruir formas de vincularnos entre los adultos y las nuevas generaciones. Esto implica replantearnos nuestro lugar de adultos en el vínculo con los jóvenes. El filósofo y pedagogo francés J. Y. Rochex (citado en Kantor, 2005) propone pensarlo:

*“como aquello “contra” lo cual los adolescentes y los jóvenes se constituyen como sujetos, utilizando la expresión “contra” en el doble sentido que esta puede tener: de sostén (apoyarse contra) y de confrontación. La imagen que surge de esta expresión hace evidente la dificultad que enfrentan los jóvenes cuando no tienen contra qué (o quién) apoyarse, y el desafío que implica para los adultos constituirse a la vez en punto de apoyo y de confrontación” (p.11).*

En este sentido, es fundamental que adultos y jóvenes ocupen lugares diferentes, sosteniendo una relación asimétrica que posibilite la transmisión de saberes culturalmente válidos. Asumir esta posición es nuestra responsabilidad como adultos e involucra mirar a los jóvenes desde un nuevo paradigma que promueve su protección integral.

Niños y jóvenes son considerados como *sujetos de derechos*, “como grupo social con necesidades, preocupaciones y rasgos específicos propios de su etapa vital y del lugar que ocupan en la sociedad” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación,

---

246 Este artículo ha sido producido con base en el documento homónimo elaborado por el Equipo del Programa *Convivencia Escolar* del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el año 2011, en el marco del proceso de acompañamiento a las escuelas secundarias en la elaboración de los Acuerdos Escolares de Convivencia. Recupera, además, la experiencia de acción construida por el equipo técnico en el período 2008-2011.

2007, p. 15). Esta nueva mirada requiere que los adultos se pregunten sobre cómo promover la participación y el ejercicio de ciudadanía de los jóvenes en un marco democrático. Así, la construcción de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) puede constituirse en un instrumento que posibilite espacios de diálogo, participación y comunicación en los que se jueguen estas nuevas formas de vinculación.

El sentido de los AEC consiste en establecer un marco normativo que regule y promueva la convivencia. Ahora bien, además de un acuerdo escrito, constituyen una *práctica social* contextualmente construida. Esto nos lleva a poner especialmente el énfasis en el *proceso de construcción* de los Acuerdos y en el *proceso de sostenimiento* en la cotidianeidad de las escuelas.

Se trata de construir un consenso entre la comunidad educativa, lo que supone un encuentro de formas de pensar distintas, un proceso de negociaciones y compromisos. El desafío consiste en dialogar sin que las diferencias se conviertan en obstáculos, asumiéndolas como oportunidades de resolver juntos las dificultades. No es posible encontrar soluciones individuales a problemas que son compartidos.

El consenso construido de este modo conlleva un compromiso fundamental: aceptar la decisión tomada en conjunto, aunque ésta no represente exactamente lo que cada uno quería. Sostener este compromiso permite construir confianza y fortalecer también el sentido de comunidad, de construcción de *algo común*.

La participación, entonces, constituye un elemento esencial del proyecto de los AEC. Sin embargo, es una temática que plantea muchas preguntas, no sólo por su naturaleza controvertida, sino también por su sustancial implicancia en procesos sociales que exceden el ámbito escolar, tales como el problema de la calidad de la participación democrática y de la legitimidad asociada a ella.

La cualidad de “participativo” de este proyecto está íntimamente ligada a su propósito educativo, aunque no proponga un desarrollo estrictamente pedagógico o didáctico según lo que tradicionalmente se practica en las escuelas. Para que resulte exitoso desde el punto de vista de la participación, son indispensables al menos dos compromisos de parte de los adultos de la comunidad educativa. En primer lugar, su propia participación según los canales que plantea el proyecto para cada estamento adulto de la comunidad educativa (directivos, docentes, preceptores, personal no docente, padres, etc.). En segundo lugar, ser capaces de conducir y enmarcar la



participación de los jóvenes de modo tal que puedan aprovechar todo el potencial educativo y socializador de la experiencia.

La concepción de participación que el proyecto de los AEC está interesado en estimular y desarrollar es, como lo plantea Débora Kantor (2008), *“la incidencia o ingerencia efectiva de adolescentes y jóvenes en la toma de decisiones sobre cuestiones que los involucran”* (p. 109). Y por consiguiente, es necesario que los adultos garanticen y se responsabilicen por la generación de espacios e instancias participativas de los jóvenes.

Así, el proyecto de los Acuerdos constituye también una oportunidad educativa para que los jóvenes aprendan a participar en torno a cuestiones que resultan relevantes para ellos y puedan desarrollar una práctica concreta de construcción de ciudadanía. Por lo tanto, es indispensable que los adultos estimulen y al mismo tiempo “enmarquen” este proceso.

Ahora bien, ¿a que nos referimos con “enmarcar”? Como la palabra lo indica, se trata de crear un marco, con pautas claras que delimiten los espacios y ejes de la participación. Es decir, no se trata de que los adultos determinen qué se va a hablar, sino que diferencien lo que hace específicamente a normas de funcionamiento escolar como asistencia a clases, horarios de ingreso y salida, etc., de lo que hace a la convivencia, es decir, a los modos de relacionarnos, de comunicarnos, etc.

No está de más aclarar que si bien las normas de funcionamiento son innegociables, el propiciar el debate en torno a ellas permite el aprendizaje que habilita la incorporación de la norma, condición necesaria que sirve de sostén a otros aprendizajes.

### **Dispositivos que nos ayudan a construir los AEC**

Las instituciones y los grupos suelen recurrir a dispositivos para habilitar instancias de participación e inclusión de los actores en determinadas actividades. La Real Academia Española define dispositivo como “mecanismo o artificio dispuesto para producir una acción prevista”, o bien “organización para acometer una acción”. La amplitud de la definición de este término es coincidente con las amplias posibilidades que los AEC ofrecen para organizar la participación democrática.

Es por lo anterior que sugerimos a las escuelas que consideren la posibilidad de usar dispositivos de participación, aclarando que la modalidad de aplicación quedará a elección de cada institución, de acuerdo con sus necesidades y características. Los modelos de dispositivos que exponemos en este apartado son, por lo tanto, ilustrativos y cumplen fines de orientación.

En primer lugar, y teniendo en cuenta lo establecido en la *Resolución 149/10* del Ministerio de Educación del Gobierno de Córdoba<sup>247</sup>, cabe considerar al **equipo de implementación del proyecto**, que podría estar integrado por directivos, docentes, coordinadores, preceptores y/o tutores, siendo su función principal delinear los términos generales del proyecto de renovación de los Acuerdos Escolares. De esta manera, será el encargado de presentar las distintas alternativas que faciliten la implementación de espacios participativos y democráticos; éstos, como se interpreta indudablemente del texto de la Resolución, constituyen un elemento indispensable para la resolución exitosa de los acuerdos.

En relación con lo anterior, uno de los roles de la organización escolar que puede contribuir de manera significativa al proceso de trabajo de los acuerdos, es el del Coordinador de Curso, dado que su función principal consiste en:

*“coordinar, promover y desarrollar acciones que contribuyan a potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes, apelando para ello al trabajo con el colectivo de estudiantes y su familia y de manera articulada con directivos, docentes, gabinetistas y preceptores”* (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Dirección General de Enseñanza Media, 2010 g, p. 2).

A continuación, se presentan algunos dispositivos institucionales propuestos por Ianni (2003), que son de uso corriente en muchas escuelas y en otros ámbitos atravesados por la práctica política:

- **Asamblea de Curso o Aula:** integrada por todos los estudiantes de un curso o aula, el preceptor, el profesor consejero y profesores referentes. En circunstancias

---

247 Para la elaboración de los Acuerdos Escolares de Convivencia se plantean etapas claves que debería contemplar el proceso, tales como:

- Constitución de un equipo de implementación del proyecto.
- Consulta y recolección de las opiniones de toda la comunidad educativa.
- Sistematización, análisis e interpretación de datos.
- Elaboración del primer borrador.
- Evaluación, aprobación y reajustes.

La Resolución está disponible en [http://www.estudiodes.com.ar/contenidos/ibr/m\\_educa\\_cba\\_r1492010.pdf](http://www.estudiodes.com.ar/contenidos/ibr/m_educa_cba_r1492010.pdf)

especiales, pueden participar autoridades. Atiende las situaciones del curso en general y de los integrantes en particular.

- **Consejo de Curso o Aula:** integrado por distintos representantes de un curso: el preceptor/a y profesor tutor/ consejero (en las escuelas que cuentan con ellos), un estudiante titular y uno suplente, elegidos democráticamente entre sus pares. Funciona ante situaciones de transgresión de normas y/o de conflicto.
- **Consejos intermedios** -**Consejo de Año** (en escuelas con varias divisiones de un mismo año), **Consejo de Ciclo** (Básico/ Orientado), **Consejo de Turno** (en escuelas con más de un turno: mañana- tarde-noche), **Consejo de Orientación/ Modalidad** (en escuelas con problemáticas propias de la Orientación / Modalidad)-: atienden distintas cuestiones propias de los distintos sectores de la escuela, y que están referidos a la convivencia del sector. Abordan el análisis y tratamiento de las cuestiones planteadas y aplican la normativa institucional siempre que corresponda a una resolución sectorial. Están integrados por estudiantes delegados de distintos cursos, por docentes (profesores, maestros de taller y preceptores) representantes de sus pares. A su vez, algunos de los integrantes de estos Consejos deberían ser miembros del Consejo de Convivencia de la escuela.
- **Consejo de Convivencia:** es un cuerpo de asesoramiento, de consulta y de elaboración de propuestas, para situaciones que afectan la convivencia institucional. Su constitución está prevista en la Resolución 149/10 como un espacio de ejercicio de representatividad y participación. Debe conformarse con la representación colegiada de todos los miembros de la comunidad educativa. Puede estar integrado por *miembros permanentes* (un representante del equipo directivo, representantes del cuerpo docente, del cuerpo de preceptores, de los estudiantes, de los padres, etc.) y *miembros transitorios* (compañeros del curso del/de los estudiante/s afectado/s, profesor tutor o referente del curso, el docente implicado en la situación, etc.). Las funciones de este Consejo son, entre otras:
  - Sistematizar las normas de convivencia institucional.
  - Intervenir analizando, evaluando y brindando propuestas a las autoridades de la escuela o centro escolar.
  - Brindar asesoramiento sobre las sanciones que correspondieren ante faltas y transgresiones.
  - Participar asesorando o coordinando acciones en situaciones que requieran la aplicación de soluciones alternativas (negociación, etc).

Otro dispositivo que merece una atención especial es el **Centro de Estudiantes**, no sólo porque constituye un espacio de práctica democrática y de desarrollo de cultura ciudadana, sino también porque conforma una instancia de representación de los intereses de los jóvenes y de introducción de cultura juvenil a la cultura escolar, todas éstas ideas acordes al espíritu en el que se sustentan los Acuerdos Escolares de Convivencia.

En el año 2010, el Ministerio de Educación del Gobierno de Córdoba promulga la Resolución 124/10<sup>248</sup> que autoriza la constitución y el funcionamiento de los Centros de Estudiantes en todas las escuelas secundarias de la Provincia. En dicha resolución, se propone que los Centros de Estudiantes funcionen como un organismo apropiado para que los estudiantes inicien y consoliden prácticas ciudadanas que apunten al desarrollo de una conciencia democrática y republicana.

### **A modo de reflexión final**

En el proyecto que propone lograr acuerdos normativos de convivencia con toda la comunidad de las escuelas, es importante considerar el valor y la potencialidad de cada una de las etapas del proceso. En términos generales, el proyecto de los AEC puede malograrse si no se desarrollan satisfactoriamente algunas instancias centrales: el proceso de elaboración, el producto escrito y los efectos o impactos esperados.

Como punto de partida del trabajo, hay que tener en cuenta que la convocatoria a participar en la elaboración de los Acuerdos, sea como miembro del equipo de implementación o interviniendo en la consulta, se difunda a todos los miembros de la institución educativa. Es sustancial para el éxito del proyecto que éste se encuentre lo suficientemente “instalado” en la escuela, es decir, que los que habitan las instituciones puedan saber en qué consiste y sea posible pensar en el potencial valor del trabajo.

Asimismo, es necesario que las discusiones se generen siempre dentro del marco de valores y sentidos propuestos por los AEC. Y, al mismo tiempo, que el desarrollo del proyecto tenga una verdadera dimensión institucional. Para que esto suceda es indispensable, entre otras condiciones, que el equipo directivo esté consustanciado con

---

248 [http://dges.cba.infod.edu.ar/sitio/upload/res\\_min\\_124.zip](http://dges.cba.infod.edu.ar/sitio/upload/res_min_124.zip)

el proyecto y que la comunidad no lo perciba como el trabajo o la intención de un grupo particular.

En cuanto al producto escrito, creemos indispensable que pueda dar cuenta acabadamente del proceso real por el que ha transitado la comunidad de la escuela en la elaboración de los acuerdos. Tanto en la *Resolución 149/10* de la Provincia de Córdoba, como en las resoluciones sobre los AEC de las otras jurisdicciones del país, se otorga mucha importancia al relato sobre el trabajo realizado, ya que esto permite expresar la riqueza que los aprendizajes puestos en juego tienen para la vida institucional. En todos los casos, se estimula a los equipos de implementación a exponer, con una visión crítica y con transparencia, las dificultades por las que han atravesado y los éxitos obtenidos; cuestión que otorga legitimidad al trabajo realizado.

Además, es importante que la redacción del texto de los AEC ponga en evidencia un acuerdo colectivo y no intenciones individuales; que aborde en profundidad temas fundamentales para la vida y convivencia institucional, tales como el marco en el que se espera que se desarrolle la comunicación en la escuela, la necesidad de establecer espacios institucionalizados para el planteo y la resolución no violenta de conflictos, y la constitución de canales de participación para la toma de decisiones.

En la discusión sobre los problemas que afectan la convivencia pueden emerger temas que no estaban contemplados en los viejos reglamentos de disciplina, pues es fundamental que no se limiten a cuestiones prescriptivas relacionadas con el funcionamiento de la institución, o a reglar lo que ya se encuentran regulado en otros marcos normativos vigentes. En la misma línea, recomendamos que se expliciten los acuerdos tácitos que en ocasiones están presentes y regulan las relaciones en la escuela permitiendo la coexistencia de normas que, aunque no son contradictorias, si pueden ser confusas.

Por último, al no olvidar que la naturaleza de los acuerdos de convivencia es dinámica y abierta, es imprescindible que el texto de los AEC posibilite que se realicen ajustes futuros.

En relación con los efectos e impacto producido por los AEC, cabe anticipar que si no son representativos de la voz de todos los miembros de la comunidad educativa no serán respetados ni cumplidos, en tanto no fueron construidos e incorporados por todos.

Si las normas no se han interiorizado, no es posible reconocer su importancia y los valores en los que se inspiran.

Por otra parte, si los adultos responsables del proyecto no habilitaron una real participación, esto no sólo generará un descreimiento en las normas, sino que sofocará futuros genuinos intentos de participación juvenil.

En síntesis, es necesario que las normas acordadas sean acompañadas del compromiso y la coherencia para respetarlas y sostenerlas en el tiempo. Esto demanda que los adultos que habitan los establecimientos educativos se comprometan a que el cuerpo normativo acordado sea cumplido y sostenido por ellos también.

Conjuntamente, se requiere que los AEC no caigan en una concepción legalista/jurídica de las normas y las sanciones, ni que pierdan de vista el propósito o el sentido educativo y socializador de la norma construida en consenso. En otros términos: si la institución ha podido diferenciar los AEC de la noción de reglamento de disciplina como texto jurídico, no caerá en el lugar común de reformular el viejo reglamento en una especie de “lavada de cara”, redactándolo de manera que parezca más democrático, pero sin llevar adelante un proceso real de debate y acuerdos genuinos.

La formación de los docentes en ejercicio ha sido un aspecto intensamente discutido en nuestro país, especialmente desde su masificación en los años 90, como consecuencia de la aplicación de la *Ley Federal de Educación*. Bajo el signo de la Red Federal de Formación Docente Continua (RFFDC), la capacitación se tornó una práctica incorporada a la vida profesional de maestros y profesores. La tendencia a hacer prevalecer la formación como criterio de acceso a cargos docentes y las necesidades de implementación de políticas educativas en los últimos 20 años fueron las principales causas de la expansión de la oferta y del crecimiento de la demanda de capacitación<sup>249</sup>.

El sector estatal configuró una oferta propia, cuyas características siempre estuvieron asociadas a las políticas educativas en curso, configurando etapas que es posible reconocer y reconstruir. El sector privado, en cambio, se fue extendiendo y diversificando hasta alcanzar niveles que suponemos significativos de cobertura. Sus dimensiones y tendencias no han sido exploradas al momento por la investigación educativa. No obstante, quienes observamos con atención estos fenómenos sabemos que un docente que hoy quiera capacitarse puede seleccionar alternativas en un amplio abanico de propuestas generadas por los estados nacional y provinciales, institutos de formación docente, universidades nacionales, privadas y extranjeras, sindicatos, editoriales, instituciones privadas de capacitación y ONGs. Un aspecto que contribuyó enormemente a la multiplicación de la oferta fue la irrupción de las modalidades virtuales, que ampliaron las posibilidades de los docentes para participar de instancias de formación (porque permiten el trabajo asincrónico), y las de las instituciones oferentes, en tanto se “deslocalizan” las probabilidades de cooptación de destinatarios, siendo posible incorporar a aquellos muy alejados de sus zonas de influencia. La variedad de dispositivos, temáticas y, especialmente, de calidad de las propuestas es enorme y plantea no pocos desafíos a los sistemas públicos de enseñanza.

En este trabajo procuraremos hacer referencia a dos cuestiones: por un lado, analizar las etapas que es posible reconocer en las políticas de capacitación iniciadas en los

---

249 En lo que sigue, usaremos como sinónimos las expresiones capacitación, desarrollo profesional docente, formación continua y formación permanente. Procuramos mantenernos al margen de los aún activos debates sobre la denominación más correcta; preferiríamos que la discusión avance hacia tópicos más programáticos. Apreciamos en la expresión capacitación la virtud de nombrar con precisión y sencillez aquello de lo que estamos hablando, sin inducir a confusiones respecto de la formación inicial. Los reparos respecto de la etimología (tornar capaz a un sujeto al que se supone incapaz, etc.) tampoco nos desvelan: permanentemente usamos palabras que se han alejado -y mucho- de su significación etimológica original. Un bonito ejemplo es la palabra ojalá, cuyo origen es una expresión árabe que significa “lo que Alá quiera”. Alguna vez escuchamos que durante largo tiempo la iglesia católica combatió el uso de esta expresión, por su referencia a un dios ajeno.

años 90; por el otro, hacer referencia a los problemas y desafíos que plantea, a nuestro juicio, el desarrollo profesional docente en la actualidad.

## **La Reforma de los 90 y la instalación de la oferta pública de capacitación (1994-1999)**

La creación de la Red Federal de Formación Docente Continua marca el punto de referencia obligado cuando se analizan las políticas de capacitación docente en nuestro país. La propia *Ley Federal*, sancionada en abril de 1993, la anticipaba en el artículo 53: “*El Poder Ejecutivo Nacional, a través del Ministerio específico, deberá: (...) g) Promover y organizar concertadamente en el ámbito del Consejo Federal de Cultura y Educación, una red de formación, perfeccionamiento y actualización del personal docente y no docente del Sistema Educativo Nacional*”. En el mismo año, el Consejo Federal de Cultura y Educación (CFC y E) dictaba en el mes de octubre la *Resolución 32/93* que aprobaba el Documento A-3 *Alternativas para la Formación, el Perfeccionamiento y la Capacitación Docente* con carácter de “*acuerdo transitorio para la consulta*”. Este proceso daría lugar, en junio de 1994, a la sanción de la *Resolución 36/94* que aprueba el documento A-9, considerado como la norma que crea la Red. Posteriormente, los documentos A-11 y A-14, centrados en la formación inicial, formularían consideraciones complementarias respecto de la función de capacitación asignada a los Institutos de Formación Docente<sup>250</sup>.

Esta Red estaba configurada por una Cabecera Nacional, las 24 Cabeceras Provinciales y un conjunto de instituciones reconocidas como integrantes de la Red, con los Institutos de Formación Docente (IFD) como miembros “naturales”. Se organizaron *circuitos* de formación destinados a los docentes de distintos niveles: el circuito A para Nivel Inicial, el B para EGB 1 y 2, hasta el E, que cubría a los formadores de los profesorado. El circuito F fue reservado para los directivos y el G para los supervisores. Los circuitos

---

250 La normativa a la que hacemos referencia asignó en estos años tres funciones a las instituciones del subsistema formador: formación inicial, capacitación e investigación, funciones que aún subsisten. Durante algún tiempo se discutió si las acciones de apoyo a los niveles para los que se forma (parcialmente contenidos en la tradicional función de extensión, originada en las universidades y recuperada por el Programa de Transformación de la Formación Docente – PTFD-) no debían constituir una función específica de los IFD. En 2007, la Resolución 30/07 amplía las funciones del sistema formador, reconociendo entre ellas el “asesoramiento pedagógico a las escuelas”. Asignar esta función a los institutos implica concebirlos como una red de apoyo a las escuelas, fundada en la complejización creciente de la tarea de enseñar, experimentada por los sistemas educativos en las décadas más recientes. Esta complejización no sólo reclama la incorporación de nuevos roles al interior de los establecimientos (coordinaciones de ciclo, tutorías, maestros de apoyo, entre otros), sino también instancias externas de acompañamiento. Considerados desde la perspectiva de las necesidades del sistema educativo, es posible advertir entonces el potencial de los institutos en su capacidad de apropiación, generación y difusión de saberes pedagógicos, y en sus posibilidades de impulsar acciones que renueven contenidos y estrategias de enseñanza. Visto de este modo, el número de instituciones formadoras no es, como se consideró en los años 90, excesivo. Por el contrario, éstos conforman una red capaz de llegar en forma capilar al más extenso de los sistemas, con unidades diseminadas en nuestro vasto territorio, como es el educativo.



más masivos, A a D, destinados a docentes, organizaron la formación continua en torno de los contenidos de la enseñanza, en tanto que en los dos últimos casos se privilegió la gestión institucional y curricular. El circuito E se centró en formación disciplinar de los profesores formadores, estuvo a cargo de las Universidades y excluyó expresamente contenidos vinculados con saberes didácticos o referidos a la enseñanza.

Poniendo en contexto la creación de la Red, una rápida revisión de las principales líneas de intervención con efectos duraderos sobre el sistema educativo muestra que la reforma se asentó sobre la base de cuatro pilares: la gobernabilidad de los sectores más empobrecidos (expresada por la fuerte intervención del Plan Social Educativo), la evaluación (que asimiló calidad de la educación con aprendizajes de los alumnos, dando origen a los Operativos Nacionales de Evaluación de la Calidad Educativa), la necesidad de renovación curricular y la formación del personal docente.

Las políticas curriculares y las políticas docentes de la época se basaron en un diagnóstico academicista, que consideró la falta de dominio de contenidos disciplinares por parte de maestros y profesores como uno de los problemas principales del sistema educativo. Esta lectura, impulsada por los organismos internacionales, tenía algunos puntos de contacto con la idea de que la dictadura argentina había producido un “vaciamiento de contenidos” en la escuela, alentada en los años 80 por sectores del pensamiento pedagógico comprometidos con la recuperación de la democracia. Así, la reforma curricular se orientó a reponer y actualizar los contenidos de enseñanza, y la capacitación fue concebida la vía principal para su implementación, en particular en las áreas de mayor carga horaria. También se incluyeron saberes sobre los alumnos y las instituciones a través de los cursos sobre *Sujeto del Aprendizaje y Gestión Institucional*, que no llegaron a ser masivamente implementados.

No podría decirse que la enseñanza de saberes renovados no fuera un problema en aquel momento, pero es evidente que no era el único. Muchas temáticas que hubieran merecido inclusión en la capacitación masiva fueron relegadas: por ejemplo, los factores subjetivos que intervienen en el posicionamiento docente (que aun desde una perspectiva tecnicista, fueron cubiertos en períodos anteriores por los clásicos cursos sobre *Rol docente*); la atención sobre los problemas en la escolarización de niños, adolescentes y jóvenes, previamente tematizados (y discutidos) como *fracaso escolar*, fue reemplaza por una mirada que buscaba identificar casos de éxito individual e institucional para transferirlos y generalizarlos. La insistencia en el contenido y sus

enfoques también restó espacio a las orientaciones metodológicas, desprestigiadas por ser consideradas invasivas respecto de la autonomía de los docentes, autonomía que también fue alentada respecto de las instituciones. El análisis de transformaciones sociales y culturales que ya se hacían sentir en el ámbito escolar no encontró ningún espacio en la formación continua. Las tradicionales capacitaciones sobre aspectos normativos subsistieron de modo marginal, ya que se trataba de instalar nuevas racionalidades y porque la idea de la norma fue asociada a la burocracia. La atención a problemáticas sociales de los niños y sus familias tampoco se reflejó en la agenda construida.

No puede decirse, entonces, que en este período no haya habido coherencia entre diagnóstico y líneas de acción. Es sabido que las tendencias más tecnicistas del planeamiento y la gestión de políticas valoran la coherencia de objetivos y acciones como un fin en sí mismo. Sin embargo, este caso muestra que, a menudo, privilegiar esa consistencia corre el riesgo de simplificar los problemas. La formación continua, marcada por un sello academicista, instauró como tema central la explicitación del *enfoque* disciplinar o areal desde el cual esos contenidos son pensados. Así, también se relegaron o excluyeron las cuestiones vinculadas a la enseñanza, y en particular las referidas a las condiciones reales en las que ésta tiene lugar. Las marcas de este modo de concebir la capacitación llegan hasta la actualidad, ya que a menudo se “sobredimensiona” el tratamiento de los enfoques disciplinares, dejando para el final (o para que resuelvan los propios destinatarios), la tarea de identificar los problemas cotidianos del aula y de orientar estrategias para enfrentarlos.

Otro rasgo de homogeneidad que entendemos vale la pena analizar es el referido al formato curso, dominante en la primera etapa de implementación de la RFFDC. En los primeros años, esta configuración no fue cuestionada, tal vez heredando la forma prevaleciente en etapas previas. Sin embargo -y en paralelo con la crítica emergente al formato *asignatura* en la escolaridad básica<sup>251</sup>, el curso comenzó a ser cuestionado en la medida en que crecía la preocupación por la transferencia de la capacitación al aula. Habría que esperar al período siguiente (2000-2002) para que estas críticas dieran lugar a la implementación de formatos alternativos al curso, pero es importante destacar que

---

251 Es interesante recordar que en el plano curricular se advertía la necesidad de renovar la forma didáctica en la que los nuevos contenidos podían ser enseñados, y de generar alternativas diversas respecto de la tradicional asignatura, asociada a su vez a la *clase frontal* y a los modos tradicionales de enseñanza que impedían la participación activa de los alumnos. Para expresar que las unidades de contenido a transmitir no necesariamente debían estructurarse en asignaturas, se acuñó la expresión *espacios curriculares*, cuyo sentido no siempre fue claramente explicitado. Así, los espacios curriculares parecían ser un eufemismo técnico de lo que en el lenguaje natural se denomina “materia”, sumándola al repertorio de expresiones que conformaron una jerga difícilmente asequible para maestros y profesores. Sin embargo, el uso de esta expresión buscaba hacer notar que un conjunto de contenidos determinado (por ejemplo, *Formación Ética y Ciudadana*, o *Deberes y Derechos*) podía implementarse bajo la forma asignatura, pero también como taller, laboratorio o proyecto.

ya en la primera etapa de la RFFDC surgen inquietudes en este sentido. Los cursos fueron entonces cuestionados por ser excesivamente teóricos y centrados en contenidos conceptuales (según la clasificación usada en la época). Vale la pena tener en cuenta que los organismos internacionales cumplieron tempranamente un papel en este sentido: un reporte del Banco Mundial sobre descentralización y mejoramiento de la Educación Secundaria recomendaba, ya en 1995, combinar “i) talleres basados en la escuela; ii) educación a distancia; y iii) seminarios y cursos tradicionales”. Al mismo tiempo, se promovieron enfoques y contenidos de capacitación que planteaban la necesidad de *reflexionar sobre la propia práctica*. Sin embargo, estas exhortaciones tuvieron un carácter formalista, en la medida en que describían exhaustivamente los beneficios de la reflexión, sin promover ejercicios de reflexión sobre prácticas reales. Nuestra lectura es que la práctica entró en la capacitación docente como enfoque y eventualmente como contenido, pero no como herramienta metodológica. Desde nuestro punto de vista, necesitamos avanzar sobre los aspectos metodológicos si queremos evitar que la formación continua y las prácticas docentes sean ámbitos inconexos.

Llegados a este punto, nos permitiremos una digresión respecto de esta etapa. Somos conscientes de que en el análisis precedente hemos hecho referencia a cuestiones preferentemente pedagógicas, que de algún modo reproducen cierta orientación “neotecnista” que caracterizó al período de la llamada *Transformación Educativa*. El fuerte debate político que se suscitó entonces es bien conocido y ha sido suficientemente analizado. No obstante, reiteraremos aquí que si se quiere comprender el proceso inaugurado por la sanción de la *Ley Federal de Educación*, es necesario ir más allá del *enunciado* de la ley y considerar su *condición de enunciación*: mientras ésta se sancionaba, se privatizaron las empresas públicas, configurando el campo de los servicios básicos a la medida de las necesidades de negocios de empresas privadas, generalmente transnacionales; se flexibilizaron las leyes laborales que consagraban los derechos de los trabajadores; se desreguló la economía, liberando la importación, minando la producción local y destruyendo fuentes de trabajo en forma masiva, entre otros muchas acciones cuyas consecuencias se pagarían muy dramáticamente en la etapa siguiente. ¿Cómo interpretar la *Ley Federal* en ese contexto?

No creemos que convenga simplificar la cuestión. Muchas de las medidas tomadas en el marco de su implementación fueron consistentes con el modelo propio del ciclo neoliberal. Por ejemplo, la insistencia sobre la autonomía institucional, solidaria del achicamiento y la desresponsabilización del Estado. Otras, como el impulso de políticas

de formación continua o la renovación curricular eran necesarias, aun cuando desde un modelo político alternativo hubieran sido encaradas de manera muy distinta. La cuestión fundamental pasa por lo que consideramos las dos principales lógicas políticas en pugna hasta la actualidad, que exceden largamente el sector educativo: por un lado, la defensa de un modelo social regulado exclusivamente por el mercado, que prescinde de la intervención estatal, depositando en el libre juego de la oferta y la demanda la distribución de bienes materiales y simbólicos, según las capacidades de los individuos; por el otro, un proyecto político que pugna por preservar la realización efectiva y universal de los derechos considerados inherentes a la condición humana y a la ciudadanía, que confía en la capacidad del Estado para intervenir y regular la distribución justa de bienes y saberes. En este sentido, la pregunta más importante acerca de esta etapa es aquella que procura establecer en qué medida el período de la LFE contribuyó o no a abrir la educación a las leyes del mercado. Para nosotros, la respuesta es positiva. Sin extendernos sobre este asunto -que excede los límites de este artículo- mencionaremos brevemente que, mirado el proceso con atención, resulta crucial la importancia atribuida a las acciones llamadas *compensatorias*, de carácter focalizado, que concentraron la mayor inversión del presupuesto educativo. La base de esa dirección política es que el Estado debe reducir al mínimo su intervención, reservándola para los sectores de menores recursos y asegurando la gobernabilidad. De ese modo, se apunta a mejorar las condiciones de escolarización de los más humildes. Si no se comprende este hecho no se comprende el apoyo que logró en su momento la *Ley Federal*. Quien haya asistido de cerca a lo que el Plan Social Educativo aportó a tantas escuelas sabrá de lo que hablamos. Sin embargo, dar un paso atrás permite advertir que al limitar la intervención a los contextos de mayor pobreza, se empeora la situación del conjunto del sistema. Los sectores medios y altos migran, entonces, hacia la educación privada. En efecto, en las grandes ciudades del país como Buenos Aires y el conurbano bonaerense, Córdoba y Rosario, los sectores medios y altos abandonaron progresivamente las escuelas públicas, “actuando” la fragmentación social que crecía, conforme se acercaba el nuevo siglo<sup>252</sup>.

En el campo de la capacitación docente, la apertura hacia una lógica mercantil fue evidente: así como la instalación de la formación continua permite contar con mecanismos permanentes de renovación de las prácticas pedagógicas, también se vincula con la conservación del puesto de trabajo, y por ende queda asociada a una

---

252 El caso más claro es el de la Ciudad de Buenos Aires, donde el crecimiento de la matrícula de educación privada experimenta un aumento lento y constante desde la década del 80. En el año 2007, los alumnos de escuelas privadas superan por primera vez a los de las escuelas públicas, tendencia que persiste en la actualidad.

lógica de costo-beneficio. Se genera entonces una oferta en la que la calidad de la formación, el esfuerzo que demanda a sus destinatarios y los beneficios que se obtienen están puestos en constante tensión. Durante la década del 90, el crecimiento de la capacitación docente dio lugar, como dijimos al principio, a un incipiente “mercado” de ofertas de formación continua, que crecería con los años, particularmente con el advenimiento de las modalidades virtuales.

### **La reformulación de las políticas de formación continua (2000-2002)**

El advenimiento del gobierno de la Alianza coincidió con un consenso generalizado acerca de la necesidad de reorientar las políticas públicas. Algunas de las principales líneas de acción fueron discontinuadas, como el Plan Social Educativo, reemplazado por un *Programa de Escuelas Prioritarias*. En otros casos, hubo una política de prescindencia, como ocurrió con los procesos ligados al cambio de estructura del sistema educativo.

Sin embargo, en el campo de la formación continua, la lectura de los problemas y los ámbitos de intervención permanecería inalterada. La experiencia de la primera etapa de la Red fue puesta en cuestión, “*identificando como una de las debilidades más importantes (...) su estrategia para innovar en las prácticas cotidianas*” (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología- DINIECE, 2005 a). Las críticas al formato curso arreciaban, pero las acciones a escala federal, impulsadas desde el Ministerio Nacional se organizaron nuevamente en torno de las áreas del currículum, descartando otras temáticas. Así, aparece un nuevo dispositivo: la *capacitación centrada en la escuela*, que al día de hoy parece seguir concitando importantes niveles de consenso. A diferencia del curso tradicional, y en la búsqueda de la siempre ansiada articulación entre práctica y teoría, se trató de combinar la formación de profesionales de la capacitación con la inmersión de estos profesionales en las escuelas. Este proyecto fue conocido como *Fortalecimiento Profesional de Capacitadores (FordeCap)*. Una muy breve caracterización de la experiencia debería señalar que:

- Aparece una mayor preocupación por las cuestiones ligadas a la enseñanza en el aula, superando la visión “contenidista” de años anteriores.
- Se incluyen explícitamente aspectos ligados a la transmisión de saberes hacia docentes en ejercicio, es decir, a la *Didáctica de la Capacitación*.

- Fue una experiencia extremadamente valorada por sus destinatarios.
- Se trató de una acción fuertemente centralizada y costosa: según estimaciones realizadas en el año 2003, esta acción insumió aproximadamente un 70% de los fondos de transferencia de la RFFDC a las provincias.

La homogeneidad en los dispositivos se recicló, entonces, en este período. Si antes el curso fue el formato excluyente, ahora parecía serlo la capacitación centrada en la escuela. Y lo que resulta más curioso es que se produce un desplazamiento tal que el enfoque desde el que se piensa la formación permanente pasa a situarse, en gran parte, en la *localización* de la formación. Desde nuestro punto de vista, esto reitera una cierta *literalidad* en la lectura de los escenarios y en la selección de estrategias: a un diagnóstico basado en el escaso dominio de contenidos disciplinares, se responde con capacitación en esos contenidos; a la problematización del impacto de la formación permanente en la práctica, se corresponde situando la capacitación físicamente en la escuela. Por nuestra parte, no creemos que esta localización garantice ni sea el único camino para que los formadores adquieran las capacidades necesarias para escuchar, leer escenarios y ofrecer recursos. O dicho de otro modo, toda capacitación necesita centrarse *simbólicamente* en la escuela, desde los propósitos hasta los contenidos seleccionados y los dispositivos a construir, indistintamente del espacio físico en que se localice.

Al mismo tiempo, el carácter excesivamente teórico atribuido a los cursos merecería un análisis más profundo. Tal vez el problema esté situado no en la presencia “excesiva” de teoría, sino en el tipo de teorías que cooptaron en forma dominante los espacios de capacitación: teorías fuertemente reguladoras, asociadas a un deber ser que prescindía del análisis de las condiciones efectivas de enseñanza y de sus consecuencias en la distribución del saber entre los ciudadanos.

En consecuencia, creemos que una posición más serena, que evita condenar o sacralizar los formatos didácticos, permitiría avanzar en el diseño de mejores propuestas. La selección de los dispositivos de formación necesita basarse en las circunstancias específicas en las que tendrán lugar, en las que se combinan todos los factores: los destinatarios a atender, las necesidades a cubrir, la escala de la intervención y los recursos disponibles. En el caso de los dispositivos centrados en la escuela, estas cuestiones son muy importantes, en la medida en que tienen altos costos

de implementación, que necesariamente tensionan la escala y la cobertura posible, por lo que es necesario tomar ciertos resguardos cuando se los instituye como modelo.

La experiencia *FordeCap* naufragaría en la crisis desencadenada el 19 y 20 de diciembre de 2001, al quedar prácticamente desfinanciado. Durante 2002, los fondos que se transferían a las provincias para el desarrollo de políticas pedagógicas fueron destinados al sostenimiento de acciones asociadas a la emergencia social, como el mantenimiento de comedores escolares. A la par que las escuelas pasaban a ser un ámbito de refugio y supervivencia, el debate educativo consistía en discutir si era necesario contar con un Ministerio de Educación a escala nacional, y las propias políticas educativas se reducían a un exánime acompañamiento financiero a las provincias, con el contexto de un paisaje social devastado.

### **La opción por la igualdad y la construcción de la justicia educativa (2003 en adelante)**

El advenimiento de un nuevo gobierno a partir de mayo de 2003 estuvo marcado por una prioridad ineludible -sacar al país de la crisis-, y por una opción política deliberada: reconstruir el lazo social, reactivar el potencial productivo del país y redistribuir los beneficios del crecimiento reduciendo la drástica brecha social generada en los años previos, proceso que aún se encuentra en curso.

Si en las etapas previas las políticas focalizadas se justificaron en la idea de la *equidad* (no todos “necesitan” lo mismo, había que “darles” más a los que menos tienen), en este período aparece -por primera en mucho tiempo- el planteo de la *igualdad* educativa. No se trataba de un simple cambio retórico, sino más bien de reconocer que la igualdad ante la ley es una formalidad si no se corresponde con un acceso universal a los derechos fundamentales.

Una cuestión prioritaria en ese momento fue la necesidad de traducir los principios políticos en criterios de acción. Numerosos cambios de rumbo estuvieron orientados por esta perspectiva. A modo de ejemplo, los programas con financiamiento externo no desaparecieron, pero estaba claro que lo externo era el financiamiento y no la dirección política de esos programas. Si en los años 90 las unidades ejecutoras constituyeron estructuras paralelas a las áreas sustantivas de los ministerios del país (por ejemplo, direcciones o equipos de nivel), en esta etapa las unidades ejecutoras pasaron a ser

entes de administración y ejecución de esos recursos, en tanto las áreas sustantivas se hicieron cargo de la dirección y ejecución técnica.

La atención de los sectores sociales más castigados tuvo un carácter protagónico en el repertorio de acciones a emprender. Pero ¿cómo sostener en la práctica una orientación diferente de la de los programas preexistentes, de carácter focalizado y lógica compensatoria? La respuesta a estos interrogantes fue el Programa Integral para Igualdad Educativa (PIIE), que hasta la actualidad trabaja en el mejoramiento de las condiciones de enseñanza en las escuelas que atienden a los sectores más vulnerables. En función de la traducción a la que aludimos más arriba, la selección de escuelas se realizó tomando como criterio que más del 50 % de la matrícula se encuentre en condiciones de vulnerabilidad social (Gluz y Chiara, 2008). A diferencia de otros casos, no se tomaron como base parámetros educativos, como los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE), sino la situación social de las familias, haciendo operativa la convicción de que el problema a enfrentar no residía en los chicos ni en sus formas de aprender, sino en las condiciones sociales en las que se encontraban. Del mismo modo, no se generaron políticas ni materiales específicos para estos sectores, entendiendo que las políticas pedagógicas (por ejemplo, las curriculares) debían ser universales. Lo que se reforzaba era la provisión de recursos y el acompañamiento a las instituciones.

En este contexto, se retomaron las líneas de capacitación impulsadas en el nivel nacional, cuyas orientaciones principales pueden rastrearse en el documento anexo a la *Resolución 223/04* del CFE. Se procuró, por un lado, capitalizar la experiencia acumulada en las etapas previas, y por el otro, situar la formación de los docentes en ejercicio en la perspectiva de construir un mejor futuro para niños, jóvenes y adultos.

Respecto de la capitalización de la experiencia pasada, se evitó simplificar la lectura del escenario educativo: los problemas sobre los que había que intervenir iban desde la reconstrucción de lazos sociales y pedagógicos hasta la reducción de los altos niveles de fragmentación del sistema educativo; desde la comprensión de las razones que llevaron a alterar fuertemente las dinámicas escolares hasta la necesidad de impulsar y democratizar el acceso a las nuevas tecnologías, sólo por mencionar algunos de los más diversos.

En términos de las orientaciones políticas que se asumieron en el sector, se procuró fijar como propósitos:



- *“Propiciar políticas que garanticen una creciente democratización en el acceso a las propuestas de capacitación, democratización que se expresa en la gratuidad y diversidad de dispositivos, destinatarios y propuestas de formación para los docentes en ejercicio.*
- *Interpelar al docente desde múltiples perspectivas: la enseñanza de contenidos curriculares, la gestión escolar, la transmisión cultural.*
- *Ofrecer espacios que permitan repensar las condiciones contemporáneas en que se desarrolla la tarea de educar.*
- *Privilegiar la generación de propuestas de formación y capacitación que tornen posible la renovación y construcción de nuevas experiencias escolares”* (Argentina, Consejo Federal de Educación, 2004).

También en este caso hubo una preocupación por construir criterios programáticos capaces de enfrentar los problemas identificados y concretar los principios políticos. Estos fueron, en primer lugar, situar la formación continua como herramienta de promoción de la inclusión educativa, en la convicción de que la educación es un derecho que debe ser concretado y no un servicio de calidad variable según el poder de compra o formulación de demandas. Esto implicó no solo trabajar en pos del acceso y la permanencia de todos los chicos en la escuela, sino en la necesidad de enriquecer la devaluada experiencia escolar de alumnos y maestros. En segundo lugar, se trató de fortalecer la red de centros públicos de desarrollo profesional docente, ya que la capacitación no sólo es un medio para mejorar el sistema educativo sino una política docente, entendida como derecho y obligación de los agentes educativos. En ese contexto (y frente al crecimiento de la desigual oferta privada que había dejado de ser incipiente), el Estado debía arbitrar los medios para el acceso a una formación continua gratuita, en servicio y de calidad. En tercer lugar, se ampliaron y diversificaron las temáticas y los dispositivos para el desarrollo profesional de los docentes. Así, se procuró dar cuenta de los cambios acaecidos al interior de la escuela, de los problemas inéditos que habían ido apareciendo y de las transformaciones sociales y culturales más generales que explicaban las alteraciones de la dinámica escolar, al tiempo que se sostuvieron las líneas orientadas al desarrollo curricular y a las cuestiones relativas a la enseñanza. Este criterio, denominado *Ampliación de la agenda de capacitación*, organizó las acciones en tres módulos de contenido: *Reflexión pedagógica, Saberes didácticos y disciplinares* y *Formación Cultural Contemporánea*.

El primer módulo procuraba sumar los saberes pedagógicos de corte “generalista”, excluidos a partir de los años 90 de la formación continua. Asimismo, se ubicaba aquí la necesidad de atender asuntos tan diversos como la función política de la enseñanza, el vínculo de la escuela con las familias que habían alterado su configuración, o la transformación de las identidades infantiles, juveniles y adultas y su impacto en la relación pedagógica. Hay que decir que estos saberes se impulsaron en condiciones de cierta precariedad, en la medida en que la producción pedagógica académica no siempre consiguió comprender y producir orientaciones para muchos de los problemas del día a día de las escuelas. La secuencia más clásica en la que primero se produce el saber y luego se lo incorpora como contenido formativo fue a menudo desafiada.

El segundo módulo, que sostenía las orientaciones didácticas y disciplinares o areales, rápidamente se puso al servicio de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), que comenzaban a elaborarse. Sintéticamente, podría decirse que los NAP fueron la herramienta de reducción de la fragmentación y de reconstrucción de la justicia curricular que se definió federalmente. Estos contenidos de formación insumían alrededor del 50% de la carga horaria de los dispositivos implementados.

El tercer módulo procuraba ofrecer herramientas para comprender las transformaciones sociales y culturales que inevitablemente impactaron en las instituciones escolares, y también sumar a los docentes a los debates políticos y culturales, en la convicción de que transmitir la cultura requiere formar parte activa de ella. Visto desde una perspectiva más actual, se trataba de ofrecer un espacio de formación política para maestros y profesores: allí encontraron lugar el tratamiento de temáticas como el papel de los medios de comunicación, las transformaciones en el mundo del trabajo y en los vínculos familiares y personales, la presencia creciente de la tecnología en la vida cotidiana y sus consecuencias, así como el rol del Estado y la constitución de identidades colectivas. Un hecho no advertido en relación con este módulo es que la inclusión de este tipo de contenidos en el desarrollo profesional docente no fue del todo novedosa: los CBC de Formación Docente prescribieron hacia los lineamientos curriculares de las jurisdicciones un conjunto de contenidos transversales reunidos en el Bloque Transversal denominado *Mundo Contemporáneo*. Aunque con escasa aplicación efectiva (como ha ocurrido en varios casos con los contenidos que se transversalizan) esta iniciativa constituyó un antecedente significativo.<sup>253</sup>

---

253 La caracterización de este bloque puede encontrarse en

En relación con los dispositivos, se buscó incorporar una variedad que permitiera adecuar las acciones a los problemas sobre los que se debía intervenir, los destinatarios a atender y la escala de la intervención. Aunque con cierta predominancia del formato taller, no se buscó centrar el enfoque en un formato didáctico específico. Además de talleres, se organizaron cursos, clínicas y espacios de cooperación técnica. Del mismo modo, los destinatarios de la capacitación llevada a cabo por la Nación y las provincias diversificaron los actores a los que iba dirigida: docentes, preceptores, directivos, supervisores, y por primera vez equipos técnicos, fueron reconocidos como destinatarios.

También se emprendió la elaboración de materiales para la capacitación docente en diferentes soportes y se organizaron incipientes espacios de formación virtual, que hoy se han multiplicado.

Con aciertos y errores, avances y retrocesos, éstas fueron las orientaciones de la capacitación docente en la etapa de reconstrucción del país y de la unidad del sistema educativo, en una lógica caracterizada por la intensidad de la tarea a desplegar.

La etapa siguiente, 2008- 2011, podría caracterizarse como de profundización de las políticas públicas inauguradas en 2003. Fueron sus características la consolidación del crecimiento productivo y la profundización de la redistribución. Estos procesos se dieron en el marco de un fuerte debate político, y del resurgimiento de la participación en los asuntos de la vida pública de la ciudadanía en general, y de los jóvenes en particular. En el plano educativo, asistimos al crecimiento constante y sostenido de la inversión en el sector, y a la profusión de acciones desplegadas para mejorar las condiciones para enseñar y aprender. Se construyeron y equiparon escuelas como nunca antes, se distribuyeron libros, materiales de enseñanza y computadoras para los alumnos y docentes de escuelas públicas, se mejoraron notablemente los salarios y se distribuyeron becas para asegurar la inserción educativa de diferentes sectores de la población. La Asignación Universal por Hijo tuvo efectos notorios y positivos en términos del acceso a la educación.

En el plano de la capacitación docente, este período estuvo marcado por la puesta en marcha de la *Ley de Educación Nacional*, que fuera sancionada a fines de 2006. En su artículo 74, la ley consagra el derecho a la formación continua de todos los docentes del país y la gratuidad de la oferta estatal. Asimismo, se crea el Instituto Nacional de

Formación Docente (INFD) como organismo específico orientado al impulso de políticas para el subsistema de formación docente. Como parte de la implementación de la nueva ley, en 2007 el CFE define mediante la Resolución 30/07 los *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*. Esta propuesta marca continuidades, cambios y avances respecto del período anterior.

No podemos extendernos en un análisis exhaustivo, pero entre las continuidades pueden mencionarse la opción por revalorizar los saberes docentes construidos en la práctica y la necesidad de recuperar la complejidad de los problemas educativos, atendiéndolos desde diferentes modalidades de capacitación. No obstante, se sugiere el impulso de cuatro dispositivos específicos: las Redes de Formación e Intercambio, los Ciclos de Formación, los posgrados y postítulos, y el Desarrollo Profesional centrado en la escuela. En este último caso, se retoma esta línea de trabajo implementada entre 2000 y 2002: *“la Formación Docente Continua se desarrollará principalmente en los espacios concretos de desempeño del docente, en los escenarios donde surgen los problemas de la práctica. A tal fin será necesario acercar las tareas de los formadores al terreno y revisar el tipo de vínculo entre las instituciones a cargo de la formación y las escuelas”* (Argentina, Consejo Federal de Educación, 2007, p.11).

Con respecto a los contenidos de la formación continua, no se establece un conjunto de saberes priorizados, pero se mencionan *“la actualización disciplinar y pedagógica”* y la vinculación de *“la práctica con la comprensión de las transformaciones del mundo y la cultura contemporáneos”* (p.11). Un avance importante y muy positivo lo constituye la incorporación del asesoramiento a escuelas como línea de desarrollo profesional docente, a cargo de las instituciones formadoras.

En la actualidad, varias son las instancias desde las que se desarrollan acciones de capacitación a escala nacional: entre las principales, se cuentan el INFD, Educ.ar, el Programa *Conectar Igualdad* y el Departamento de Apoyo a la Educación Inicial, Obligatoria y Modalidades.

Una modificación importante a partir de la sanción de la LEN fue la desaparición de la RFFDC. Será necesario tomar una mayor distancia para evaluar los efectos de esta decisión. Es cierto que muchos sectores la identificaron con las políticas de los años 90, pero también es cierto que en la última etapa, la Red había modificado en mucho su materialidad, su organización y sus orientaciones políticas. Parte de las funciones ejercidas por ella (por ejemplo, el financiamiento de acciones provinciales y la fijación de

prioridades pedagógicas) fueron retomadas por el *Plan Nacional de Educación Obligatoria*, acordado federalmente y por los *Planes de Fortalecimiento Jurisdiccional* en el ámbito del INFD. Sin embargo, cabe preguntarse si un organismo con funciones de intercambio y coordinación de criterios para la certificación y acreditación no sería necesario. Particularmente, teniendo en cuenta la enorme y desigual expansión de la oferta. Esto nos lleva directamente al último punto de este trabajo, que es una muy breve caracterización de los principales problemas y ámbitos de intervención para esta etapa, que claramente será de consolidación y especificación de acciones.

### **Consolidación, preocupaciones e inquietudes en futuro próximo**

En los apartados precedentes, caracterizamos tres períodos (coincidentes con las gestiones de gobierno nacional y provinciales), a los que identificamos con las operaciones de reconstrucción, profundización y consolidación. Vista desde el presente, la etapa reconstructiva definió políticas de capacitación profundamente influenciadas por el clima de emergencia social imperante y por la necesidad de reponer los lazos institucionales y subjetivos que habían sido quebrados. De alguna manera, se trató de acciones delineadas con la lógica del trazo grueso. Pareciera que este tiempo de consolidación, superadas las urgencias, y con el terreno ganado en términos de construcción de igualdad educativa requiere aguzar la mirada y afinar el trazo. ¿Qué queremos decir con esto? Que en los años que vienen necesitamos definir problemas más puntuales y precisos, y generar amplios repertorios de estrategias capaces de enfrentarlos en su singularidad.

Sabemos que el párrafo anterior no quiere decir nada si no avanzamos en la definición de, al menos, algunas intuiciones sobre los desafíos presentes de las políticas de capacitación. Es claro que éste no es el lugar para desarrollar un programa de gobierno, así que podemos permitirnos esbozar simplemente algunas preocupaciones y líneas de acción.

Hemos dicho más arriba que lo que define hoy una política educativa es si reafirma a la educación como un servicio o como un derecho. También hemos afirmado que la formación continua no escapa a esta regla: la pregunta crucial es si estamos contribuyendo a consolidar un espacio de juego libre de oferta y demanda, regido por la lógica del costo-beneficio por parte de oferentes y destinatarios, o bien si estamos consolidando la formación permanente de maestros y profesores como un derecho. De hecho, ésta es una decisión ya tomada, en la medida en que la *Ley de Educación*

*Nacional* consagra claramente la segunda opción. Es claro que no creemos que sancionar una ley asegure una intervención efectiva en aquello que la ley regula. Cuando decimos que el camino está marcado por la ley, no suponemos que la lógica mercantil desaparece, sino que debe ser tensionada por acciones de sentido contrario. Una tarea prioritaria, entonces, parece ser la de delinear algún tipo de regulación de la oferta, aunque sólo fuera porque las trayectorias formativas de los docentes, por la vía del puntaje, impactan en el sistema de educación pública.

Esta inquietud no es abstracta: hemos insistido en que en los últimos años la proliferación de instituciones y propuestas de calidad diversa se ha multiplicado, especialmente porque la virtualidad amplía y desterritorializa la oferta. Al mismo tiempo, vemos con preocupación que vienen ganando terreno mecanismos más propios del consumo que de la educación: la presencia de promotores en las escuelas ya no es novedad, se ofrecen “paquetes” del estilo “curse 9 y pague 8” (hablamos de 9 cursos en un año), se promocionan ofertas de puntaje extra y a menudo el criterio para elegir entre una u otra propuesta termina siendo el plan de pagos disponible. Es cierto que las provincias disponen de mecanismos de evaluación de las propuestas, pero también es cierto que parece ser el momento de aunar esfuerzos y definir criterios comunes de calidad y pertinencia. Especialmente porque eludir esta cuestión puede dar lugar a minar la credibilidad del propio sistema de formación continua. Para decirlo claramente, es preciso dar batalla contra la peor de las situaciones posibles: la conjugación de una oferta que da poco (por su dudosa calidad) y exige poco esfuerzo para obtener la certificación, al tiempo que otorga beneficios significativos respecto del puesto de trabajo (por ejemplo, por el puntaje que otorga). Es la peor situación posible porque gana el “prestador del servicio”, gana el “cliente”, pero pierde el sistema educativo. Sabemos que tensionar esta lógica implica afectar intereses específicos. Pero es necesario tener en cuenta que del otro lado están los chicos y sus familias, que esperan lo mejor de sus maestros y profesores.

En este sentido, algunas iniciativas a considerar en el futuro próximo podrían incluir, en principio, la producción de información sistematizada acerca de la oferta de capacitación docente a escala nacional; la discusión a escala federal sobre parámetros de calidad para las ofertas de capacitación, con especial atención a la modalidad virtual y el establecimiento de algunos mecanismos de control que permitan mantener un equilibrio adecuado entre el esfuerzo requerido y la asignación de puntaje, preservando, por ende, la confiabilidad de las certificaciones.

La idea de un proceso que necesariamente va consolidándose también plantea algunas inquietudes en términos de capitalización de la experiencia. Así, no parece descabellada la idea de encarar acciones de registro y recopilación de iniciativas de formación continua, desarrolladas por las provincias y la nación desde 2003 a la fecha. No sólo se trata de dar cuenta de los casos exitosos, sino de acumular algún saber compartible que muestre ventajas y desventajas, potencialidades y condicionantes, etc.

Asimismo, y por razones que hemos explicado más arriba, creemos que el debate sobre los dispositivos ganaría consistencia si se inscribiera en el plano más amplio de las alternativas metodológicas. Por ejemplo, ¿de qué modo aseguramos que las prácticas de enseñanza constituyan un punto de partida en las acciones de formación? O bien, ¿cómo generamos espacios de intercambio que superen la mera emisión de opiniones personales, para instituir comunidades de pensamiento reunidas en torno de un problema en común? La cantidad de interrogantes que podríamos sumar a la serie es enorme. En síntesis, explorar alternativas metodológicas para propuestas de capacitación solidarias con políticas de igualdad educativa y con la revalorización de los saberes docentes parece ser una línea de trabajo tan necesaria como oportuna.

En términos de contenidos de la formación continua, no creemos que haya que introducir demasiados cambios. Pero nos preguntamos si no es el momento de avanzar sobre lo que en estos años denominamos más o menos genéricamente *saberes sobre el mundo contemporáneo*, para plantearnos un conjunto de tópicos ligados a las dimensiones más políticas de la enseñanza<sup>254</sup>. Aquí podría incluirse un amplio rango de cuestiones que de algún modo afectan la posición de maestros y profesores respecto de su función como educadores. Por ejemplo, los efectos sociales e institucionales de la inclusión de chicos y jóvenes provenientes de sectores sociales históricamente excluidos, particularmente de aquellos que se suman a partir de políticas como la AUH o los diversos planes sociales. O bien, la necesidad de discutir el contrapunto entre el afianzamiento de los derechos y la reafirmación de las responsabilidades que hacen a la docencia. Los vínculos entre la educación, el trabajo y el desarrollo productivo del país también son un emergente a explorar, ya que a menudo esta idea se evita, en nombre

---

254 Para ilustrar lo que queremos decir puede servir de ejemplo una situación que llamó nuestra atención hace poco más de un año, en el marco de un encuentro de formación. En esa oportunidad, explorábamos con un grupo numeroso de profesores la afirmación "la enseñanza es un acto político". Curiosamente, encontramos que la mayoría de los participantes la explicaba por el hecho de que "cada uno enseña desde una posición ideológica". Ideología y política era tomadas como sinónimos, y se trataba de asuntos netamente individuales. Rápidamente, además, viró hacia los derechos, es decir al derecho de cada docente a enseñar desde "su" ideología. Como contrapunto a este argumento, ofrecimos considerar el caso de la maestra que, un tiempo antes, había reivindicado, en un acto por el Bicentenario, a los generales Roca, Videla y Galtieri. La cuestión de la política como un campo en el que se dirime la redistribución de lo producido por todos entre distintos grupos sociales no resultaba evidente. Y la percepción de los efectos de la propia práctica sobre la distribución del saber también parecía quedar inadvertida.

de evitar el forzamiento de elecciones tempranas. También en este caso la lista podría extenderse.

Finalmente, queremos señalar algunas líneas de trabajo que plantean requerimientos hacia la formación continua para los próximos años: una de las más masivas será sin duda la referida a la extensión de la jornada escolar. A nuestro juicio, se trata -por lejos- de la medida de gobierno más significativa de las muchas que se han emprendido. Por su envergadura, sus efectos sobre la calidad de la educación que ofrecemos a los chicos y en particular sobre las posibilidades de una distribución más justa del acceso al saber.

Otra cuestión que es necesario anticipar es la formación de los perfiles docentes que requerirán las nuevas orientaciones del ciclo superior de la secundaria. La experiencia del Polimodal muestra que pueden elaborarse alternativas curriculares muy interesantes, que luego quedan sin aplicación porque no se cuenta con perfiles con la especialización necesaria para su enseñanza.

Otra cuestión no resuelta en estos años, respecto de los Niveles Inicial y Primario está asociada a la capacitación en áreas o disciplinas del currículum, generalmente a cargo de capacitadores especialistas formados como profesores de secundaria. Además de la necesidad de afianzarse en el tratamiento de contenidos areales propios del Nivel (el caso más evidente es el de la alfabetización en Lengua), estos perfiles no siempre disponen de los saberes necesarios acerca de los niños, particularmente los más pequeños, ni sobre las características específicas de los niveles para los que forman. Nos preguntamos si una línea de formación de capacitadores curriculares en los temas relativos a Nivel Inicial y Primario no sería un modo de generar ese perfil, que el sistema no produce de modo espontáneo. En fin, también esta lista podría ampliarse, pero no es nuestra intención agotarla ni abusar de la atención del lector.

En síntesis, el camino recorrido por las políticas de desarrollo profesional docente en los últimos 20 años ha sido arduo y ha dado lugar a debates intensos y estimulantes. Hemos querido reconstruir ese relato desde las preocupaciones de nuestro presente, y desde la esperanza de contribuir a estilizar el trazo con el que continuaremos ese relato en los años por venir.



## Las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en la escuela secundaria: una oportunidad para una mejor educación<sup>255</sup>

**María Teresa Lugo**

América Latina desarrolla un importante proceso de integración de Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC) en sus sistemas educativos. Son más de 20 los países de la Región que, con distintos grados de consolidación y alcance, están llevando adelante procesos de integración TIC bajo el denominado *Modelo uno a uno (Una computadora por estudiante)*. Esto es un indicador del esfuerzo de los gobiernos por instalar y sostener una política pública de fuerte impacto social que atienda a la inclusión. Sin embargo, en un contexto de desigualdad y heterogeneidad, subsiste el interrogante acerca del sentido de este proceso y, por sobre todo, sobre sus implicancias pedagógicas. Frente a ello, pueden esgrimirse razones tanto sociales como pedagógicas que justifican su inclusión. En primer lugar, la integración de tecnologías en la educación es necesaria para propiciar la democratización del conocimiento y garantizar mayor justicia social y educación de calidad para todos. En segundo lugar, se trata de reconocer que las TIC en la educación pueden servir de “ventana de oportunidad” para la revisión y transformación de las prácticas educativas, para enseñar más significativamente y aprender mejor.

### **La escuela secundaria: viejos y nuevos problemas**

La transformación de la escuela secundaria es una deuda pendiente para la Región. Tal como afirma Flavia Terigi (2008 b), a problemas históricos como la masividad, la baja graduación y la segmentación, se le suman hoy nuevos problemas vinculados con la baja relevancia del currículum y la poca relación con lo contemporáneo. La delimitación de estos factores es necesaria para contextualizar y definir el sentido de la integración de las TIC en la escuela secundaria ya que una Educación Secundaria de calidad no puede desconocer que integrar las TIC en sus propuestas acorta la distancia entre las necesidades y expectativas de los estudiantes y la propuesta formativa.

---

255 Este artículo recupera las principales ideas publicadas en “Modelo 1 a 1 y nuevas configuraciones institucionales: inclusión, calidad y cultura digital” del Libro Azul “Nuevas tendencias para el aprendizaje” Plan Ceibal (en prensa), como así también en la nota del diario La Nación *La cultura digital: una necesidad* (2011) y el artículo *La Matriz TIC: Una herramienta para planificar las Tecnologías de la Información y Comunicación en las instituciones educativas*, publicado en 2011 por IIPE UNESCO Buenos Aires, en coautoría con Valeria Kelly.

Las instituciones educativas potentes son las que logran articular sus componentes, conducir sus procesos organizativos y afrontar los cambios necesarios para mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Pero estos procesos se encuentran hoy fuertemente impactados por la cultura digital. Se trata entonces de enseñar nuevas cosas y de una manera diferente, reconfigurando los formatos escolares.

Sin embargo, estos procesos son complejos ya que implican, por un lado, fuertes cambios en relación con la concepción de conocimiento y sus modos de producción, distribución y consumo. A su vez, en el nivel de las escuelas y las administraciones educativas, se imponen también una serie de decisiones a atender. Desde la dimensión curricular, las capacidades y prácticas requeridas, tanto por parte de los estudiantes como de los docentes, así como la calidad y naturaleza de los contenidos digitales; en el nivel de la organización y la gestión, las profundas modificaciones en los formatos escolares, roles y actores; en cuanto a la formación, los dispositivos adecuados para garantizar el desarrollo profesional y la formación inicial de los docentes; en el orden de la cultura institucional, el nuevo liderazgo de los directores y las transformaciones en las valoraciones y expectativas de los estudiantes y las familias; en el nivel de la comunidad, los cambios en las relaciones entre la escuela y la comunidad y la conformación de redes . Por último - desde la dimensión de la infraestructura tecnológica- aspectos como la calidad y cantidad de dispositivos móviles, su localización, el mantenimiento y los servicios de apoyo y la conectividad. Todo ello contribuye a conformar el panorama de los desafíos a enfrentar si se quiere lograr el resultado esperado de que las TIC contribuyan a una Educación Secundaria de calidad y más igualitaria.

### **El sentido de la integración de las TIC en la educación de América Latina**

Frente al ingreso masivo de dispositivos móviles en las aulas surgen algunos interrogantes que considero importante compartir. ¿Cuál es el sentido de la inversión- tanto financiera como de recursos humanos y *expertise* -que realizan los gobiernos de la Región? ¿Cómo contribuirá la tecnología a lograr que los estudiantes aprendan mejor y los docentes enseñen más significativamente? ¿Es la tecnología soporte de la vieja pedagogía o motor del cambio pedagógico? ¿Cuáles son los principales desafíos vinculados con las TIC que se le presentan a la escuela secundaria para dar cuenta de las expectativas y necesidades de los estudiantes hoy?

Para responder estas preguntas es importante caracterizar el contexto en el cual las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) impactan y modifican ámbitos sociales, económicos y culturales. La vida de los niños y jóvenes está atravesada por los medios y las Tecnologías. Sin embargo, las TIC no están al alcance de todos. América Latina es un territorio heterogéneo y desigual. Muchos jóvenes y niños acceden al mundo de los llamados nativos digitales mientras que otros o no lo hacen, o lo hacen limitadamente. Los mundos sociales y mediáticos de los niños son cada vez más desiguales. Las diferencias en los niveles de ingreso hacen que los niños y jóvenes provenientes de sectores más ricos adopten equipos tecnológicos más nuevos y tengan mayores oportunidades para el uso. La brecha digital tiene que ver con la calidad del equipo y la conectividad, pero sobre todo con el *capital cultural* y las habilidades para usarlo.

A su vez, esta brecha es correlato de otras desigualdades provenientes de factores económico-sociales. Los datos del Panorama Social de América Latina (CEPAL, 2010) señalan índices de pobreza e indigencia del 33% y 13%, respectivamente. Las desigualdades se traducen, asimismo, a la educación. Si bien se han logrado mejoras importantes, el analfabetismo sigue presente en la Región, exhibiendo altos niveles de desigualdad. Mientras países como Guatemala o Nicaragua aún poseen tasas de analfabetismo superiores al 20%, y otros como Honduras y El Salvador, de más del 15%, Argentina, Chile y Uruguay cuentan con tasas inferiores al 5%. A su vez, mientras que en Argentina, Chile, Cuba y Perú la tasa de graduación en el Nivel Secundario supera el 60%, en Guatemala, Honduras y Nicaragua este porcentaje no llega al 30% (SITEAL, 2010). Los principales problemas educativos de la Región siguen siendo la deserción y la repitencia.

### **La escuela secundaria y las TIC**

Las TIC están cambiando el mundo, las escuelas y las relaciones. Aprendemos en todos lados y en todo momento, y mejor si estamos juntos. Los estudiantes no son los mismos y sus hábitos culturales han cambiado. La cultura digital modifica los modos de lectura y escritura al punto que **no es suficiente leer y escribir para estar alfabetizado**. Frente a esto, ¿habilita la escuela oportunidades para que los estudiantes produzcan conocimiento relevante, sean autónomos, discriminen fuentes confiables, trabajen con

otros o usen la información democráticamente? La escuela tradicional no fue pensada para enseñar a ser ciudadano de la Sociedad del Conocimiento.

Diversos estudios (Tapscott, 1999; Howe y Strauss, 2000; Rideout, Vandewater y Wartella, 2003; Oblinger y Oblinger, 2005; Pedró, 2006) han pretendido analizar las características particulares de las generaciones de estudiantes que han nacido y crecido habituados al uso cotidiano de la tecnología. En general, se los caracteriza como adeptos a las computadoras, extremadamente creativos con la tecnología y, por encima de todo, muy acostumbrados a las multitareas en un mundo donde las conexiones ubicuas se dan por hecho. Sin embargo, así como puede percibirse en las nuevas generaciones de estudiantes una relación más intuitiva y espontánea con las TIC, también se verifican usos acríticos y poco reflexivos de las tecnologías y la información, o usos que se orientan únicamente al entretenimiento.

Lo fundamental, entonces, no es sólo la disponibilidad tecnológica sino la capacidad para el uso crítico y significativo. Resulta importante destacar que los jóvenes de sectores vulnerables no cuentan con igual cantidad o calidad de oportunidades para el uso y apropiación efectiva de las TIC en su vida cotidiana. Se distingue así la *brecha en el acceso* de la *brecha en el capital cultural*. No es suficiente que desde la educación se atienda la equidad en el acceso TIC. Hace falta focalizar también en las capacidades cognitivas necesarias para un uso competente y genuino de las Tecnologías.

Pero en relación con la escuela secundaria, la distancia entre lo que los estudiantes necesitan hoy y lo que la escuela les ofrece es una brecha a resolver tanto como la socioeconómica. Se trata, en definitiva, de aprovechar el impacto de las TIC para superar el modelo excluyente de la educación secundaria incorporando modelos alternativos y flexibles de escolarización que reconozcan la diversidad de trayectorias educativas y las diferencias tanto intra como intergeneracionales de los estudiantes.

Las TIC entraron al mundo de los niños y jóvenes y sin embargo la escuela no siempre está atravesada por ellas. Al mismo tiempo, muchos jóvenes que abandonan el último ciclo de la escuela secundaria no lo hacen por cuestiones de pobreza sino, entre otras cuestiones, por la propuesta formativa que se les ofrece. La brecha entre las expectativas de los estudiantes y lo que la escuela les brinda se seguirá profundizando si no comprendemos que la relación entre tecnologías y educación es compleja y también de índole cultural, afectando tanto a los sujetos como a las instituciones. Claudia Jacinto (2010) señala:

“... como sostiene un reciente documento regional, en una situación de crisis económica, como la actual, la apuesta por la innovación y la educación, con el uso generalizado de las tecnologías de la información y comunicación, es una vía inexcusable para mejorar la situación de nuestra región” (p.33).

Sin embargo, el cambio no pasa por la incorporación acrítica de recursos tecnológicos en las aulas sino por las profundas transformaciones en la manera de actuar, de sentir, e incluso de pensar, organizar y gestionar la educación y las escuelas. Implica un movimiento de fondo para modificar el paradigma educativo transformando las dinámicas de las clases, mejorando la comunicación con trabajos colaborativos y participación en redes sociales y académicas, analizando, resolviendo problemas utilizando distintos y nuevos lenguajes y promoviendo la búsqueda, análisis y producción de información para construir conocimiento significativo y relevante.

En el nivel de las instituciones educativas también se han identificado una serie de condiciones necesarias para que estas tecnologías representen un verdadero aporte en la formación de los ciudadanos del siglo XXI y no se transformen en “más de lo mismo”. En primer lugar, los expertos coinciden en la importancia de consolidar equipos institucionales para la toma de decisiones y el liderazgo educativo. La integración de las TIC en las escuelas es un proceso de gran complejidad por la variedad de aspectos a tener en cuenta, lo que requiere de una mirada múltiple y consensuada.

En segundo lugar, es necesario plantear cambios en las configuraciones institucionales. Esto refiere, por un lado, a la organización de los tiempos, los agrupamientos y del espacio, dimensiones cuya percepción y utilización se ven fuertemente impactadas desde el surgimiento de las tecnologías digitales. Pero también, y principalmente, las nuevas configuraciones aluden a cambios relacionados con la gestión del conocimiento en la institución educativa, lo que impacta en el currículum y en su didáctica. La cultura digital impacta en el modo en que el conocimiento se construye y distribuye. Las tecnologías digitales suponen nuevas posibilidades en el nivel de los soportes y lenguajes de autoría disponibles (texto, audio y video), y también en el de los mecanismos y dinámicas que llevan a su construcción. Frente a la idea de autor individual que heredamos de la modernidad, donde el individuo aislado se constituye en el referente último de autoría y sentido, surge el modelo de las wikis, donde la autoría es colectiva, y su construcción se produce de forma distribuida y colaborativa.

Este es un fenómeno a observar ya que los que hasta entonces podían ser considerados únicamente “consumidores” de información y conocimiento, pasan a ser también “productores”, participando activamente en su construcción. De lo que se trata entonces, y muy especialmente para la escuela secundaria, es de lograr el traslado de un modelo de consumo de información a otro de producción, circulación y distribución de conocimiento relevante, tanto para los docentes como para los estudiantes.

En tercer lugar, no se puede dejar de mencionar una cuestión central señalada anteriormente al describir el escenario educativo actual de la escuela secundaria: el vínculo que los estudiantes de hoy mantienen con estas tecnologías. Es posible afirmar que en la mayoría de los casos, los alumnos poseen una relación más fluida con las TIC que los adultos que los rodean, incluyendo a sus docentes. Las profundas transformaciones de las últimas décadas construyen el ecosistema cultural en el que gran parte de los alumnos que ingresan actualmente al sistema educativo han nacido y crecido.

Ahora bien, y tal como ya fue dicho, a pesar de esta relación más intuitiva y espontánea que los niños y jóvenes tienen con las TIC, las nuevas generaciones no representan un universo homogéneo en este sentido. Diversos estudios demuestran que un alto porcentaje de jóvenes, especialmente los pertenecientes a sectores de menores recursos, tiende a destinar el escaso tiempo disponible en la computadora a actividades recreativas como el chateo y los videojuegos, a diferencia de sus pares de sectores con mayor nivel de ingreso, que hacen un uso más variado y significativo en términos de construcción de conocimiento.

Esta situación compleja y heterogénea plantea interrogantes sobre este nuevo escenario: la subjetividad de los jóvenes, sus formas de pensar, sus prioridades, su idea de futuro. Sí puede afirmarse que las implicancias de los nuevos patrones de relación y consumo, y más globalmente, de estas prácticas culturales diferentes, derivan en un nuevo conjunto de valores y actitudes personales y sociales. Modifican la forma de vida y las relaciones entre las personas. Así, estos nuevos estudiantes se diferencian en sus expectativas y formas de actuar y aprender de los que asistían a la escuela décadas atrás, donde en general la propuesta aceptada y difundida se basaba en la secuencia lineal, una organización temporal y espacial fija, y actividades reflexivas, de una por vez y centradas en el docente.

Un cuarto y último aspecto a destacar es la importancia que adquiere la conformación de redes entre los centros educativos, así como entre éstos y las administraciones educativas y las organizaciones de la sociedad civil. En cuanto a las redes entre escuelas, se puede afirmar que su conformación da lugar a un escenario más proclive a la generación de conocimiento y a su difusión fuera de los límites de la institución, ya que favorecen la colaboración, la creación de comunidades de aprendizaje y el intercambio de experiencias intra e interinstitucionales. Son dos las condiciones necesarias para que la institución educativa se constituya como una comunidad colaborativa. La primera, es que tenga un pleno conocimiento de quiénes son los destinatarios, es decir, de su población escolar. La segunda, está dada por la identificación y puesta en práctica de las mejores estrategias para responder a las necesidades de aprendizaje y exigencias del contexto.

En estos procesos, la tarea del profesor también se reconfigura. Su función deja de ser la de “única fuente de conocimiento válida” y se modifica para saber orientar al estudiante en el uso de recursos y herramientas digitales que necesitan para explorar y elaborar nuevos saberes y destrezas. Pero el docente también necesita aprender para adquirir capacidades de guía y orientación a sus alumnos, con especial énfasis tanto en la búsqueda de información y en el uso de los nuevos lenguajes, como en el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.

Concluyo afirmando que hoy una escuela secundaria “conectada” y con el conocimiento puesto en el foco de la tarea es el lugar privilegiado de inclusión y de calidad educativa. Como condición necesaria, se destaca la recuperación del lugar de la escuela y del profesor, poniendo en valor el acompañamiento y la orientación del adulto en la adquisición de las nuevas capacidades del Siglo XXI, que no se sostienen sin las TIC. Es esta tarea educadora –que no desconoce las diferencias tanto intra como intergeneracionales de los estudiantes- la que contribuirá a que las tecnologías sean una oportunidad de reducir el desfasaje entre objetivos, propuestas y necesidades que presenta la escuela secundaria en la actualidad.

### Introducción

Históricamente, la educación secundaria latinoamericana se ha desarrollado en dos modelos institucionales. La Educación Secundaria General o Académica (ESA), que se orientaba a la continuidad de estudios superiores, se basó en contenidos de fundamento, sin que se pretendiera que tuvieran directa relación con el mundo del trabajo. En cambio, la educación técnica y comercial formaba más específicamente para la inserción laboral inmediata. Desde hace un par de décadas, en el marco de profundas transformaciones, han comenzado a discutirse estos dos modelos paralelos.

En lo que concierne a la ESA, existe consenso en que su contribución para la inserción laboral debe centrarse en el desarrollo de conocimientos y competencias generales y transversales; sin embargo, en la última década han surgido perspectivas e iniciativas que comienzan a interrogarse si no debiera brindar, además, algunas herramientas más específicas para el trabajo. Los argumentos que sustentan estas perspectivas son varios. Por un lado, se reconoce que la escuela secundaria es, en el mejor de los casos, el último nivel que tiene posibilidades de terminar la mayoría de los jóvenes, quienes enfrentan entonces el mercado del trabajo y siguen desarrollando sus trayectorias laborales sobre esa base, más allá de que posteriormente puedan acceder a otras instancias de formación. Además, muchos de ellos sólo podrán seguir estudios superiores si al mismo tiempo trabajan. Por otra parte, enseñar a moverse en un mundo laboral incierto y cambiante, que ofrece a los jóvenes una mayoría de empleos de baja calidad, también puede llegar a ser un objetivo para la ESA.

En este contexto, en algunos países, el desarrollo de competencias laborales generales y/o específicas en la ESA ha superado la etapa de iniciativas institucionales y se ha integrado a las políticas de educación secundaria. Se empieza a revalorizar su articulación con la preparación para el trabajo de un modo que podría denominarse intermedio “entre el generalismo y la formación profesional específica”. Se advierte una corriente de contribuciones teóricas y de iniciativas en las políticas que comienzan a revisar las posturas generalistas acerca del significado de la formación para el trabajo en

---

256 El presente artículo constituye una versión revisada del originalmente publicado en *Tendencias en Foco* N° 10, junio de 2009, Proyecto redEtis del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ -UNESCO) con sede en el Instituto de Desarrollo Económico y Social (IDES).



esta modalidad. La reformulación parece estar ligada a las complejidades y tensiones de mercados de trabajo diversos y segmentados como los latinoamericanos, y a las demandas -a veces polarizadas- a la educación, e instala interrogantes en torno a: ¿qué contribución puede hacer la escuela a la comprensión del mundo del trabajo, sus reglas del juego y sus vinculaciones con el desarrollo del país?; ¿cuál debe ser el papel de la escuela en la orientación a los jóvenes egresados que se enfrentan a un mercado duro e incierto?; ¿es conveniente proponer generalizadamente que la escuela secundaria no forme para nada específico?; ¿cómo canalizar el desarrollo de competencias emprendedoras?

En efecto, una serie de documentos en los últimos años colocan a “los saberes del trabajo” en un lugar importante en la ESA, realizando un planteo amplio acerca de qué implica abordarlos (Gallart, 2006; de Ibarrola, 2004; Camilloni, 2006; Gómez Campo, 2006; Jacinto, 2007). Se plantea que no se trata de formar para un determinado empleo ni de examinar si la educación se ajusta a un empleo en particular, sino de formar una visión amplia, reflexiva y crítica sobre el mundo del trabajo.

Al mismo tiempo, varias políticas recientes de los países de la región proponen la formación de competencias laborales generales y específicas también en el marco de la ESA. De este modo, se va superando el enfoque de que la formación para el trabajo en el nivel secundario concierne sólo a la escuela técnica, tal como ha ido evolucionando también el sistema europeo al respecto (Briseid y Caillods, 2004).

### **Nuevas concepciones y políticas sobre los saberes del trabajo en la ESA**

En este marco, las nuevas concepciones amplias sobre la introducción de saberes del trabajo en la escuela se organizan en dos grandes lineamientos: a) colocar al “trabajo” y sus dimensiones éticas, políticas, sociales, legales, etc. como objeto de conocimiento y de desarrollo de competencias con fuerte intencionalidad en los currículos escolares; y b) proponer dispositivos y opcionalidades que faciliten el desarrollo de saberes laborales tanto generales como específicos, incluyendo pasantías, emprendedorismo, orientación educativo-laboral y articulaciones con la formación profesional.

Respecto del primer lineamiento, puede mencionarse el ejemplo de Colombia. Desde 2002, la articulación de la educación secundaria con la formación para el trabajo adquirió

un nuevo impulso no sólo con el objetivo de mejorar las calificaciones y la empleabilidad de los ciudadanos, sino también con la intención de favorecer alternativas para la continuidad de los estudios medios y en el nivel superior, combinadas con formatos de atención educativa más flexibles y modulares que permitan entradas y salidas de acuerdo con las posibilidades de los jóvenes (Finnegan, 2006).

El Proyecto *Competencias Laborales, Formación para el Trabajo y Pertinencia de la Educación Media* se enmarca en la política de articulación de la educación media con el mundo productivo. El proyecto se orienta a desarrollar en los estudiantes competencias que les permitan incorporarse al mundo productivo, mantenerse en él y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Para lograr tal propósito, se desarrollan diversas estrategias, entre las que se destacan: fortalecimiento de la capacidad técnica y de gestión de las secretarías de educación y sus instituciones educativas en el marco de alianzas estratégicas con entidades del ámbito productivo, universitario, de educación para el trabajo y otros actores vinculados con el desarrollo de la competitividad; formación de agentes educativos; uso pedagógico innovador de medios y TIC; difusión de experiencias significativas, estudios, orientaciones y materiales de apoyo. Esta formación se integra al aprendizaje en las diferentes áreas del conocimiento, con miras a brindar a los jóvenes una amplia perspectiva emprendedora, que los incentive para potenciar sus competencias tecnológicas, personales, interpersonales, intelectuales, organizacionales, empresariales y para el emprendimiento, de manera que les sea posible la inserción laboral en actividades productivas propias o de otros y seguir aprendiendo a través de las diversas opciones disponibles.

### **Algunos dispositivos específicos de acercamiento al mundo del trabajo en la ESA**

Varios países desarrollan dispositivos más específicos de acercamiento al mundo del trabajo (Jacinto y Terigi, 2007), tales como: a) la organización de pasantías o prácticas profesionalizantes; b) la organización de emprendimientos productivos, solidarios y/o de servicios de los jóvenes y/o formación para promover el desarrollo del “emprendedorismo”, c) distintas variantes de orientación socio-educativa, y d) articulación de la ESA con la formación profesional.

**a) Pasantías:** casi todos los países de la región contemplan pasantías o prácticas en el nivel secundario (entre ellos, Argentina, Chile, Uruguay, Brasil, Colombia), y los últimos

tres cuentan con regulaciones nacionales específicas desarrolladas en la presente década. Las pasantías aparecen especialmente vinculadas a las políticas de educación técnica en los casos de Chile y Uruguay. En cambio, una innovación de los años 2000 es que Brasil, Argentina y Colombia han desarrollado normativas contemplando la posibilidad de pasantías también para estudiantes de la ESA. Otra innovación es la posibilidad de efectuar prácticas no sólo en empresas, sino también en entidades públicas, organizaciones no gubernamentales y oferentes de servicios sociales.

Por ejemplo, en Brasil, el Ministerio de Educación y Ciencia desarrolla una política activa de regulación de la naturaleza y las características que deben adoptar las pasantías (*estagios*) en la formación profesional y en el nivel medio en general (*Decreto 5.154/2004*). Concebidas como un Acto Educativo, como una actividad siempre curricular y supervisada por la institución escolar, las pasantías se destinan a alumnos regulares y deben guardar una estrecha relación con las finalidades formativas del plan de estudios, así como proporcionar oportunidades efectivas de participar en situaciones reales de vida y de trabajo en el contexto socio-productivo. Las mismas deben ser planificadas y realizadas de manera articulada con las prácticas profesionales simuladas que se desarrollan en los propios laboratorios, talleres u otros ámbitos escolares, sin que una sustituya a la otra (Finnegan, 2006). Un decreto del Poder Ejecutivo de 2011 en Argentina incluye las prácticas profesionalizantes en diferentes ámbitos más allá del productivo.

Ante la necesidad de dar un marco legal a las prácticas para resguardar su sentido formativo, leyes y/o reglamentaciones precisan su naturaleza técnico-pedagógica como dispositivos de complementación del aprendizaje en espacios situados. Regulan la duración, las coberturas legales de los pasantes, y especifican la naturaleza del vínculo entre escuela y empresa, y los procedimientos que deben seguirse. Entre los riesgos que implican las pasantías cuando no están adecuadamente encuadradas dentro de los programas formativos, se señalan: sustitución de trabajadores por pasantes, poco contenido formativo, falta de seguimiento y supervisiones de parte de las entidades educativas y las propias empresas, poca claridad sobre el plan de pasantía (Jacinto, 2006).

**b) Generación de competencias emprendedoras:** se trata de los programas que están dirigidos a la promoción de la cultura emprendedora en los estudiantes. En muchos casos, la metodología de trabajo incluye la preparación de formadores (frecuentemente

son profesores), que luego capacitarán a los alumnos en los valores, actitudes, habilidades y conocimientos que les permitan identificar ideas y oportunidades de negocios, evaluarlas y tomar decisiones. Se trata de desarrollar habilidades emprendedoras y la transmisión de herramientas y, finalmente, se monta un plan de negocios y la simulación del negocio. Así, los estudiantes participan de una experiencia productiva concreta en todas sus etapas: diseño, gestión, planificación, administración eficiente de los recursos, comercialización, producción y evaluación del proceso. Estas empresas simuladas facilitan a los estudiantes integrar y utilizar en la práctica un cúmulo de conocimientos adquiridos en diferentes materias y, simultáneamente, aprender procedimientos específicos ("saber hacer") vigentes en el ámbito laboral que de otra manera no serían abordados por la escuela (Jacinto y Freytes, 2004).

En la región latinoamericana, existen muchas experiencias en esta línea, muchas de ellas nacidas en las propias escuelas. Entre los antecedentes, es relevante mencionar emprendimientos cooperativos escolares. En términos de políticas recientes, se puede ejemplificar con el caso de Colombia, que promulgó una *Ley Nacional de Fomento a la Cultura del Emprendimiento (Ley N° 1014 de 2006)*, que consagra formación de competencias empresariales, básicas, ciudadanas y laborales y establece una cátedra transversal de emprendedorismo en todos los niveles de la educación.

**c) Orientación educativo-laboral:** esta función orientadora se vincula a la inclusión social y a la igualdad de oportunidades educativas, ya que los jóvenes menos favorecidos no tienen acceso a ella pues la escuela, que es casi el único escenario que podría ofrecerles esta alternativa, no lo hace (Gómez Campo y otros, 2006; Jacinto, 2007). Algunos de los objetivos del espacio orientador son desarrollar las capacidades de establecer relaciones entre sus intereses personales, las diversas opciones laborales y las alternativas de educación formal y no formal y aportar información sobre los derechos y deberes de los trabajadores.

Chile, a través su Programa *Chilecalifica*, desarrolla una Línea de Orientación Vocacional y Laboral e impulsa un proceso de renovación de la función orientadora en la enseñanza secundaria. Se propone el mejoramiento de las condiciones e insumos necesarios para una adecuada toma de decisiones de jóvenes y adultos sobre el futuro de su formación educativa y laboral. En este marco, desde el año 2003, se financian planes de orientación vocacional y laboral, que vinculan la opción por una oferta educativa con la información disponible del mercado laboral, y se generan redes

estratégicas de los orientadores con otros actores e instancias sociales y productivas, comunales y de servicios públicos y privados en todo el país.

También el *Programa de Promoción del Empleo Juvenil en América Latina* (PREJAL) de la OIT apoyó acciones en esta línea. Contó con un componente de orientación para la transición de la escuela al empleo, el cual consistió en la organización de talleres dirigidos a potenciar la empleabilidad de jóvenes de nivel socioeconómico bajo/medio bajo, del último año de secundaria en escuelas públicas de Buenos Aires. En los talleres, se buscó brindar herramientas para la construcción del perfil laboral, la búsqueda laboral en función de la demanda del mercado, el armado del currículum vitae y el manejo de las entrevistas laborales.

**d) Educación secundaria general más formación profesional:** existen experiencias recientes que promueven la articulación entre la ESA y la formación profesional, es decir, se apunta directamente a la formación de competencias laborales específicas. Por ejemplo, el gobierno brasileño ha creado el Programa *Brasil Profesionalizado*, que se propone apoyar el modelo integrado de enseñanza media, combinando formación general, científica, y cultural con formación profesional. Pueden participar de él tanto escuelas técnicas como de ESA. Para ello, se destinaron -en 2008- USD120.689.655; se estableció como meta la atención a 800 mil alumnos, capacitar 14 mil profesores y construir 2.500 laboratorios. Es interesante marcar que entre sus objetivos se señala tanto articular las escuelas con los sectores productivos locales y regionales para insertarlas en el desarrollo económico local, como fomentar la expansión de la matrícula de la enseñanza media e incentivar el retorno a la escuela de jóvenes y adultos. De este modo, este Programa concibe la formación para el trabajo como una estrategia tanto vinculada a la pertinencia de la escuela media y su lugar en el desarrollo local, como de promoción de mayor inclusión en la escolaridad.

Existen otros ejemplos en América Latina de este tipo de experiencias, particularmente destinadas a poblaciones rurales. En México, las Escuelas Telesecundarias vinculadas a la Comunidad – TVC- constituyen un modelo educativo innovador dentro del *Programa de Telesecundaria Rural* que se ha implementado por casi 12 años en México. Se ejecuta en 14 escuelas en el Estado mexicano de Puebla y se propone alentar a los jóvenes a establecerse en su comunidad y ofrecer una educación adaptada al perfil de los jóvenes en contextos rurales (Pieck, 2007).

## Comentarios finales

Los ejemplos brindados dan cuenta de que las concepciones acerca de la contribución de la ESA a la formación para el trabajo están virando. Se están haciendo en la presente década esfuerzos en el desarrollo de condiciones y dispositivos institucionales para dar soporte a estas orientaciones. Leyes generales de educación o de educación secundaria que los prevén, leyes específicas que intentan organizar y salvaguardar los objetivos pedagógicos de algunos dispositivos de acercamiento al mundo del trabajo como las pasantías, capacitación a los docentes; financiamiento específico; orientaciones y materiales a las escuelas para desarrollarlos. No se cuenta aún, sin embargo, con evaluaciones que den cuenta de la integración institucional y curricular de estas iniciativas. Seguramente se está todavía ante un largo proceso en el que la evaluación de los aprendizajes y del impacto de estas iniciativas deberá observarse en la propia escolaridad y en los procesos de transición al trabajo de los jóvenes.

**María Rosa Almandoz**  
**Ana Vitar**

### Presentación

Con el propósito de examinar la construcción de innovaciones en la escuela secundaria, la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) llevó a cabo el proyecto “La gestión escolar como escenario de innovaciones”. El propósito del estudio fue analizar la construcción institucional de las innovaciones y su posibilidad de instalación en distintos tipos de contextos. La indagación estuvo centrada en el análisis de la trama que, en el plano de las escuelas, contextualiza y resignifica las estrategias de innovación promovidas por instancias centrales o intermedias, así como las formas en que dichas innovaciones son representadas y apropiadas por sus participantes.

El análisis de estas cuestiones se realizó mediante estudios de caso que, si bien dan cuenta de contextos singulares, permiten vislumbrar tendencias de carácter más general.

- En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires se analizó el Programa de Fortalecimiento Institucional en las Escuelas Medias. Un estudio sobre los procesos de apropiación, negociación y resistencias en la relación política educativa y cotidianidad escolar. El equipo de investigación fue coordinado por Liliana Sinisi, con la colaboración de Patricia Maddonni, Virginia Manzano, Patricia Orge y Maximiliano Rúa y fue llevado a cabo en el marco de la Dirección General de Planeamiento de la entonces Secretaría de Educación.
- En Brasil, los investigadores Dagmar M. L. Zibas y Celso Ferretti, con la colaboración de Gisela Tartuce, de la Fundação Carlos Chagas, realizaron la investigación en escuelas de los estados de Ceará y São Paulo con el propósito de examinar *El protagonismo de los alumnos y de los padres en la enseñanza media brasileña*.
- El estudio *La Gestión de la Comprensividad en la Reforma Educativa Española* fue realizado en centros escolares que imparten Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en la Comunidad Autónoma de Valencia. Francisco Beltrán Llavador fue

---

257 Este artículo retoma ideas desarrolladas en “Caminhos da inovação: as políticas e as escolas”, en Ana Vitar, Dagmar Zibas *et al* (orgs) (2006). *Gestão de Inovações no Ensino Médio. Argentina, Brasil, Espanha*. Brasília: Liber Livro - OEI – Fundação Carlos Chagas. La versión en castellano fue publicada por Editorial Santillana (2008) bajo el título *Innovaciones en la enseñanza media. Argentina, Brasil, España*.

responsable de la coordinación, contando con la participación de Francisco J. Jódar Rico y Ángel San Martín Alonso, de la Universitat de València.

Sobre la base del diseño marco propuesto por la OEI, los tres equipos de investigación definieron los rasgos peculiares de cada estudio, estructurándose el abordaje de la cuestión en torno de cuatro ejes principales:

- La compleja relación entre las dimensiones estructurales, la historicidad y la acción de los sujetos como factores explicativos de los procesos de cambio educativo.
- El análisis de los procesos en varios niveles, atendiendo a las articulaciones que se expresan en el plano discursivo.
- Las interconexiones -de tiempos, lógicas y dispositivos de intervención, factores institucionales y organizacionales- y las mediaciones que configuran la apropiación de los sujetos.
- La búsqueda de una interpretación holística, más que lineal, de la construcción de innovaciones.

El proyecto se llevó a cabo en el ámbito del Observatorio de la Educación Iberoamericana (OEI) y estuvo coordinado por María Rosa Almandoz y Ana Vitar, con el asesoramiento de Patricio Chávez, Justa Ezpeleta, Miguel Pereyra y Ángel Pérez Gómez en distintas fases del proyecto. A partir de las conclusiones de cada estudio de caso, las notas aquí presentadas constituyen una “lectura transversal” de los procesos observados en los diferentes contextos nacionales.

### **Las lógicas del cambio y la innovación en el sistema educativo**

El marco de referencia adoptado en la investigación plantea los procesos de innovación como un complejo juego de fuerzas que no reducen la escuela a un mero reverso de las políticas ni convierten la brecha entre los cometidos de las formulaciones políticas y los logros de la ejecución en un asunto de “errores de aplicación”. Al superar la creencia de que el sentido de las políticas radica únicamente en el contenido de las propuestas gubernamentales, la significación y las relaciones de poder se difuminan a través de una trama de numerosos dispositivos e interacciones. Esta urdimbre constituye el terreno en el que se surcan los senderos de la innovación, caracterizados como un proceso de construcción social que abandona la polaridad esencialista entre gobierno y escuelas.



En el marco de estas afirmaciones, resulta posible dar cuenta de la acción de los sujetos en la definición y la orientación del cambio escolar, en lugar de mostrarlos como meros ejecutores de su adopción. De allí el abordaje definido, que centra la mirada en la construcción institucional de las innovaciones –cómo son representadas y apropiadas por sus participantes- y sus posibilidades de instalación y sustentabilidad, a la par de contextualizar el análisis en las relaciones entre estas “micropolíticas” escolares y las estrategias de inducción de la innovación que promueven las instancias gubernamentales.

A través del examen de variados factores, los tres estudios de caso muestran que la concreción de una innovación no depende sólo de la validez de sus contenidos o de la pertinencia de sus objetivos, sino también -y fundamentalmente- de las múltiples mediaciones que inciden en las tomas de posición y de apropiación observadas en las escuelas. En esta línea, la habitual distinción entre los niveles de macro y de micropolítica no resulta clara para comprender los procesos de inducción de innovaciones, puesto que la política no se concibe como una tarea llevada a cabo por un aparato monolítico de gobierno sino como fruto de la interacción de sujetos y de organizaciones que cuentan con campos de decisión y racionalidades peculiares. Perspectiva relacional que abandona una visión piramidal y lineal de las relaciones de poder para dar cuenta de las variadas micropolíticas puestas en juego tanto en el ámbito central como en las instancias intermedias y las instituciones escolares.

Desde la perspectiva de lo local, los procesos de cambio e innovación aparecen contextualizados en escenarios singulares y reflejan la diversidad de estilos e identidades institucionales, situándolos en un espacio y un tiempo determinados. El cambio situado reniega de un patrón fijo de desarrollo y se define a partir de la autotransformación para plegarse tanto en la forma como en los propósitos a los diferentes grupos y circunstancias. Factores estos que ponen de manifiesto la complejidad y la incertidumbre inherentes a las iniciativas de cambio planificado. En este orden de asuntos se inscriben un cúmulo de factores de mediación entre el discurso político y la acción escolar.

### **Contextualización institucional: procesos de significación y de apropiación**

La concepción de las políticas educativas como procesos de construcción social del sentido permite abordar la compleja red de «lugares» y dispositivos de mediación

existentes entre la formulación de las propuestas gubernamentales y las prácticas escolares. El concepto de lugares de mediación permite rastrear las zonas donde se articulan una diversidad de sentidos como consecuencia de la representación, negociación, combinación y legitimación de los asuntos relativos a la innovación, enarbolados por la variedad de los sujetos participantes. El concepto de articulación implica, en esta línea, la mutua influencia y combinación de elementos diferentes y alude a la acción de los sujetos en los procesos de construcción social del sentido, así como a las discrepancias y disputas asociadas al intento de establecer una correlación entre realidad y discurso<sup>258</sup>.

El concepto de apropiación (Chartier, 1992) facilita, por su parte, la aproximación a dos cuestiones centrales: el papel activo de los sujetos en tomar para sí los procesos de innovación, a la par que las transformaciones operadas como consecuencia de su recepción. De aquí se colige que las posibilidades de instalación y de sustentabilidad de las estrategias de inducción de innovaciones tienen relación con las articulaciones que se producen en diversos ámbitos: las escuelas, lejos de “recibir y aplicar” unas políticas de innovación definidas centralmente, reconstruyen las propuestas al calor del protagonismo de los sujetos.

### **Las estrategias de inducción de innovaciones**

La definición de estrategias orientadas a promover la innovación en las escuelas suponen diversas decisiones que, consideradas en su conjunto, muestran lógicas y racionalidades que definen las relaciones concretas de los sujetos comprometidos en su implementación. El análisis de dichas decisiones implica abordar las tensiones y, frecuentemente, las paradojas entre el sentido y la intención de una acción política definidos originalmente y su resultado final. Supone el desafío de reflexionar, en conjunto, sobre los principios y los fines propuestos, las situaciones y los medios conducentes, así como sobre las consecuencias previsibles de las acciones.

En concordancia con estas definiciones, se examinaron las complejas relaciones y articulaciones establecidas entre las distintas esferas y dimensiones del gobierno y la

---

258 El discurso es, precisamente, la totalidad estructurada como resultado de las prácticas articulatorias -relaciones de poder y de producción social de sentido- que constituyen a la sociedad como tal, puesto que las cosas son inteligibles en la medida que forman parte de discursos particulares. Siguiendo a Laclau y Mouffe (1985), la noción de discurso no implica que todo sea lingüístico, ya que no se reduce sólo a lo hablado o escrito, sino que abarca las prácticas lingüísticas y no lingüísticas que confieren sentido a un campo social.

gestión de los sistemas educativos. Cada una de esas esferas puede entenderse como un complejo proceso construido socialmente por los múltiples sujetos que participan en el desarrollo de las acciones educativas, según el nivel en el que ellos están principalmente involucrados. A este respecto, una de las tendencias destacadas en los estudios es la progresiva profesionalización y tecnificación del aparato institucional en el que se despliega la implementación de las políticas educativas, lo cual incide en que la toma de decisiones, tanto en sus contenidos como en sus mecanismos, se encuentre impregnada de una racionalidad instrumental. A la hora de la implementación prevalecen los debates sobre asuntos técnicos y cobra relieve la figura del experto, destacándose en los estudios de caso cómo los lineamientos de una política, al traducirse en “clave programática” -de especificidad pedagógica o curricular- establecen prescripciones técnicas y reglas burocráticas muchas veces alejadas del valor de autonomía profesional docente postulados por la misma política.

Junto a ello, los estudios permiten observar cómo las decisiones en torno a las estrategias oscilan, las más de las veces, entre la imposibilidad para asumir y conocer la complejidad y la extensión de los problemas, la disponibilidad de los recursos necesarios y la dificultad de proponer alternativas de acción viables en lo político-institucional. En esa tensión también se combina la emergencia de necesidades y requerimientos coyunturales con cierta cuota de posibilismo y pragmatismo. Puede colegirse entonces que la puesta en práctica de acciones innovadoras en el ámbito escolar no depende sólo de la voluntad de cambio existente en el plano local. La existencia de factores que obstaculizan la emergencia y el mantenimiento de acciones innovadoras en las escuelas plantea, así, la necesidad de identificar determinados condicionantes en los diferentes niveles de la gestión de los sistemas educativos.

En tal sentido, Ezpeleta (2001) advierte que el modelo de cambio pedagógico es indisoluble del cambio institucional, criterio fácilmente comprensible desde la perspectiva escolar, aunque no siempre considerado como principal por el *modus operandi* de las burocracias. Señala, además, que la lógica de pensar a la innovación desde sí misma suele no tomar en cuenta el hecho de que se trata de implantar una nueva dinámica en un organismo (la escuela) que está funcionando de manera distinta a lo que se desea proponer. Por ello, no es extraño encontrar situaciones de tensión entre las formas que se promueven -y que encuentran su legitimidad en el contexto de las políticas educativas- y las formas de actuación y de organización escolar que operan en sentido contrario -también legitimadas por regulaciones escolares vigentes-.

## **Innovaciones y prácticas docentes**

La implementación de estrategias de inducción de innovaciones no siempre resulta consonante con lo que directivos y profesores perciben como significativo, personal y profesionalmente valedero y pertinente en un momento dado. Cuando encaran una innovación reaccionan en términos de sus propias opiniones y experiencias previas; pero también en función de la percepción de lo que ese cambio podrá suponerles en términos personales y profesionales. Estas representaciones, a su vez, están determinadas por su medio, su historia, su formación, el contexto escolar, entre otros aspectos. De modo que el posicionamiento acerca de la innovación puede ser distinto de la atribución política de responsabilidad en su adopción, implementación e institucionalización.

En tal sentido, otro de los procesos que analizan los estudios de caso es la resignificación de algunos conceptos de importante carga simbólica y de uso generalizado en las diferentes propuestas de innovación. Estas “palabras emblema” (Popkewitz, 1993), aparecen como independientes de su contexto de enunciación y prescindentes de la posición de los sujetos comprometidos en esa práctica discursiva. Son parte del “lenguaje oficial” de las políticas y de los círculos académicos y se expresan en términos neutrales respecto del sistema político-institucional en el que han de desarrollarse, obviando el complejo semántico, retórico e ideológico en el que se insertan.

Por el contrario, en los escenarios escolares las palabras no poseen significados fijos, sino implicados en los ámbitos de las prácticas; se inscriben en lógicas de razonamiento particulares acerca del papel de las escuelas, los profesores, los estudiantes y construyen su significado a través de las distinciones que ordenan y definen los objetos de la propia institución. Esos procesos de hibridación involucran a los sujetos en una articulación constante con diferentes formaciones simbólicas y los ubican en un ámbito de intersección de aquello que Hall (2003) denomina “sutura” entre la dinámica de diferentes propuestas discursivas.

### **A modo de cierre**

Los estudios marcan la necesidad de recuperar una mirada global sobre la política educativa y las propuestas pedagógicas. La transformación de las prácticas escolares trasciende la idea de una escuela (y un profesorado) entendida como un ámbito de aplicación o ejecución de decisiones gubernamentales, puesto que la institución escolar

constituye también un escenario político. Claro está, no se trata de un escenario que deba ser considerado como una alternativa al gobierno y las políticas macro, sino como un terreno complementario, un ámbito activo de producción de significados. La apertura del debate público a principios, ideas y alternativas de acción permite visualizar otras imágenes para pensar la relación entre los varios ámbitos y planos en los que se despliega una innovación.

Por último, pero no por ello menos importante: estas afirmaciones están teñidas de una fuerte convicción acerca de la importancia de las políticas públicas universales, en desmedro de la relatividad y la autonomía escolar a ultranza. Resulta oportuno recordar que el logro de una educación de calidad y más igualitaria no descansa sólo en la renovación de las prácticas escolares, sino también en políticas de otro cuño, ya que hay muchas cuestiones que un cometido de emancipación debe atender y superar. De allí el propósito de mostrar la complejidad de los procesos de cambio planificado para colegir que no hay un sujeto privilegiado de la innovación -ni las escuelas ni el gobierno por sí solos-; tampoco una estrategia que fije de antemano sus senderos y efectos.

## La Educación Secundaria en México ¿Reforma curricular o estructural?

**Víctor Manuel Ponce Grima**  
**Juan Alberto Ramírez Valdez**  
**Miguel Ángel Pérez Reynoso**

Este trabajo es un avance de una amplia investigación relativa a las condiciones para el cambio sostenible en la escuela secundaria en el Estado de Jalisco, México. Se presenta un conjunto de preocupaciones alrededor de los graves problemas que enfrenta la escuela secundaria en México. La tesis principal que pretendemos demostrar es que los problemas de la Educación Secundaria en México y en Jalisco son mucho más estructurales que las reformas curriculares en las que se han centrado las políticas en el nivel de secundaria en los últimos dos sexenios.

Conviene advertir que desde el *Acuerdo Nacional de la Educación Básica* (1992) y la *Ley General de Educación* (1993) el poder federal se arroga la atribución de establecer políticas o reformas nacionales, además de contar con ingentes recursos para ser utilizados en la implementación de las políticas nacionales, a diferencia de los estados, que poseen márgenes de maniobra limitados, tanto en sus atribuciones como en los recursos con los que cuenta. Uno de los interrogantes que conviene dilucidar es cuál es el margen de maniobra estatal, y cómo se puede utilizar para combatir la baja calidad y las inequidades educativas en el Estado de Jalisco.

En ese escenario, los estados bregan entre dos posibilidades (que se corresponden con diferentes concepciones): limitarse a ser simples aplicadores de políticas federales o reconocerse con la capacidad de incidir en la implementación de las políticas federales, adecuándolas a sus condiciones, como así también de diseñar sus propias políticas de manera inteligente, en el marco de las atribuciones y capacidades locales.

En la primera parte del trabajo, se plantea una sinopsis del estado de la Educación Secundaria en México. En la segunda, se hace un breve balance de las reformas de la Educación Secundaria en el país y, finalmente, se proponen algunas reflexiones respecto de las políticas deseables. La descripción de los intentos de transformación así como de las diversas formas en que se ha propuesto la reestructuración del Nivel es conveniente plantearla en términos que la pongan en contexto en el siglo presente y recuperen los retos vigentes.

Si bien se plantean en el marco de los debates locales, la relación entre las atribuciones federales/estatales, los problemas de la Educación Secundaria y el eje de gravedad de las reformas curriculares, son temas de preocupación y discusión de toda América Latina, como se podrá comprender al final del artículo.

## **1. El estado de la Educación Secundaria en México y Jalisco**

Los programas de los gobiernos federal (Secretaría de Educación Pública –SEP-) y estatal (Secretaría de Educación de Jalisco –SEJ-) coinciden en señalar que los problemas educativos más graves se concentran en la Educación Secundaria. En el caso de Jalisco, tanto el *Plan Estatal de Desarrollo 2030* como el *Programa Sectorial de Educación y Deporte para una vida Digna 2007-2013*, coinciden en señalar que los problemas se localizan sobre todo en las secundarias ubicadas en las poblaciones con menor índice de desarrollo humano, las más pobres, con pocos empleos y mal remunerados y ubicadas sobre todo en las zonas indígenas, rurales y en las periferias urbanas.

En esos documentos, y en otros estudios, se reconoce que la Educación Primaria ha consolidado su cobertura universal, además de contar con menores índices de reprobación, abandono y aprendizaje. Por el contrario, los indicadores de cobertura, reprobación, deserción, inasistencia a la escuela y baja calidad de los aprendizajes, son alarmantes en Secundaria (Robles coord., 2009).

En Jalisco, reprobaban al menos una materia al terminar el ciclo escolar el 19.5% de los alumnos de secundaria. El promedio nacional está por debajo del estatal por 4 puntos porcentuales. Los más altos índices estatales pertenecen a las escuelas secundarias generales (24.13) y el menor, a las telesecundarias (8.65) (Dirección General de Educación Secundaria. SEJ, 2011).

Dos problemas graves de la escuela secundaria residen en el abandono (el cual tiene su antecedente en los altos índices de reprobación) y la inasistencia. Esta última aumenta con la edad y los niveles educativos. En 2009, asistía a la escuela el 98.3 % de los niños de 6 a 11 años, pero el porcentaje disminuía drásticamente al 65.3% en la población de

15 a 17 años (México, INEE, 2010). Los factores que afectan la asistencia de los jóvenes a la escuela son la pobreza, la migración, el empleo temprano, el tamaño de la localidad de residencia, la inexistencia de servicios educativos de Secundaria en zonas rurales, la condición étnica y la baja escolaridad de los padres.

La pobreza y el aumento de edad influyen decisivamente en la no asistencia a la escuela. Mientras que el 97.6 % de los niños pobres de 6 a 11 años concurre a la escuela primaria, el porcentaje se reduce al 88.4 % en la población de 12 a 14 años y a tan sólo al 55.5 % en la población de 15 a 17 años. El empleo de los niños y jóvenes aumenta las probabilidades de que no asistan a la escuela. Los porcentajes de los que no lo hacen y trabajan 20 horas a la semana o más aumenta con la edad: del 24.6 % en los niños de 6 a 11 años, al 68 % en el grupo de 12 a 14 años y al 83.9 % en el grupo de 15 a 17 años.

Vivir en poblaciones marginadas aumenta la probabilidad de inasistencia a las escuelas secundarias en las poblaciones de las periferias urbanas y rurales de alta marginación. No asisten a la escuela el 3.6 % de los niños de 6 a 11 años que habitan en zonas urbanas y el 5.3 % de las zonas rurales de alta marginación. Estos porcentajes se disparan en las poblaciones de 12 a 14 años: el 11.6 y el 17 % de la población rural y urbana de alta marginación, respectivamente; y en la población de 15 a 17 años, el 42.2 % y el 55.5 de las zonas urbanas y rurales de alta marginación.

La población de entre 15 y 17 años que no asiste a la escuela alcanza el 35% y esta situación está fuertemente asociada con factores contextuales como la escolaridad del jefe del hogar, su condición de etnicidad y el tamaño y grado de aislamiento de la localidad que habitan. Los índices de inasistencia son más graves en las comunidades indígenas que en las que no lo son.

De acuerdo con la *Ley General de Educación*, todos los jóvenes de 15 años deberían haber concluido su escolaridad básica, y lo deseable es que una parte importante de ellos curse algún tipo de estudios de Nivel Medio Superior. El resumen del informe “El derecho a la educación en México” muestra cuán lejos se está de alcanzar esta imagen ideal pues sólo 76% asiste a la escuela y de ellos, poco menos de la mitad (1'090,655) cursa algún programa de Media Superior, mientras que el resto no ha concluido aún su Educación Básica o no continuó estudiando (Robles, 2009). Para Sánchez y Andrade



(2009), el Sistema Educativo Nacional ha tenido y tiene tropiezos y dificultades para garantizar una educación pertinente, relevante, eficaz, suficiente, eficiente, equitativa y que cause un impacto positivo y duradero en la sociedad.

Con relación a los aprendizajes logrados por los estudiantes, el balance de los análisis de pruebas de EXCALE<sup>259</sup> como de las pruebas internacionales de PISA nos señala que los alumnos no están aprendiendo lo que deberían. En la medida en que aumenta el grado educativo, el déficit a remontar es mayor. En esa acumulación de lo que no aprenden a lo largo de la Educación Básica, “al finalizar la educación secundaria, siete de cada diez estudiantes no han logrado los propósitos educativos establecidos por el currículum nacional” (México, INEE, 2010, p. 94). La situación es más preocupante en el caso de las matemáticas, pues las proporciones de estudiantes de los niveles I y II aumentan en los tres grados de Secundaria (Robles, 2009).

La prueba EXCALE aplicada a los estudiantes de tercero de Secundaria en 2008 mide los aprendizajes en Español, Matemáticas, Biología y Formación Cívica y Ética. Permite evaluar los resultados de aprendizajes de los estudiantes de la última generación que cursaron los planes y programas de la última reforma curricular de la escuela secundaria, entre el 2004 y 2007. En Matemáticas, el 52% de los estudiantes se encuentran *Por debajo del básico*, y 27% en el *Nivel básico*. En Español, poco más de la tercera parte de los estudiantes se encuentra *Por debajo del básico* (36%) y una cantidad igual se encuentra en el *Nivel básico* (Sánchez y Andrade, 2009, p. 181).

Conviene señalar que éste y otros estudios del INEE advierten que esos resultados no pueden ser atribuidos sólo al profesor o a la escuela, o a la modalidad, sino al hecho de que los estudiantes presentan desventajas en sus condiciones contextuales, familiares y culturales, las cuales los colocan en diferentes puntos de partida para cursar su Secundaria. La modalidad de Telesecundaria<sup>260</sup> presenta mayores desventajas en la media nacional, pero las distancias son bastante mayores cuando se las compara con las escuelas privadas (Sánchez y Andrade, 2009, p.187). En México, el 51 % de las escuelas secundarias son de modalidad Telesecundaria.

---

259 Los EXCALE o Exámenes para la Calidad y el Logro Educativos son diseñados y aplicados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación ([www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx)).

260 En México existen tres modalidades de Educación Secundaria: la General, ofrece un propedéutico general básico; la Técnica, suma capacitación en alguna especialidad técnica. En 1966, se crea la Secundaria por Televisión o Telesecundaria, orientada a las comunidades rurales, indígenas y semiurbanas con rezago y con población menor a 2,500 habitantes. Se trata de una modalidad económica que demanda pocos recursos, donde un profesor y el televisor son los responsables del aprendizaje.

Lo destacado de los estudios del INEE<sup>261</sup> del 2003 al 2011 es que muestran que las políticas implementadas en los últimos tres sexenios de gobiernos federales no han logrado remontar las diferencias iniciales de desventaja para las poblaciones socialmente vulnerables, ni tampoco han tenido impacto las políticas compensatorias orientadas a la equidad educativa.

En diversos estudios del INEE los resultados finales de sus investigaciones son similares: los estudiantes de todas las modalidades escolares (General, Técnica y Telesecundaria) de las zonas rurales obtuvieron en promedio menores puntajes que los de zonas urbanas de alta marginación, y éstos a su vez, menores puntajes que los de zonas urbanas de baja marginación. En el Estado de Jalisco, la modalidad de Secundaria General se encuentra por debajo de la media nacional en Matemáticas y Español. Ninguna de las modalidades de Secundaria en Jalisco se encuentra en las entidades por arriba de la media nacional por modalidad o por asignatura.

De acuerdo con los estudios del INEE, los bajos resultados de la escuela secundaria tienen explicaciones multifactoriales. Los factores contextuales más influyentes fueron el capital cultural familiar/escolar, la supervisión de los padres, las expectativas y la motivación escolar de alumnos y padres de familia. Dentro del ámbito escolar, influyen las deficientes prácticas de instrucción, el bajo desempeño de la función directiva y el aumento de la violencia escolar, tanto en la escuela como en sus alrededores.

En términos de los contenidos curriculares, los estudiantes aprenden mejor los contenidos y habilidades con significado práctico inmediato (tal como identificar acciones de participación democrática) que los abstractos, o de uso menos constante (como reconocer qué es la democracia). También adquieren mejor los conocimientos y habilidades susceptibles de generalizarse y mecanizarse (como operar con expresiones algebraicas), en detrimento de los que requieren el procesamiento de información adaptada a las circunstancias (como modelar una situación para expresarla algebraicamente -Sánchez y Andrade, 2009, p. 189-).

Los resultados de la prueba PISA 2009 muestran bajos resultados análogos a la prueba EXCALE, sobre todo en la competencia matemática, pues un porcentaje más alto de estudiantes (72%) se sitúan en los niveles 0 y 1 (insuficiente y suficiente) en

---

261 [www.inee.edu.mx](http://www.inee.edu.mx).

comparación con las áreas de lectura y ciencias. Entre los estudios reportados de 2005 y 2007 de la prueba EXCALE para 6° de Primaria y de 2005 y 2008 para 3° de Secundaria, se observa una tendencia en la reducción del porcentaje de alumnos de 6° de Primaria con un nivel de logro *insuficiente*; sin embargo, en 3° de Secundaria los resultados son desalentadores pues no sólo no se redujo la cantidad de adolescentes con un nivel de logro *insuficiente*, sino que se registran algunos incrementos.

## **2. De la Reforma Integral de la Educación Secundaria a las “reformas en Secundaria”**

Como se mostró antes, la Secundaria en México sobrevive con graves problemas. La Subsecretaría de Educación Básica y Normal, en el segundo año de gobierno del ex presidente Vicente Fox, promovió un documento base para la discusión de la “Reforma Integral de la Educación Secundaria” (2002). En él, reconoce que los problemas son estructurales, por lo que se requiere, en consecuencia, de una Reforma Integral de la Educación Secundaria en México (RIES).

En el documento, se reconocen graves resultados educativos para el ciclo 2001/2002. El 58 % de los jóvenes entre los 12 y 14 años no cuenta con grado alguno de instrucción pos/primario y sólo el 31 % de los que tienen 15 años ha concluido la Secundaria. El 14.5 % de la demanda social potencial de educación (930 mil jóvenes) entre 12 y 14 años no asiste a la escuela. La Secundaria muestra graves inequidades y rezago educativo en detrimento de algunas minorías en estados como Yucatán, Oaxaca y Chiapas; por ejemplo, de las mujeres, en el caso del estado de Chiapas donde el 25 % de las jóvenes de entre 12 y 14 años no asisten a la escuela. La demanda social no atendida es mayor en la población indígena (23.4) que en la no indígena (13.9). La deserción en Secundaria en México en 2001/2002 era del 6.5 %. Es mayor en Telesecundaria (6.8) que en las otras modalidades. La deserción está asociada “de manera importante con el poco o nulo gusto de los jóvenes por la escuela” (SEP, 2002: 7). El índice de reprobación era del 20.9 %. La Eficiencia Terminal, del 75%. La modalidad de Telesecundaria es la que ha crecido, sobre todo en las comunidades rurales e indígenas (la mayoría de estas de carácter multigrado), por ser bastante económica. Entre los ciclos de 1993/94 a 2001/2 las escuelas aumentaron de 9,339 a 15,485.

Con relación a los aprendizajes, el reporte del examen PISA aplicado en 2002 admite que el 16% de los estudiantes no lograron siquiera el primer nivel; sólo el 28% de los estudiantes logró el lugar 1 (sólo son capaces de completar tareas sencillas de lectura). Para ese 44% de jóvenes, las oportunidades de seguir estudiando o conseguir empleos son bastante inciertas. El documento asocia esos resultados a factores de contexto social y familiar, debido a la baja escolaridad de la madre, o a que los mayores porcentajes de los estudiantes con bajos resultados de aprendizaje viven en comunidades indígenas o marginadas. La baja calidad de los aprendizajes se concentra sobre todo en poblaciones indígenas, rurales y apartadas de los centros urbanos.

“Pero, además de la ineficacia del Nivel que afecta a la gran mayoría de los estudiantes, es evidente que las oportunidades de aprendizaje en secundaria no son independientes ni del origen social de los alumnos ni de su lugar de residencia y que quienes menos tienen están aprendiendo menos. Los datos expuestos revelan la pobre capacidad de la secundaria para atender las diferencias y compensar las desigualdades” (México, SEP, p. 2002: 16).

A los problemas anteriores, aporta también algunas explicaciones sobre la ineficacia de la Secundaria en México. Con relación al currículo, reconoce que no atrae a los jóvenes, ya que está sobrecargado con “una cantidad formidable de contenidos en más de diez asignaturas distintas” (México, SEP, 2002, p. 21), además de que intenta conciliar una cultura general con conocimientos especializados y prácticos.

El desinterés de los alumnos por aprender se debe a “prácticas de enseñanza que priorizan la memorización y el enciclopedismo sobre la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje” (México, SEP, 2002, p. 20). Además, los estudiantes se “enfrentan” a diversos criterios arbitrarios de evaluación por parte de sus maestros, no siempre relacionados con la adquisición de aprendizajes verdaderos (México, SEP, 2002, p. 20).

La escuela no funciona como una unidad educativa ni los directivos y maestros comparten visiones y metas, debido a diversos factores. “La organización por módulos de 45 ó 50 minutos, las condiciones laborales de los docentes y la excesiva carga curricular, han generado un tipo de profesor que se desplaza de una escuela a otra para

sumar el máximo de horas posibles y mejorar sus ingresos económicos”. Estima que en las grandes ciudades “el 28% de los profesores de secundarias generales y el 22 de técnicas, laboran en más de un plantel. Esta fragmentación del tiempo de los maestros dificulta la construcción del sentido de pertenencia a una institución”. “El 43% de los profesores de las secundarias generales y el 25% de las técnicas están contratados por horas” (México, SEP, 2002, pp. 23-24).

El trabajo colegiado es prácticamente nulo. La organización escolar y las condiciones laborales de los docentes no contribuyen al intercambio de experiencias entre docentes y directivos. Además, existe una enorme movilidad y ausentismo de los profesores. Las normas que regulan el comportamiento escolar no se cumplen o se llevan a cabo de manera irregular. La contratación de muchos profesores no se corresponde con sus perfiles formativos y profesionales. Aunado a lo anterior, se critica el hecho de que la formación continua de los profesores está dirigida individualmente y está sujeta a las especialidades, lo cual dificulta que se implementen innovaciones escolares conjuntas. Existe una gran heterogeneidad de perfiles profesionales, además de una inconsistencia respecto de las asignaturas del plan de estudio.

Las escuelas secundarias han construido dispositivos de control y de disciplina que inhiben a los alumnos a la creatividad y al aprendizaje autónomo. Prevalcen las prácticas de enseñanza rutinarias condicionadas por la estructura curricular, las enormes cargas de clases de los profesores, la desarticulación entre los docentes, así como la ausencia de espacios de reflexión del sentido de la profesión y la práctica docente en la escuela secundaria.

Por otro lado, “El ejercicio de la función directiva se concentra en la atención de asuntos de orden administrativo” (México, SEP, 2002, p.25). Se debe no sólo a las propias condiciones de organización escolar, no académica, sino además a las tradiciones internas, a las presiones burocráticas y administrativas de las estructuras jerárquicas a las que debe responder, así como a la selección y promoción del cargo de directivo escolar arbitrado por intereses políticos más que en beneficio de la escuela.

“La relación entre la escuela y las familias se limita a asuntos de cooperación financiera y a reportes sobre la disciplina de los alumnos”, lo que promueve la “ausencia de una ‘cultura de rendición de cuentas’” (México, SEP, 2002, p. 26). La cooperación padres de

familia-escuela es casi nula, además de por las razones anteriores, por las divergencias de los horarios laborales y la disponibilidad de tiempo de padres de familia y docentes.

En el apartado correspondiente a Propósitos de la Reforma, se propone

“transformar la práctica educativa a fin de mejorar las oportunidades de aprendizaje de todos los estudiantes. Para ello, reconoce que es indispensable fortalecer la continuidad entre los niveles que conforman la escolaridad básica, ofertar un currículo que posibilite la formación de los adolescentes como ciudadanos democráticos, desarrollar al máximo las competencias profesionales de los maestros e impulsar procesos para que las escuelas funcionen colegiadamente y se constituyan, efectivamente, en comunidades de aprendizaje” (México, SEP, 2002, p. 29).

Por todo lo anterior, propone una Reforma Integral de la Educación Secundaria. Pretende lograr no sólo la cobertura, sino además una Educación Secundaria de calidad para todos, que compense las inequidades sociales, étnicas y de género, las cuales se han generado históricamente en México (México, SEP, 2002). Sugiere que la RIES debe estar articulada a los niveles de Preescolar y Primaria; asegurar que todos los alumnos alcancen los objetivos de aprendizaje establecidos por el currículo común; atender a las necesidades e intereses afectivos, cognitivos y sociales de los adolescentes; posibilitar que en cada escuela se conformen verdaderas comunidades de aprendizaje, colocando el logro educativo de los estudiantes en el centro de sus preocupaciones; captar el compromiso de los maestros y las maestras, pues son el motor del cambio. Se propone centrar el currículo en el “desarrollo de las competencias básicas de los adolescentes que les permitan seguir aprendiendo a lo largo de la vida e incorporarse plenamente a la sociedad” y conservar el carácter nacional de la Secundaria, al mismo tiempo que se reconoce la riqueza de la diversidad y, en ese sentido, “las necesidad de una mayor flexibilidad” (México, SEP, 2002, p. 31).

En el documento, se reconoce que transformar la cultura escolar y las prácticas de enseñanza implica la articulación de diversos ámbitos educativos: curricular, materiales educativos, la gestión y organización escolar y del sistema, así como la formación y actualización de docentes, directivos y cuerpo técnico. Esa *reforma integral* requiere, por tanto, de la participación y articulación de diversos niveles y estructuras del sistema

educativo nacional, de la federación y de los estados, los supervisores, los directores escolares, los asesores técnicos, los docentes y los padres de familia.

### **3. Agenda de políticas e investigación para la Educación Secundaria**

El repaso de algunos de los principales contenidos del documento de discusión para la RIES es importante porque desde la óptica de las autoridades se reconocen los graves y estructurales problemas que se han documentado por la investigación. Problemas que sólo se podrán resolver con una reforma integral, que -además de la atención al currículo- procure una nueva organización escolar integrada por profesionales que aprenden a atender los procesos y las necesidades de los estudiantes en la diversidad de condiciones regionales y nacionales.

Sin embargo, la RIES quedó reducida a sólo una reforma curricular. Como se planteó antes, los problemas siguen sin resolverse. En este sexenio (2006/2012) ya no se propuso una reforma integral, sino una continuidad de la reforma curricular anterior, pero ahora articulada al Preescolar y a la Primaria. Lo importante, lo que conviene enfatizar, es que los problemas estructurales siguen ahí, como lastre a cualquier cambio importante.

La Educación Secundaria de México sigue siendo un espacio conflictivo por la brecha entre objetivos y resultados; mantiene problemas estructurales y de organización; ha experimentado desde el siglo pasado diversas reformas curriculares, a pesar de lo cual persiste un currículo fragmentado; ha transitado de un modelo pedagógico a otro, antagónicos a los diagnósticos de las necesidades formativas y educativas de los adolescentes y conserva un esquema deficitario en torno a la selección, permanencia y formación profesional del profesorado.

Las descripciones anteriores, así como lo mostrado por la investigación, ponen de manifiesto que una modificación curricular no detona por sí sola ninguna transformación de fondo, dado que es un proceso que implica directamente a los sujetos y requiere de una apropiación del cambio y condiciones institucionales que no se logran por decreto (Hargreaves y Fink, 2008).

Transformar la Educación Secundaria supone concebir a la escuela como el centro de las decisiones para los cambios y transformaciones, así como poner el énfasis en los estudiantes, al mismo tiempo que se transforma el gobierno del sistema orientándolo a los intereses y necesidades de los centros escolares (Castillo y Azuma, 2009). Las transformaciones sociales y educativas nunca se hacen por decreto ni se vuelven realidad en las aulas por la existencia de un nuevo currículo, como se ha demostrado por décadas, o porque se emita un acuerdo o decreto presidencial. Es un proceso que requiere del fortalecimiento de liderazgos potentes para el cambio y la innovación desde la propia escuela. Un proceso que responda a las necesidades y esquemas de aprendizaje de los adolescentes y que sea congruente con un currículo integrado y acorde a las transformaciones sociales del momento. Pero, sobre todo, es un proceso paulatino que requiere la participación consciente de los involucrados y la conjunción de múltiples voluntades (Goodin, Rein y Moran, 2006).

Atender a las demandas de la población mayoritariamente joven del país implica que el Estado ha de mantener el esfuerzo presupuestal y político; sin embargo, debe considerar además un esfuerzo adicional para atender las nuevas prioridades de política para la próxima década, en congruencia con los avances de la investigación y la evaluación nacional e internacional.

Las políticas para la escuela secundaria han sido poco sensibles a los procesos que viven los adolescentes al ingresar al Nivel. Como lo documentan Hargreaves y otros (2000, p.65), “es un cambio importante de categoría en la vida de los jóvenes. Ofrece la posibilidad de obtener una posición elevada, una mayor independencia y más experiencias y oportunidades interesantes. También implica pérdida de seguridad, encuentros amenazadores y expectativas desconocidas. La transición está plagada de mensajes variados y de posibilidades contradictorias”, por lo que el reto para la agenda de política implica poner a la escuela, su clima institucional y a los estudiantes como el centro de los proyectos de mejora de la calidad en el servicio.

Tal como lo aborda Sandoval Flores (2000), la reforma de la Secundaria necesita plantear la formación inicial y continua de normalistas y profesionistas que conviven en las escuelas secundarias para propiciar el desarrollo profesional, tanto del personal docente como del directivo, al mismo tiempo que se conforma una nueva organización de la escuela.



Santibáñez (2007), por su lado, demanda a la formación y actualización de maestros de Secundaria en México (llevadas a cabo por instituciones de Educación Superior, un modelo combinado entre Normal y Universidad), enfocarse en el aprendizaje de los alumnos. La capacitación debe permitir la profundización en el dominio de la disciplina como en la manera de enseñarla; es necesario establecer un modelo de competencia académica en los formadores iniciales de docentes y evaluar la capacitación teniendo como foco el aprendizaje de los alumnos.

La reforma de la Educación Secundaria es urgente. A lo largo de este artículo, se han argumentado las razones para México y para Jalisco. Diversos estudios dirigidos para América Latina también lo han documentado (Ferreyra, 2006; Braslavsky, 2001; Tenti Fanfani, 2007; Blanco, 2011; Tedesco y López, 2004).

La reforma de la Educación Secundaria debe incluir una reestructuración en las relaciones y funciones de la jerarquía burocrática que haga posible una mayor autonomía a los estados, las regiones y las escuelas, al mismo tiempo que el gobierno educativo se reorganiza en función de las necesidades, los requerimientos y el acompañamiento del cambio sostenible en las escuelas secundarias. Los gobiernos de los estados y sus aparatos educativos, como el de Jalisco, deben aprender a conducir las políticas federales y las suyas propias en el margen que establece la ley, de acuerdo con la investigación y el conocimiento de las condiciones locales, como se documenta en un estudio reciente (Ponce, 2011).

En síntesis, es recomendable un modelo de formación de los adolescentes que responda a un esquema holista de organización de contenidos, así como establecer el clima escolar que permita a la escuela secundaria perfilarse y constituir las condiciones para el cambio hacia la *escuela total* definida por Braslavsky (2003):

“Las escuelas totales serán aquellas que aspiran a formar integralmente a los jóvenes. Trasmiten lo que consideran todo el saber importante y están preocupadas por los valores, las manifestaciones estéticas y la educación corporal. Buscan sintonía fina con las creencias de comunidades que delegan casi todo el poder educador. Disponen de unas 8 horas diarias para la organización de actividades programadas” (p. 23).

## **Análisis de la investigación sobre el currículo en el contexto de la Reforma Integral de la Educación Media Superior**

***María Eugenia Ocampo Granados  
Rosa María Torres Hernández***

El análisis de la investigación educativa en la última década permitió un primer acercamiento al “estado de la cuestión” de la investigación sobre el currículo en Educación Media Superior que aquí se presenta. Este trabajo se realizó en la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales sede México, con el propósito de precisar problemas de investigación científica en el bachillerato y para poner en perspectiva retos, acciones y resultados de la actual Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS). El campo del currículo es sólo uno de los aspectos que convocó a especialistas en temas educativos para abordar cinco materias medulares de la RIEMS, a saber: 1. Desarrollo curricular (que, por su trascendencia, ha sido analizado en dos trabajos); 2. Desarrollo profesional de docentes; 3. Gestión educativa e institucional; 4. Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), y 5. Juventud y estudiantes.

Formular el “estado de la cuestión” se ubica en la perspectiva de promover un acercamiento entre investigadores y tomadores de decisiones para proveer de información confiable y rigurosa que señale aspectos relevantes para desarrollar la propuesta de reforma, realizar ajustes, establecer innovaciones, validar de mejor forma la experiencia y el saber, entre otras posibilidades, con el objetivo de aprovechar el conocimiento sobre el tema generado en el nivel nacional e internacional y convertirlo en un posible factor de cambio.

Dos situaciones son favorables a la intención esbozada: por un lado, el hecho de que la Educación Media Superior en México pasará a ser obligatoria; por otro, el ánimo de las autoridades de la Subsecretaría de Educación Media Superior para promover un Fondo Sectorial que fortalezca la investigación a favor de la Enseñanza Media Superior.

El texto expone en primer lugar la evolución del tema curricular en el bachillerato, desde 1970 hasta la Reforma actual, estableciendo las principales tensiones que pueden caracterizarla. A partir del tal contexto, se realiza un análisis de la investigación sobre Educación Media Superior en la última década y se finaliza con un apartado en el que se proponen demandas específicas de investigación.

## I. La evolución del currículo hacia la Reforma Integral de la Educación Media Superior en México

El currículo es un foco organizativo y de pensamiento para los procesos educativos. La Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS) así lo ha planteado al establecer como uno de sus ejes el Marco Curricular Común (MCC). La atención al asunto curricular tiene una trayectoria en el bachillerato; es propósito de este apartado describir algunas líneas de continuidad y discontinuidad, lo que puede permitir ponderar la relevancia de la creación del Sistema Nacional de Bachillerato (SNB). Además, se exponen algunas características del currículo en el marco de la RIEMS y se expresan algunas de las tensiones que se pueden presentar en desarrollo de los procesos de adaptación e implementación curricular.

### 1.1 Antecedentes

La Reforma Integral de la Educación Media Superior en México es producto de un proceso de larga data. Desde 1971, en la XII Asamblea General de la Asociación Nacional de Universidades, los representantes de las instituciones analizaron la Educación Media y establecieron que el Nivel debería considerar las siguientes finalidades:

1. Que sea formativo, entendiendo por formación el desarrollo de las habilidades y actitudes que caracterizan el pensamiento racional: objetividad, rigor analítico, capacidad crítica, claridad expresiva.
2. Que capacite para el ejercicio de los métodos y el uso de la información básica de las ciencias de la naturaleza.
3. Que permita el dominio de las técnicas y destrezas de una actividad especializada y económicamente productiva (Fuentes Molinar, 1986: 168).

En 1980, con base en estos fines, se tomó en cuenta la existencia de un común denominador en los currículos que podía transformarse en un tronco común; así, se planteó un modelo de estructura académica para el Ciclo Superior de Enseñanza Media.

En 1989, la Secretaría de Educación Pública dio a conocer el *Programa de Modernización Educativa 1989-1994*; en él se indicó, con respecto a la Educación Media, lo siguiente:

- a. Se hace notar que a pesar de la prioridad otorgada a la modalidad tecnológica, no variaron las tendencias de distribución de su matrícula.
- b. A pesar de las estrategias de descentralización, conserva un importante déficit en cuanto a la generación de oportunidades para la población que habita en zonas apartadas de la urbanización.
- c. Las opciones de educación abierta han tenido un desarrollo mínimo.
- d. En cuanto a la eficacia interna del Nivel, se destaca que la proporción de egresados es ciertamente deficitaria: apenas la mitad de los que ingresan logran éxito en el ciclo.
- e. Con respecto al tema de la vinculación de los egresados con las esferas del trabajo, se señala que no se ha logrado una relación apropiada entre el Nivel Medio Superior y los requerimientos del desarrollo, ni en la modalidad de bachillerato propedéutico ni en el área tecnológica.
- f. Se hace hincapié en la diversidad curricular reinante y, especialmente, en la ausencia de mecanismos que posibiliten el tránsito entre modalidades (México, SEP, 1989, pp.108-109).

En el *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*, se reitera la necesidad de atender la diversidad curricular y se manifiesta que la formación en la Educación Media debe comprender:

- a. un núcleo común de asignaturas que propician una cultura general, a partir de algunos campos de conocimiento: lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias naturales e histórico social;
- b. materias que preparen al joven para la continuación de estudios superiores;
- c. un núcleo de formación para el trabajo que oriente al estudiante hacia los procesos laborales en un campo específico y genere actitudes de valoración hacia éstos. Entre las líneas de orientación curricular, cuyo objetivo es contribuir al desarrollo integral del joven, se encuentran: el desarrollo de habilidades de pensamiento; el razonamiento lógico; valores como libertad, justicia, solidaridad, identidad nacional, responsabilidad democrática, amor a la verdad, educación ambiental, derechos humanos y, finalmente, la calidad, o camino que conduce a la excelencia (Villa y Rodríguez, 2003, citado en Villa, 2010, p.298).

Se incorpora la idea de las competencias académicas básicas, determinándose las siguientes: facilidad de comunicación oral y escrita, identificación de información

relevante de un problema dado, interpretación y clasificación de información, capacidad de cuestionamiento, observación y representación (Díaz Barriga, 2003). De forma particular, el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) impulsó la formación basada en competencias laborales y se establecieron estándares nacionales.

El *Programa Nacional de Educación 2001-2006* establecía seis políticas:

1. promover que la Educación Media Superior forme ciudadanos responsables, solidarios y con los conocimientos idóneos para que se desempeñen en el mundo laboral o en la educación superior;
2. impulsar la reforma del currículo de las distintas modalidades para que contribuyan a la articulación y la flexibilidad del sistema, según los intereses de los estudiantes y las necesidades del país;
3. alentar la adopción de enfoques educativos centrados en el aprendizaje, así como el diseño de materiales didácticos y el uso intensivo de las tecnologías de la información;
4. estimular el fortalecimiento de las escuelas públicas de Educación Media Superior;
5. fomentar la formación y actualización de profesores;
6. diseñar medidas orientadas a atender a estudiantes procedentes de grupos culturales minoritarios mediante procesos de educación con enfoque intercultural (México, SEP, 2001 a, p.174).

Como puede observarse, es un tránsito complejo el que se desarrolló desde un modelo general de plan de estudios hasta la creación del Sistema Nacional de Bachillerato. En ese trayecto, se han establecido nuevos planteamientos en el ámbito curricular, empero también se han reconfigurado algunos temas recurrentes en el ámbito de la Educación Media Superior. Se pueden señalar las siguientes recurrencias: contar con un perfil del bachillerato, creación de una estructura curricular ante la diversidad de propuestas, considerar la tensión entre la formación general y del mundo del trabajo, y con ello “vocacionalizar o no vocacionalizar” (Bracho, 1992); el tránsito entre modalidades, la formación integral por campos de formación. Existen también asuntos que se descartaron: un plan de estudios único para el Nivel y el diseño curricular por áreas.

Los nuevos planteamientos que se agregan son: inclusión de temas emergentes (v.g. educación ambiental), fomento de diversas modalidades (v.g. educación abierta, telebachillerato, etc.), considerar a los grupos culturales minoritarios a partir del enfoque

intercultural, uso de las nuevas tecnologías, enfoque educativo centrado en el aprendizaje.

## **I.2 El Sistema Nacional de Bachillerato**

La trayectoria del currículo de Educación Media Superior corresponde a tendencias internacionales y de manera particular en América Latina (De Ibarrola y Gallart, 1994) donde, en el siglo XXI, se destacan las siguientes tendencias: cambios en la legislación, principio de inclusión, búsqueda de nuevos formatos curriculares, formación docente, determinación de estándares y presencia de las nuevas tecnologías (Tiramonti, 2011). Asimismo, los sistemas educativos con sus instituciones escolares tienen el encargo político de educar; la sociedad les encomienda el desarrollo y la sociabilidad de los adolescentes y los jóvenes dando acceso a los conocimientos valiosos para interpretar el mundo y enfrentar los derechos y obligaciones consustanciales a la ciudadanía (Torres, 2011).

En México, la propuesta curricular del bachillerato se da en la dinámica compleja de un conjunto de subsistemas -aproximadamente 25- e instituciones con características diversas que forman parte del Sistema Nacional de Bachillerato (México, INEE, 2009).

Las reformas educativas llevadas a cabo en el Sistema Nacional de Bachillerato dejaron aprendizajes para establecer un Marco Curricular Común (MCC). En esta labor, se destacan el bachillerato de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), el CONALEP, el Bachillerato Tecnológico y el Bachillerato General (por ejemplo, el Colegio de Bachilleres). Los aprendizajes están relacionados con:

- a. Énfasis en las competencias.
- b. Definición de formación básica común para el sistema de bachillerato.
- c. Flexibilidad del currículo a través de la eliminación de las secuencias rígidas y el énfasis en la transversalidad.
- d. Programas y prácticas docentes centradas en el aprendizaje a partir de estrategias de enseñanza dinámicas y fortalecimiento de las tutorías (México, SEP, 2008 a).

En sentido estricto, además de los aprendizajes de las reformas curriculares, se debe tomar en cuenta la experiencia que ha dejado la creación de nuevas opciones en los

subsistemas, tales como la educación a distancia o el tele-bachillerato, para armonizar la atención a la demanda con los niveles de calidad (Observatorio de la Educación, 2006, p.10).

### **1.3 El Marco Curricular Común por competencias**

La Reforma Integral de la Educación Media Superior, promovida en el año 2008, considera diferentes momentos de concreción curricular que inician con la creación del Sistema Nacional de Bachillerato y culminan con la aplicación en el aula (México, SEP, 2008 a). El Marco Curricular Común (MCC) con base en competencias es el primer eje de la Reforma Integral de la Educación Media Superior, que parte de dos principios:

- 1) El reconocimiento universal de todas las modalidades y subsistemas del bachillerato. La pertinencia y relevancia de los planes y programas de estudio.
- 2) El tránsito de estudiantes entre subsistemas y escuelas. Esto es indispensable para combatir una de las principales causas de la deserción en la Enseñanza Media Superior (EMS).

El MCC es una planteamiento que tiene como finalidad dar identidad a la EMS; su base son las competencias y postula una orientación constructivista. Se entiende por competencias:

procesos complejos de desempeño integral con idoneidad en determinados contextos, que implican la articulación y aplicación de diversos saberes, para realizar actividades y/o resolver problemas con sentido de reto, motivación, flexibilidad, creatividad y comprensión dentro de una perspectiva de mejoramiento continuo y compromiso ético (México, SEP, DGB, 2010 a, p.36).

Se instituyen tres tipos de competencias a desarrollar: las competencias genéricas, las competencias disciplinares (básicas y extendidas) y las competencias profesionales (básicas y extendidas), tal como se muestra en la siguiente tabla:

**Tabla 1. Competencias que constituyen el Marco Curricular Común**

COMPETENCIAS		OBJETIVOS
<b>Genéricas</b>		<p>Son competencias clave, por su importancia y aplicaciones diversas a lo largo de la vida; transversales, por ser relevantes a todas las disciplinas y espacios curriculares de la EMS; y transferibles, por reforzar la capacidad de los estudiantes de adquirir otras competencias.</p> <p>Constituyen el perfil de egreso del estudiante del Nivel Medio Superior, esto es:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>Se autodetermina y cuida de sí.</li> <li>Se expresa y comunica.</li> <li>Piensa crítica y reflexivamente.</li> <li>Aprende de forma autónoma</li> <li>Trabaja en forma colaborativa.</li> <li>Participa con responsabilidad en la sociedad.</li> </ol>
<b>Disciplinares</b>	Básicas	<p>Integran conocimientos, habilidades y actitudes y se construyen desde a lógica de las disciplinas en las que tradicionalmente se ha organizado el saber.</p> <p>Son las competencias disciplinares que deben desarrollar todos los estudiantes del bachillerato. Representan la base común de la formación disciplinar en el marco del SNB.</p>
	Extendidas	<p>Dan especificidad al modelo educativo de los distintos subsistemas de la EMS; no serán compartidas por todos los egresados del nivel educativo. Son de mayor profundidad o amplitud que las competencias disciplinares básicas.</p>
<b>Profesionales</b>	Básicas	<p>Se refieren a un campo del quehacer laboral. Definen la capacidad productiva de un individuo en cuanto a conocimientos, habilidades y actitudes requeridas en un determinado contexto de trabajo. Dan sustento a la formación de los estudiantes en el Perfil del Egresado.</p> <p>Proporcionan a los jóvenes formación elemental para incorporarse al mercado de trabajo.</p>
	Extendidas	<p>Preparan a los jóvenes con una calificación de nivel técnico para incorporarse al ejercicio profesional.</p>

*Fuente: tomado textualmente de Secretaría de Educación, Dirección General de Bachillerato (2010b). Las competencias del Sistema Nacional de Bachillerato. México: SEP.*

En el Sistema Nacional de bachillerato existen: el Bachillerato General, el Bachillerato General con Capacitación para el Trabajo (bivalente) y el Bachillerato Tecnológico y Profesional. Para cada uno, se establece una distribución diferenciada de competencias en el currículo.

Las trayectorias curriculares pueden ser variadas, según cada plan de estudios: preestablecida, libre y combinada (Acuerdo 445 DOF, 2008, p.2). Asimismo, en el bachillerato se pueden encontrar las siguientes modalidades: presencial, intensiva, virtual, autoplaneada y educación mixta (Székely, 2010).



Vale la pena anotar que el planteamiento del MCC no descuida aspectos fundamentales para todo currículo: un programa de formación docente, atención a los estudiantes con el Programa *Construye T*<sup>262</sup>, la gestión educativa y la evaluación.

### I.3.1 Tensiones en la implantación y adaptación del Marco Curricular Común

Considerar la inclusión, adaptación y resignificación del Marco Curricular Común en los diferentes subsistemas del SEMS implica reconocer algunas tensiones que marcan la posibilidad y potencialidad de su realización; éstas son:

- a. La formación *propedéutica* y la *terminal*. “...se asocia a la que contrapone *enseñanza académica y técnica*, que a su vez refleja la distinción entre *trabajo intelectual y trabajo manual*, que se tiende a entender en términos de *bueno/malo, digno/indigno, superior/inferior*” (Martínez Rizo, 2011). Si bien -como lo establece el propio Martínez Rizo- una manera de atender esta tensión es el propio MCC, es necesario considerar que se pueden polarizar los puntos de vista al tomar las decisiones precisas para la cobertura y la equidad.
- b. Los fines que persigue la Educación Media y la heterogeneidad de condiciones y estilos institucionales de los subsistemas y los planteles. Esta tensión corresponde a la relación entre las *intenciones* y la *práctica*. Si como los teóricos del currículo han indicado, el MCC sólo corresponde a la intención o diseño del currículo, entonces esa intención se verá confirmada o no, en tanto que pueda cumplir dos condiciones para su realización en la práctica: atender a la población de jóvenes que requiere de formación en el Nivel y hacerlo con calidad. Se han tomado acciones para atender esta tensión a través del análisis y evaluación en los planteles de Educación Media (Székely, 2010), tarea que deberá seguir y perfeccionarse.
- c. El diseño y desarrollo del MCC como *modelo de diseño curricular* o *espacio de legitimidad de campos de conocimiento*. Esta tensión aparece entre la necesidad de contar con un diseño curricular que sirva de base para confeccionar propuestas en diversos niveles del SNB (Coll, 1987) y el diseño como ámbitos de

---

262 Es un programa para estudiantes de Nivel Medio Superior que reúne los esfuerzos de la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), con el apoyo y la participación del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y Organizaciones de la Sociedad Civil (OSC). *Construye T* tiene como propósito crear comunidades educativas que favorezcan la inclusión, la equidad, la participación democrática y el desarrollo de competencias individuales y sociales de las y los jóvenes, para que permanezcan en la escuela, enfrenten las diversas situaciones de riesgo y construyan su proyecto de vida (<http://www.construye-t.org.mx>).

confrontación y consenso de diversos campos disciplinarios. Si bien el diseño base puede responder -en este caso lo hace- a dos principios esenciales -flexibilidad para atender las particularidades y precisión para proteger la coherencia y la continuidad del proyecto- también es cierto que en la selección, organización y distribución de los saberes y conocimientos responde en lo concreto, entre otras cosas, a la lógica de los campos disciplinares, por tanto es en el diseño y desarrollo curricular donde se expresan los grupos de referencia que tratan de afianzar aquello que cuenta como conocimiento legítimo en la sociedad. El MCC es un modelo flexible y preciso pero ya ha enfrentado algunas de las polémicas propias de los campos disciplinarios; es el caso de la discusión acerca del lugar de la filosofía o la geografía en el bachillerato (Vargas Lozano, 2010; Observatorio Filosófico de México, 2011) a la que se ha dado respuesta por parte de la SEP; sin embargo, sigue reapareciendo como un asunto no resuelto.

- d. El currículo como *único espacio de identidad cultural y de conocimiento o espacio de justicia, diversidad de culturas y conocimientos*. Esta tensión se relaciona con la naturaleza cultural y social del siglo XXI en el que habitan los jóvenes. Los jóvenes pertenecen a ámbitos culturales diversos y reclaman a la escuela una transformación para que siga siendo un lugar de identidad para ellos. Existe la idea del imperio de lo escolar como el único espacio legítimo de identidad cultural y de conocimiento para los jóvenes, tendencia centrada en lo joven como etapa de la vida o una condición cultural. Sin embargo, existe otra concepción que habla de juventudes donde el currículo es una parte del amplio espectro de espacios de identidad de los jóvenes articulada a su mundo (Ávalos, 2007; Dubet y Martuchelli, 1998; Feixa y Porzio, 2004; Kantor, 2008).
- e. El profesor *operador o profesional*. El logro del MCC implica reconocer el papel central que tienen los profesores, en su dimensión de una planta con perfiles apropiados y reconocimiento de trayectorias académicas, pero de igual forma, requiere entender la diferencia entre colocar a los docentes como operadores del currículo (en sentido instrumental), o situarlos como profesionales de la innovación que ven en el currículo una posibilidad de mejorar, porque es parte de su proceso de desarrollo. Esto último implica que el cambio curricular se logrará mediante el perfeccionamiento de la capacidad profesional, a partir del análisis de su labor (Cardoso, 2011; López y Tinajeros, 2010; Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2005; Stenhouse, 1984). La atención a los maestros se ha iniciado con el Programa de Formación Docente de la Enseñanza Media Superior

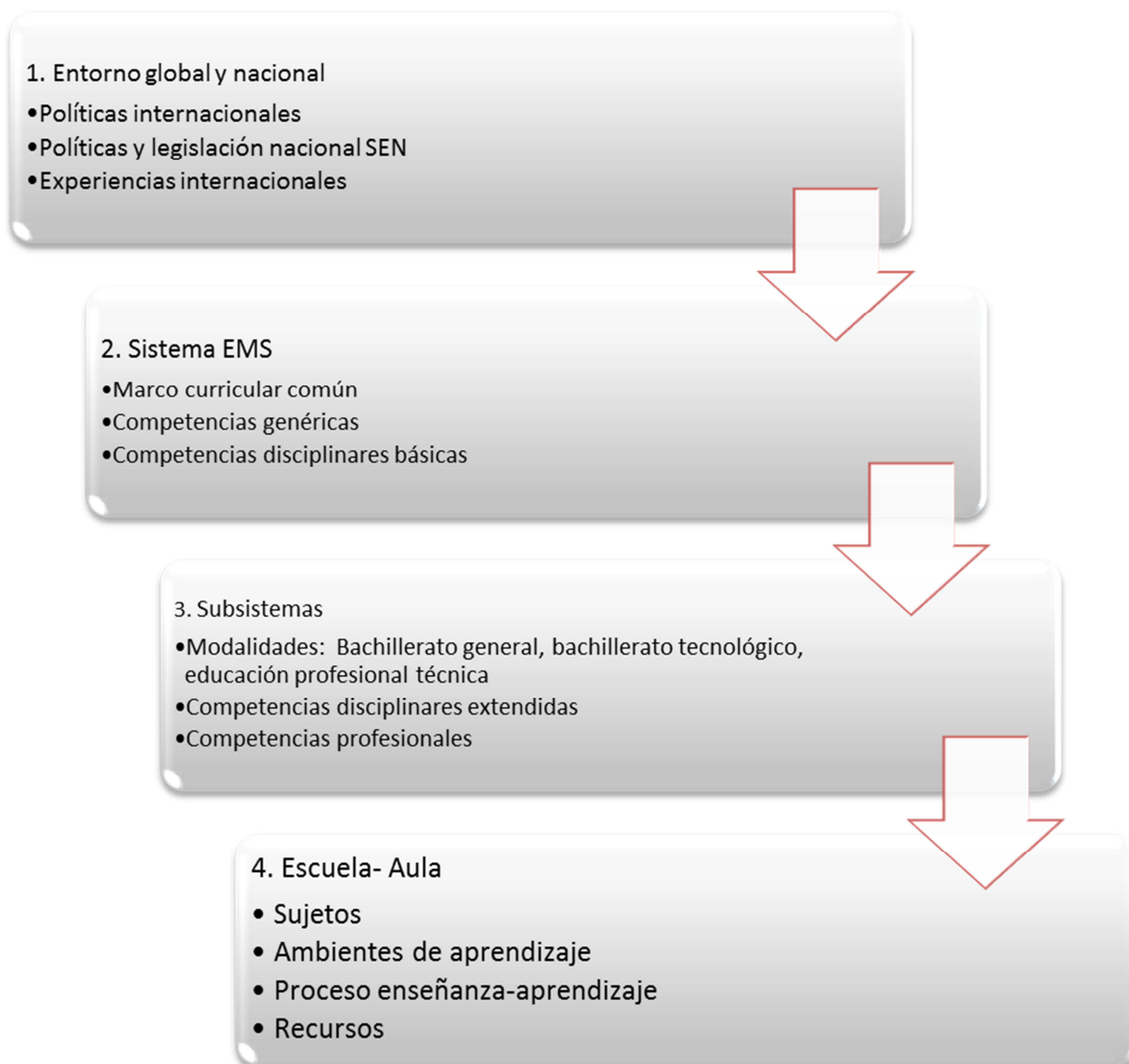
(PROFORDEMS), lo que indica la preocupación por la formación, pero al mismo tiempo abre la pregunta: ¿cuál es el horizonte de formación profesional más allá del momento de implantación del currículo marco?

Las tensiones en la implantación y adaptación del currículo habrán de ser consideradas en la investigación sobre Educación Media Superior. En el siguiente apartado, se incluyen las investigaciones en dos categorías temáticas: identidad y pertinencia. El concepto de identidad corresponde a las tensiones entre formación propedéutica y terminal, así como la del currículo como espacio único de cultura frente a la diversidad de ámbitos en los que se configura la vida del joven. El concepto de pertinencia integra las tensiones entre modelo de diseño curricular y espacios de legitimidad de campos de conocimiento, la tensión entre intenciones y práctica, y la que se refiere a la consideración del profesor como operador o como profesional del currículo.

## **II. La investigación sobre currículo en la última década**

Para valorar la investigación educativa sobre el currículo de Educación Media Superior, se presentan en primer lugar las necesidades de conocimiento del sistema, agrupadas por categorías ubicadas en dos grandes planos. En el primer plano, se incluyen los niveles de análisis en los cuales se puede desarrollar la investigación, partiendo de los niveles de concreción curricular planteados por la RIEMS. En el segundo, se hace referencia a las grandes temáticas del currículo que han de ser abordadas en los distintos niveles.

## Esquema 1. Niveles de análisis de la investigación educativa en el currículo



Como puede observarse, en el esquema se incluye el nivel «entorno global y nacional», con lo cual se quiere hacer énfasis en la relevancia de vincular, a través de la investigación, los procesos de reforma curricular en el nivel global y nacional con la RIEMS. Considerar como categoría de estudio el nivel global y nacional permite aprovechar las experiencias internacionales en investigación sobre el currículo o realizar investigación educativa sobre experiencias internacionales utilizando análisis comparativos. Se cuenta de este modo con un referente sólido, con sustento en la investigación, para el estudio de mejores prácticas en el nivel internacional. Existen discusiones en el horizonte internacional que constituyen un punto de referencia para pensar la situación en México; por ejemplo: las reflexiones sobre la identidad del nivel secundario de educación en Australia (Bardsley, 2007; Hodgson y Spours, 2011); la investigación sobre la metodología y los recursos más adecuados en la formación para

el trabajo a partir de balances generales tomando lapsos de 10 y 20 años (Smith, 2010); en Inglaterra, la interrelación de la Secundaria con otros agentes educativos que coadyuven en la formación (Skaliotis, 2009); en Noruega, los temas de la incidencia de la Educación Secundaria en el ejercicio de la ciudadanía (Borhaug, 2008); en los Países Bajos, la integración con la Educación Superior (Torenbeek, Cansen y Hofman, 2010); y en Suecia, el proceso político para la conformación de las asignaturas centrales del currículo (Elgström y Hellstenius, 2010).

En lo nacional, será relevante la vinculación de la política educativa de los niveles básicos (Primaria y Secundaria) y superior con el medio superior, además de la consideración del influjo de los contextos, la legislación y las políticas económicas, sociales y culturales que se relacionan con el Nivel Medio Superior.

Con posterioridad al nivel de entorno global y nacional, se introduce -sin modificaciones- el orden seguido por el documento de la Reforma: el Sistema de Educación Media Superior (nivel interinstitucional) y los subsistemas (nivel institucional). En seguida, se ha optado por la integración en un solo nivel de las escuelas y las aulas para poner de relieve la vinculación que en las instituciones educativas tiene la gestión curricular con los procesos de enseñanza-aprendizaje, que se desarrollan en la interacción entre estudiantes, profesores, contenidos y estrategias. Asimismo, se ha preferido utilizar el concepto de «ambientes de aprendizaje» en lugar de «aula» por la diversidad de espacios formativos en los que se realizan o pueden realizarse de manera óptima los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Asociados a cada uno de los niveles de análisis que se han considerado, los temas prioritarios a investigar han de estar vinculados a la Reforma y, al mismo tiempo, a los nuevos retos que plantea la obligatoriedad de Media Superior.

Es posible agrupar los temas de investigación en torno a tres grandes líneas: 1) la identidad del SNB y de cada modalidad, 2) la vinculación de Media Superior con la Educación Secundaria y la Superior, y 3) la pertinencia del currículo ya sea proyectado o implementado.

La diversidad curricular, consecuencia de la trayectoria histórica de cada modalidad de Media Superior, así como las características vocacionales propias del Nivel, hace apremiante la investigación sobre la identidad. La juventud es una etapa crítica, y la medida en que el currículo prepare a los jóvenes para las opciones profesionales y

académicas, a partir de una identidad bien definida que cumpla con las expectativas de los estudiantes, será determinante para su permanencia en el sistema. La educación obligatoria cuenta ahora con la participación de estudiantes-actores que toman decisiones sobre su biografía escolar y profesional.

La relación con la Educación Secundaria y la Superior refuerza la identidad del sistema porque la continuidad o la ruptura con el nivel precedente y las posibilidades de éxito o fracaso en el subsecuente, son los factores a los que el joven asociará la pertinencia del mismo sistema.

En lo relativo a la pertinencia, la adquisición e las competencias que la reforma propone será uno de los indicadores de éxito del sistema, por lo que el estudio de los procesos mediante los cuales se desarrollan las competencias genéricas, disciplinares y profesionales es una tarea prioritaria.

En este caso, el trabajo que se presenta en este artículo se dirige principalmente, a la toma de decisiones informada de las autoridades del Sistema de Educación Media Superior en el marco de la RIEMS; para ello, se ponderan los avances en investigación referidos a cada uno de los temas y niveles de análisis de los resultados de investigación en los últimos diez años.

La indagación de los avances de investigación se centró en la revisión de artículos publicados en revistas arbitradas, considerando las registradas en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y otras revistas indizadas, nacionales y extranjeras, en el periodo comprendido entre 2001 y 2011. Se revisaron además libros y capítulos de libros, aún muy escasos, que cuentan con ISBN<sup>263</sup>, además de informes estatales que se encuentran catalogados en bibliotecas de la UNAM. Para contar con referencias próximas en el tiempo, se consultaron, además, las ponencias recientemente presentadas en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en noviembre de 2011. En la indagación se consideraron los trabajos más relevantes y accesibles; no se trata de los resultados de una búsqueda exhaustiva, pero sí representativa. En la siguiente tabla, se desglosan las fuentes consultadas.

---

263 International Standard Book Number (en español, Número Estándar Internacional de Libros o Número Internacional Normalizado del Libro).

**Tabla 2. Fuentes consultadas**

Publicación	No.
XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE	15
Libros y capítulos de libros con ISBN	11
Revista Mexicana de Investigación Educativa (registro CONACYT)	5
Perfiles Educativos (registro CONACYT)	5
Revista Iberoamericana de Educación (indizada)	4
Otras revistas indizadas	4
Informes de investigación	3
Revista Iberoamericana de Educación Superior (indizada)	2
Revista de la Educación Superior (registro CONACYT)	1
Sinéctica (registro CONACYT)	1
Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación (indizada)	1

La valoración cuantitativa y global de las publicaciones, en relación con los niveles y temas propuestos en el apartado precedente, se refleja en la siguiente tabla analítica:

**Tabla 3. Análisis de las investigaciones realizadas 2001-2011**

Temas/ Niveles de análisis	Identidad	Pertinencia	Relación con otros niveles
Entorno global y nacional	2	1	
Sistema EMS	1	12	3
Subsistemas	1	12	5
Escuela- aula	1	11	1
Entorno local	1	4	1

Como puede observarse en la tabla 3, las investigaciones se relacionan principalmente con el nivel de Sistema EMS y subsistemas, en donde destacan estudios que comparan diversas modalidades de bachillerato, particularmente en temáticas relativas a la pertinencia de los procesos de enseñanza-aprendizaje de disciplinas y competencias genéricas.

En segundo lugar, destaca el número de investigaciones relativas a la escuela, donde se consideran tanto procesos de enseñanza-aprendizaje como estudios sobre trayectorias de estudiantes.

Se destaca la escasez de investigaciones relativas a la integración de la Educación Media Superior con los Niveles Básico y Superior, así como la ínfima producción relacionada con temas de identidad del bachillerato.

Un análisis más detallado de las investigaciones nos permite advertir las características de las tendencias en investigación de Media Superior.

En el nivel de análisis del **entorno global y nacional**, destacan los *análisis histórico y/o comparativos* (De Ibarrola, 2007; Velázquez Albo, 2004); en algún trabajo se combina la perspectiva global con el nivel escolar (Alcántara y Zorrilla, 2010), y también está presente algún estudio que considera los impactos negativos de la globalización en el desarrollo de las capacidades ciudadanas de los estudiantes (Esquivel Moreno y Poujol Galván, 2011).

En el nivel del **Sistema de Educación Media Superior** destacan las investigaciones que se refieren a la pertinencia, abordada a partir de estudios que describen los procesos de enseñanza-aprendizaje *de disciplinas particulares*, que en el contexto de la RIEMS son las competencias disciplinares básicas (López Bonilla, Tinajero Villavicencio y Pérez Fragoso, 2006; Hernández Vaca y Ward Bringas, 2011; Martínez Sierra y Arellano, 2011; Sepúlveda López y Santos Trigo, 2006; Castro López, Rodríguez Ousset y Smith Martins, 2011; Rivero Franyutti, 2010). También se abordan las *competencias genéricas* consideradas en conjunto (Peña Salazar, 2011), o relacionadas con temas emergentes como el desarrollo sustentable (Ramírez Méndez, Gordillo Martínez y Sampedro Rosas, 2009) y la ciudadanía (Castro López, Rodríguez Ousset y Smith Martins, 2011). Desde un punto de vista más crítico, se presentan estudios sobre temas controversiales, como es el caso del debate sobre la filosofía en el Marco Curricular Común (Vargas Lozano, 2011).

Se encontró una investigación de carácter evaluativo que contrasta la congruencia entre los objetivos de la Reforma y las prácticas de los docentes en asignaturas específicas (Díaz Ordaz, Lara Piña y Hernández Reyes, 2011), o las dificultades para la implementación de la Reforma en contextos locales (Escalante Ferrer y Darío, 2011), líneas que posiblemente continuarán creciendo en número de trabajos. En otra línea, se producen y podrían producir investigaciones que identificaran inconsistencias en los planteamientos curriculares (Bonilla, 2008).



La investigación en gestión y su relación con la innovación curricular se pone de manifiesto en estudios como el de Zorrilla (2010), en el que se ponderan los beneficios curriculares del trabajo colegiado, a través de un liderazgo académico centrado en los procesos de formación.

La mayor cantidad de trabajos se puede ubicar en el nivel de subsistemas; se trata de investigaciones centradas en alguna modalidad de bachillerato o que realizan análisis comparativos entre diversas modalidades. En este nivel se identifican temáticas vinculadas a:

- La relación con la Educación Superior, en investigaciones referidas a los procesos de *orientación vocacional y la elección de carrera* (Camarena Gómez, González Lomelí, & Velarde Hernández, 2009; Estrada Moreno, 2011; Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior, 2004 b; Ochoa Cervantes y Diez-Martínez, 2009; Universidad Tecnológica de Tlaxcala y Colegio de Tlaxcala, 2004; Vidales, 2010). También se estudia el impacto del bachillerato de origen en la *trayectoria académica universitaria* (Cú Balán, 2005).
- Estudios relativos a *estudiantes* en los cuales se indaga en las causas de deserción y fracaso escolar (Vidales, 2009), así como casos particulares en los que se analizan los sentidos que otorgan los jóvenes a los estudios de bachillerato (Tapia García, 2011).
- Investigación sobre procesos de *diseño curricular* en el contexto de la RIEMS, como es el caso de las preparatorias de la Universidad de Guadalajara (Andrade Cázares, 2011) y del Instituto Tecnológico de Sonora (Ramírez Rivera, 2011).
- Algunos estudios se refieren a problemáticas que habrán de ser resueltas en el espacio de la tutoría, por ser más generales y relativas al aprovechamiento escolar, como es el caso de las investigaciones sobre el *estrés académico* (Barraza Macías y Silerio Quiñonez, 2007).

Las investigaciones que generan información más o menos generalizable para los diversos subsistemas pueden situarse en el espacio de una escuela o grupos escolares específicos. A este nivel, por tanto, corresponderían una parte de los estudios señalados en párrafos anteriores. En este nivel de análisis parecen bastante relevantes -si bien son pocos- los estudios de caso sobre ambientes de aprendizaje, por ejemplo los que se refieren a talleres y prácticas (López Espinosa y Weiss, 2007).

La relación del currículo con el entorno local está integrada en las investigaciones que se han referido a otras temáticas. En general, es un tema poco abordado. Se echan en falta estudios sobre la relación de pertinencia del currículo con el mercado laboral o con las competencias para la vida que se ejercitan en el ámbito del entorno más inmediato del joven estudiante.

Otras publicaciones que no están referidas específicamente a la Educación Media Superior pero que dan cuenta de las dificultades inherentes a las innovaciones curriculares son también fuentes para el estudio del objeto que ocupa (Díaz-Barriga Arceo, 2010; Díaz-Barriga, 2003).

Entre las aproximaciones metodológicas, se recuperaron estudios cuantitativos y cualitativos. Las conclusiones de los que comparan diversas modalidades de bachillerato parecen ser especialmente útiles para orientar los procesos de reforma curricular.

### **III. Áreas de demanda específica para la investigación educativa**

A partir de la descripción analítica sobre las investigaciones realizadas, cabría plantear la pregunta sobre qué información aporta o podría aportar la investigación sobre currículo a la RIEMS.

La respuesta podría ir por dos vías; en la primera, retomando el plano de la reformulación de niveles de concreción curricular, se trataría de indagar la interacción entre ellos: entorno global, nacional, Sistema de Educación Media Superior, subsistemas, escuelas, aulas y entorno local. La segunda vía se referiría a las temáticas generales que ya han quedado señaladas: identidad, pertinencia y relación con otros niveles.

Ahora bien, para el caso específico de la Reforma y en torno al tema de la identidad del sistema y los subsistemas, se podrían apuntar dos procesos principales:

- Los de resistencia o aceptación a las innovaciones curriculares.
- Los de diseño curricular que se generen a partir de la adaptación de los subsistemas y las escuelas a la RIEMS.

La pertinencia del currículo puede determinarse no solamente considerando los resultados de las evaluaciones del aprendizaje, sino también a partir de otros indicadores relativos a:

- Desempeño profesional en quienes cursaron el bachillerato como opción terminal.
- Impacto de la Educación Media Superior en diversos ámbitos de la vida personal del joven estudiante: la familia, el entorno local, la participación cívica y política, entre otros.

En cuanto a la relación entre los niveles, habría de indagarse:

- La continuidad entre las competencias para la vida y las competencias genéricas y los campos disciplinares.
- La vinculación con la Educación Superior a partir de los procesos de orientación vocacional.

En suma, la revisión de la producción de conocimiento en el ámbito del currículo permitió establecer áreas de demanda específica para la investigación educativa en la enseñanza media superior. Las áreas, en la tabla 4, se organizan de acuerdo con los niveles y temas a que se ha hecho referencia en los epígrafes precedentes.

**Tabla 4. Áreas de demanda específica en el campo del currículo para la investigación educativa**

Área de demanda	Estudios
a) Entorno global y nacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios internacionales históricos-comparativos relativos a sistemas unitarios de Educación Media Superior.</li> <li>• Estudios histórico-comparativos de implementación de políticas educativas internacionales.</li> </ul>
b) Sistema EMS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios sobre la identidad del Sistema Nacional de Bachillerato.</li> <li>• Estudios sobre las relaciones entre el Sistema Nacional de Bachillerato con la Educación Básica y la Educación Superior.</li> <li>• Estudios sobre los procesos de desarrollo de las competencias genéricas.</li> <li>• Estudios sobre los procesos de desarrollo de las competencias disciplinares básicas.</li> </ul>
c) Subsistemas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios comparativos entre modalidades de bachillerato y su relación con el rendimiento escolar, las competencias genéricas y disciplinares.</li> <li>• Estudios sobre modalidades de bachillerato y su relación con las competencias para la vida desarrolladas en el entorno local.</li> <li>• Estudios sobre modalidades de bachillerato y relación con la Educación Básica y Superior.</li> </ul>
d) Escuela-ambientes de aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudios sobre procesos de enseñanza-aprendizaje relativos a competencias genéricas, disciplinares básicas y/o extendidas, competencias profesionales.</li> <li>• Estudios sobre ambientes de aprendizaje.</li> </ul>
e) Entorno local	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Impacto del currículo en el desempeño profesional, en las culturales locales, las relaciones familiares y sociales, la participación cívica y en el desarrollo personal.</li> </ul>

## Reflexiones finales

El currículo es la expresión más elocuente de las aspiraciones de una sociedad. En él se concretan las ideas que sobre la capacidad humana y su desarrollo tiene de sí misma la sociedad o cuando menos sus gobernantes. Al mismo tiempo, el currículo contiene la posibilidad de creación de vínculos constructivos del individuo con el entorno: el mercado laboral, el gobierno, la sociedad civil, las relaciones familiares y sociales. En resumen, el currículo es el área medular de toda reforma educativa que pretenda responder mejor y más oportunamente a las necesidades educativas de un país.

En el «estado del arte» sobre el currículo de la educación media superior presentado se destacan, a partir de los lineamientos trazados por la RIEMS, las áreas que precisan mayor atención por parte de los tomadores de decisiones y los investigadores, a fin de que sea posible anticipar problemas, desarrollar propuestas e incluso realizar las modificaciones o ajustes convenientes para el logro de las finalidades educativas.

El desarrollo de políticas públicas basadas en los hallazgos de investigación coadyuva para su implementación y las dota de un fundamento que posibilita el seguimiento, la evaluación, la innovación y la optimización de las fortalezas del sistema. Con una mayor interacción entre los responsables del diseño e implementación de políticas públicas y los investigadores avanzamos hacia una educación de calidad para todos.

*Raquel Andrea Arias Guevara  
Luz Amanda Castro Lalinde  
Iván Darío Flórez Rojano*

## 1. Orígenes y evolución de la Educación Secundaria en Colombia

La educación colombiana ha presentado algunos cambios a través de su historia. Según Quiceno (2003), se han vivido cuatro etapas desde la independencia hasta el día de hoy, que responden a cuatro modelos políticos diferentes y que comprometen un tipo de concepción de Estado diferente: “El primer modelo se creó y desarrolló entre 1819 y 1875; el segundo, entre 1876 y 1920; el tercero, entre 1921 y 1960, y el cuarto entre 1961 hasta nuestros días” (p. 14).

La conformación y regulación del sistema educativo colombiano se estructura formalmente a partir del siglo XIX, reglamentándose primero la Educación Primaria (1870); posteriormente, a comienzos del siglo XX, la Educación Secundaria (1903) y más tarde, la Educación Inicial (1994). Al igual que en otros países latinoamericanos, el surgimiento de estos niveles del sistema educativo en Colombia ha tenido relación con cambios políticos, sociales, culturales, jurídicos y económicos que han incidido en la configuración del escenario socioeducativo en diferentes momentos históricos. Cabe destacar el papel decisivo de los sectores político y religioso en la estructuración de dicho sistema (Ramírez y Téllez, 2006), observándose en las últimas décadas aportes definidos por parte del sector intelectual en un esfuerzo por repensar la educación para el país, tal es el caso del trabajo adelantado por la Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo<sup>265</sup> en 1996.

La educación en Colombia ha sido heterogénea en su organización, implementación y niveles en relación con la zona de acceso (rural o urbana) y, aunque se han hecho esfuerzos por garantizar su calidad tanto en las zonas campesinas como en las ciudades, no se ha llegado a la conformación de un sistema que permita lograrlo. De igual manera, aunque la normatividad general ha sido una en el nivel nacional, en el país se presentan grandes diferencias entre colegios del sector oficial y los de carácter

---

264 Este artículo ha sido producido por tres miembros del Equipo de Investigación de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás-USTA, Bogotá D.C., Colombia, conformado para el desarrollo del estudio *Caracterización y Análisis de la Educación Básica Secundaria y Media en Colombia: Estudio Nacional para Análisis Internacional comparado con México y Argentina*.

265 Grupo de 10 Comisionados colombianos, de gran prestigio intelectual, convocados en 1994 por el Presidente César Gaviria para pensar y analizar el futuro del país, en el siglo XXI, en relación con Educación, Ciencia y Tecnología.

privado y entre los rurales y los urbanos, en cuanto a organización académica y administrativa así como en las formas de implementación.

La Educación Secundaria en Colombia inicialmente fue católica, gratuita y pública y estaba dirigida a las élites. Posteriormente, en 1927 se permitió que se organizara también de forma privada y se otorgó libertad de enseñanza. A medida que el Nivel se fue masificando y fueron accediendo a él las personas menos favorecidas económicamente, se originaron modalidades educativas de tipo académico para las élites y de tipo agrícola y técnico para las mayorías (Ramírez y Téllez, 2006).

Las transformaciones educativas en el país comenzaron a ocurrir en la década de los cincuenta, a la par del crecimiento económico y los cambios demográficos; se dio prioridad gubernamental a la educación y se incrementó el gasto público destinado a ella. Durante este período, aumentó el número de alumnos matriculados en primaria y secundaria, así como el de docentes y establecimientos educativos. La expansión de los indicadores se frenó desde mediados de los setenta hasta comienzos de los ochenta cuando, nuevamente, se produjo una reactivación que llegó hasta final de siglo. A pesar de la expansión, los niveles de cobertura, eficiencia y calidad se mantuvieron bajos en relación con los demás países de la región (Ramírez y Téllez, 2006).

Como se podrá observar en el detalle que presentaremos a continuación, en Colombia no ha existido una planificación de la educación en sus diferentes niveles a largo plazo y de forma continua, sino que ésta se ha ido configurando conforme a las políticas de gobierno y las prioridades gubernamentales establecidas en cada período, generando dificultades para la adecuación y asimilación de cambios consensuados y profundos. De igual forma, es posible constatar que la educación ha sido una estrategia para mantener el orden y jerarquía social a lo largo del tiempo aunque ello ha sido cuestionado en ciertos momentos, como en los años '60 del pasado siglo, cuando se propuso la creación de los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM) que buscaron promover la diversificación y modernización de la Enseñanza Media, en pro de las clases menos favorecidas.

Otro aspecto destacable en el S.XX es la descentralización del sistema educativo:

*“... entre 1995 y 1998, el Ministerio avanzó en el proceso de descentralización y entregó gradualmente la educación básica a la mayoría de las entidades territoriales. Para que esta descentralización tuviera posibilidades de éxito, se*

creó, en 1994, por el Decreto 2886, un sistema de certificación de la capacidad de las secretarías de educación. Para 1998, todos los departamentos (32) y 4 distritos se habían certificado y administraban la educación básica” (Colombia, Ministerio de Educación, 2010, p. 28).

En el siguiente cuadro, se resumen los principales cambios que incidieron en la evolución normativa de la Educación Secundaria en Colombia durante los siglos XIX y XX, teniendo en cuenta el estudio realizado por Ramírez y Téllez (2006).

### Resumen de la Evolución Normativa de la Educación Secundaria en Colombia en los S XIX y XX

POLÍTICA	CONTENIDO
Ley 39 de 1903, reglamentada por el decreto 491 de 1904	Divide la enseñanza oficial en primaria, secundaria, industrial, profesional y artística. Estipuló que la educación pública en el país debía estar regida por los cánones de la religión católica y que la educación primaria debería ser gratuita pero no obligatoria.
	Descentraliza administrativamente el sistema escolar (1904): se les encarga a los departamentos la financiación, el pago de maestros, la dirección, la protección y la supervisión de la Educación Primaria. La Educación Secundaria debía estar a cargo de la Nación y ser inspeccionada por la rama ejecutiva. Se dividió en Técnica y Clásica. Se promueven las Escuelas Normales Superiores para la formación de docentes.
Ley 56 de 1927	Convierte en obligatoria la Educación Primaria en el país. Permite que los colegios de Educación Secundaria, que eran oficiales, se organizaran de forma privada y con libertad de enseñanza.
	Divide Las responsabilidades financieras sobre la educación pública entre la Nación, los Departamentos y los Municipios.
Reforma constitucional de 1936	Garantiza la libertad de enseñanza, permite la secularización de la educación y se fortalece la intervención del Estado.
Resolución 514 de 1942	Establece el examen oficial de bachillerato en el último año, con la intervención directa de la Nación, para así poder controlar la calidad de la Educación Secundaria.
Plan de Desarrollo Económico y Social 1961-1964	Crea el Plan de Construcciones Escolares al identificar su reducido número como una de las causas de la baja escolaridad. En 1969, se crearon los Institutos Nacionales de Enseñanza Media Diversificada (INEM)
Ley 43 de 1975	Promueve la mejora en los esquemas de nacionalización de la Educación Primaria que se habían dado en los sesenta, así como la transferencia de la financiación de la Educación Secundaria al gobierno central.
Decreto 88 de 1976	Amplía el concepto de educación básica, adicionándole a la primaria cuatro años de Educación Secundaria. En Educación Secundaria, se planteó la ampliación de la capacidad mediante el aumento de jornadas adicionales y la integración de los establecimientos para optimizar el uso de la capacidad instalada.
Nueva Constitución de 1991	Establece que la educación es obligatoria entre los 5 y los 15 años de edad; debe comprender por lo menos un año de preescolar y nueve de educación básica y es responsabilidad del Estado, la sociedad y la familia

<p><i>Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación</i></p>	<p>Regula la Estructura y Financiación del Servicio Educativo, las Modalidades de Atención Educativa a Poblaciones, la Organización para la prestación del Servicio Educativo, los Educandos, los Educadores, los Establecimientos Educativos, la Dirección, Administración, Inspección y Vigilancia, la Financiación de la Educación, las Normas Especiales para la Educación Impartida por Particulares y Otras Disposiciones.</p> <p>Establece las diferentes modalidades educativas: <i>formal</i> en sus niveles Preescolar, Básica (1º a 9º) con dos ciclos: primaria (1º a 5º) y secundaria (6º a 9º) y el Nivel de Media (10º y 11º), que no es responsabilidad manifiesta del Estado; <i>no formal e informal</i>, dirigida a niños y jóvenes en edad escolar, a adultos, a campesinos, a grupos étnicos, a personas con limitaciones físicas, sensoriales y psíquicas, con capacidades excepcionales, y a personas que requieran rehabilitación social”.</p>
<p><i>Decreto 1860 de 1994</i></p>	<p>Incluye la reglamentación sobre el Proyecto Educativo Institucional, el gobierno escolar y las normas de evaluación y promoción en el nivel de la institución educativa.</p>

Aunque la Nueva Constitución estableció la educación como derecho, tal como lo expresa Lerma (2007), se evidencia

*“... una separación entre la concepción del derecho a la educación y las políticas, los planes, programas y acciones en el sector educativo. La perspectiva del Estado y sus instituciones en los últimos cuatro gobiernos, es decir desde la promulgación de la Constitución de 1991, en el tema educativo ha privilegiado la concepción de la educación como servicio y no como derecho humano, aunque en la formalidad textual se hable de derecho” (p. 25).*

Durante la primera década del S. XXI, hubo algunas modificaciones normativas que establecieron, entre otros aspectos, la necesidad de un título de licenciado, normalista superior o profesional para ejercer la docencia en el nivel básico; la necesidad de reglamentar el servicio educativo en zonas de difícil acceso; la inclusión de personas con discapacidad o condiciones excepcionales; la inclusión de los indígenas; la reorganización de la financiación del servicio educativo, así como la reglamentación de las condiciones básicas de calidad y de los procesos de evaluación del aprendizaje y del desempeño docente. De igual forma, se reglamentó la atención en situaciones de emergencia y los modelos de acreditación institucional y regulación de tarifas para instituciones de carácter privado.



## 2. La Educación Secundaria en el marco de la *Ley General de Educación, Ley 115 del 8 de febrero de 1994*

La *Ley 115* de 1994 introdujo nuevos planteamientos en la “*concepción, organización y funcionamiento de la educación nacional*” en contraste con el esquema implementado con la renovación curricular<sup>266</sup> (Martínez, Noguera y Castro (2003, p.16). A diferencia de otros momentos históricos, en los que se concebía la educación principalmente como instrucción orientada a la preparación para el trabajo, esta *Ley* concibe la educación como “...*un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes*”; la considera un servicio público y un derecho establecido según la Nueva Constitución.

A partir de esta *Ley*, el ciclo de Secundaria está orientado al desarrollo de habilidades comunicativas, el razonamiento lógico, el conocimiento y comprensión de la realidad nacional, el interés y las actitudes investigativas, como así también los valores. Como objetivos específicos de la Educación Secundaria, plantea: el desarrollo de capacidades para la comprensión y expresión correcta en lengua castellana y en una lengua extranjera, capacidades para el razonamiento lógico, desarrollo de actitudes favorables al conocimiento y conservación de la naturaleza, aplicación de conocimientos teóricos, uso de tecnología, estudio de historia nacional y mundial, conocimiento científico del universo, formación en el ejercicio de derechos y deberes, apreciación artística, estética y creatividad, valoración de la salud, utilización de la información con sentido crítico, educación física y uso adecuado del tiempo libre. El Nivel de Media, por su parte, asume como fin la comprensión de las ideas y los valores universales y la preparación para el ingreso del educando a la educación superior y al trabajo.

La promulgación de esta *Ley* produjo muchas transformaciones en las dinámicas internas de las instituciones educativas, en tanto que las nuevas exigencias planteaban la reestructuración de las funciones de los maestros y las maestras, una mayor participación de la comunidad educativa y la construcción de estrategias que permitieran la producción académica e investigativa necesaria para la elaboración del PEI (Garcés y Jaramillo, 2008).

---

266 La renovación curricular, sustentada en el Decreto 1419 de 1978, Según Martínez, Noguera y Castro (2003), consistía en un diseño detallado de la enseñanza en busca de un “mejoramiento cualitativo de la educación” (p. 43). El currículo fue definido como un “sistema dinámico pero planificado”, fundamentado en la determinación de objetivos operacionales definidos en términos de conductas observables, actividades necesarias para lograr esos objetivos y medios, y en criterios de evaluación para controlar la eficacia del proceso, “reduciendo la enseñanza a un proceso de instrucción” (p. 47).

La base de estas transformaciones fue la promulgación de la *autonomía*<sup>267</sup>268 como posibilidad para mejorar la calidad de la educación. En este sentido, el artículo 77 de la Ley General de Educación concibe la *autonomía* en los siguientes términos:

*“...dentro de los límites fijados por la presente ley y el proyecto educativo institucional, las instituciones de educación formal gozan de autonomía para organizar las áreas fundamentales de conocimientos definidas para cada nivel, introducir asignaturas optativas dentro de las áreas establecidas en la ley, adaptar algunas áreas a las necesidades y características regionales, adoptar métodos de enseñanza y organizar actividades formativas, culturales y deportivas, dentro de los lineamientos que establezca el Ministerio de Educación Nacional”* .

Posteriormente, el *Decreto 1860* de 1994 confirmó la autonomía de las instituciones para elaborar el currículo y reglamentó la normatividad vigente en sus diferentes aspectos.

En lo referente a intensidades horarias estableció que en los colegios públicos y privados se deben trabajar 40 semanas al año, de lunes a viernes. Determinó una cantidad mínima de horas semanales para cada uno de los niveles de educación: este número mínimo es asumido en las instituciones educativas públicas como la cantidad de horas en que se deben realizar procesos académicos con los estudiantes, en especial debido al manejo de varias jornadas dentro de una misma institución educativa, generalmente mañana y tarde y en algunos casos, noche. La intensidad horaria de cada jornada es como máximo de 6 horas diarias, incluidos los descansos. Esto da un total de 1200 horas anuales en Educación Básica Secundaria y Media.

Cuando se trata de instituciones educativas de carácter técnico existen en este caso un mínimo de 10 horas adicionales para la Educación Media, las cuales se realizan en extra jornada, o en jornada cruzada; es decir, los estudiantes de la jornada de la mañana realizan su preparación técnica en la jornada de la tarde y viceversa. En algunos casos, cuando existen procesos de articulación con la educación superior (IES, SENA, etc.), los estudiantes desarrollan además de esas 10 horas adicionales prácticas que pueden llegar a ser de hasta 15 horas semanales.

---

267 “Es claro que el concepto de autonomía aplicado a las instituciones educativas hace referencia a las formas en que los miembros de estas comunidades deben identificar sus necesidades educativas, definir las prioridades, participar en la toma de decisiones, en la organización de los procesos y en la articulación de las acciones hacia el mejoramiento. Esta gestión debe partir del análisis, del pensar colectivo, de nuevas formas de organización institucional, y requiere de apertura al cambio, de gran compromiso y de liderazgo. Ello implica una transformación de la idea de gestión educativa, antes concebida en términos de manejo de personal y cumplimiento de objetivos” (Garcés y Jaramillo, 2008, p.178).

Para la Educación Media Técnica, los colegios deben poseer unas características especiales de acuerdo con las especialidades que ofrezcan, las cuales dependen de las necesidades de las regiones donde estén ubicadas y a las demandas del sector productivo. Algunas de las especialidades nombradas en la *Ley 115* son agropecuaria, comercio, finanzas, administración, ecología, medio ambiente, industria, informática, minería, salud, recreación, turismo y deporte; sin embargo, en los últimos años la oferta de especialidades técnicas ha venido aumentando considerablemente.

El proceso de articulación de la educación media técnica con Instituciones de Educación Superior (IES) está reglamentado en la *Ley 749* de 2002, en su artículo 6º, donde se promueven los procesos de homologación o validación de contenidos curriculares con base en los títulos otorgados por los colegios técnicos. Esta Ley plantea también la posibilidad de desarrollar un ciclo propedéutico que conecte educación media técnica, técnica profesional, tecnológica y superior, en aquellas IES que ofrezcan las tres modalidades de formación (artículo 3º), en las áreas de las ingenierías, la tecnología de la información y la administración.

En materia de evaluación y promoción de los estudiantes, se formuló el *Decreto 230* de 2002, el cual fijó un tope máximo de pérdida del 5% por Institución Educativa. Esto generó una cultura de la promoción automática, que a la fecha está cobrando resultados en la calidad de la formación de casi una generación, acostumbrada a ser promovida año tras año sin muchos obstáculos. Cabe anotar que en el año 2010 se reorientó este decreto y se dio autonomía a las instituciones para definir quiénes podrían ser promovidos o no, sin definir un porcentaje determinado.

En términos de reglamentación docente, las instituciones públicas se rigen por dos estatutos docentes diferentes de acuerdo con la fecha en que hayan ingresado a trabajar con el Estado. El más antiguo es el *Decreto 2277* de 1979 que se aplica a quienes hayan ingresado antes del 19 de junio de 2002 y el *Decreto 1278* de 2002, para quienes se vincularon o vinculen después de esa fecha. Las instituciones privadas tienen autonomía de regularse por cualquiera de los dos escalafones docentes o por uno propio, siempre y cuando no sea desfavorable en comparación con los anteriores.

En los estatutos docentes se dictan disposiciones acerca de la profesión docente para “regular las condiciones de ingreso, ejercicio, ascenso y retiro de las personas que desempeñan la profesión docente en los distintos niveles y modalidades que integran el

Sistema Educativo Nacional" (Artículo 1º, *Decreto 2277* de 1979 y Artículo 1º, *Decreto 1278* de 2002).

A manera de síntesis, se presentan los principales avances y desafíos de la *Ley 115* en términos de itinerario escolar y evaluación en el país en los últimos diez años:

- La cobertura educativa ha sido significativa en el sector oficial y ha disminuido en el sector privado. En el año 2000, había 3.575.279 estudiantes matriculados en Educación Básica Secundaria y Media, de los cuales el 70% pertenecían al sector oficial y el 30% al sector privado.<sup>269</sup> Para el 2006, el número de estudiantes en Educación Secundaria y Media fue 4.547.061, de los cuales el 82,6% estaban en el sector oficial y el 17,4% en el sector privado.

Lo anterior muestra un incremento de 1.010.505 estudiantes en este nivel de educación que corresponden a un 28% más de los que se venían atendiendo en el 2000. Además, un cambio radical en el porcentaje de estudiantes atendidos por cada uno de los sectores. El sector oficial aumentó en un 13% su cobertura y el sector privado disminuyó en ese mismo porcentaje.

- Para el 2009, el total de estudiantes atendidos fue de 4.307.044, de los cuales el 84,3% es atendido por el sector oficial y el 15,7% por el sector privado. Esto indica una disminución de cerca del 10% del total de estudiantes en relación con el año 2006 en este sector.

- Otro aspecto importante en la matrícula de estudiantes está referido a la tasa calculada por rango de edad, que en el caso de esta investigación cubre a los estudiantes entre 11 y 16 años, de acuerdo con la población proyectada según el Censo de 2005. Se observa un aumento progresivo a través de los años, en cada uno de los grupos etarios, pero este crecimiento no es uniforme, incluso en algunos casos el aumento en el porcentaje de matriculación decrece (2004, 2005 y 2008).

- El número de estudiantes que abandonan el sistema educativo aumenta al acercarse a los 15 años, lo cual puede ser un indicador de que cuando terminan la Educación Básica Secundaria en grado noveno, muchos estudiantes dejan de asistir.

- Entre el 2002 y el 2008, el porcentaje de desertores pasó del 8% al 5.4%, y la tasa de reprobación se modificó del 9.9% al 4.5%. Por consiguiente, el porcentaje de deserción

---

<sup>269</sup> Fuente: Informe del Progreso Educativo en Colombia. 2006. Hay avances pero quedan desafíos. Preal- Corpoeducación- Fundación Corona.

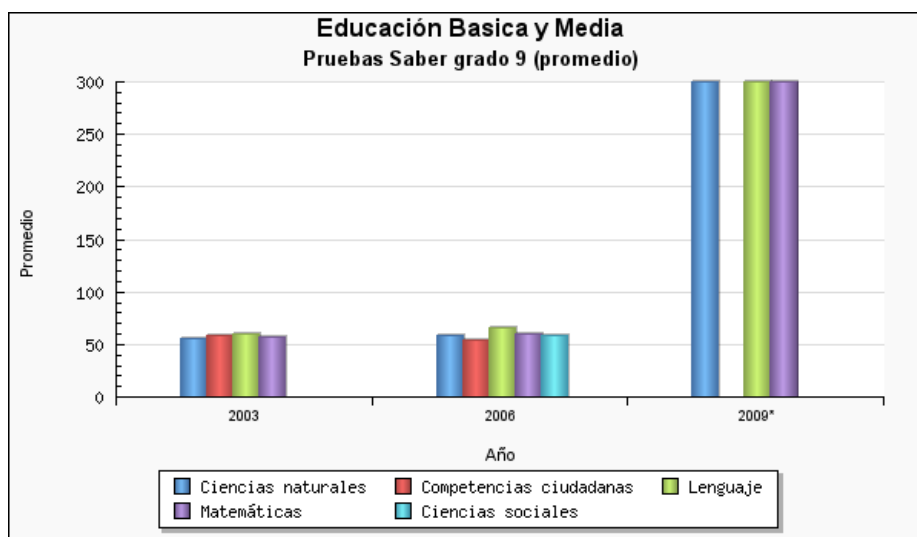
disminuyó en un 2.6% y el de reprobación en un 5.4%. Es posible que la deserción esté ligada a la reprobación, aunque no parece que sea la única causa. Otros aspectos implicados en la situación están relacionados, seguramente, con la necesidad de trabajar de muchos adolescentes, el desinterés por el estudio, el horizonte de falta de perspectivas, el incentivo ofrecido a los rectores por retención escolar, la no obligatoriedad de la educación media (10º y 11º), etc.

La disminución en la tasa de reprobación coincide también con la reglamentación establecida por el *Decreto 230* de 2002, que obliga a que las instituciones educativas tengan un máximo de pérdida del 5%, Habría que revisar la situación cuando el *Decreto 230* prácticamente se ha derogado y se ha dado autonomía a las instituciones para definir la promoción de estudiantes.

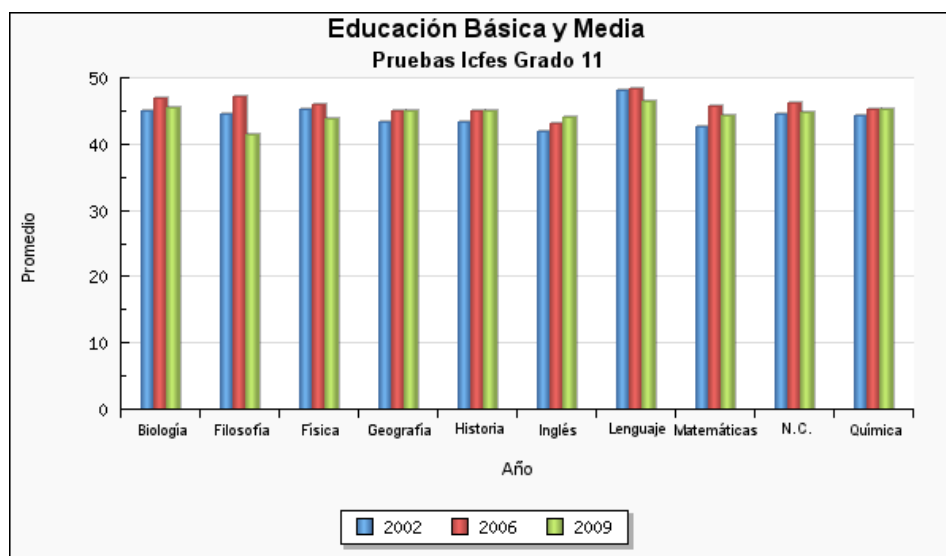
Según el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el analfabetismo en Colombia en los últimos años ha disminuido en un alto porcentaje en la población entre 15 y 24 años, pero no así en la población adulta mayor.

En cuanto a los indicadores de calidad, en las siguientes gráficas se muestran los resultados de las pruebas nacionales aplicadas a los estudiantes que terminan el ciclo de Educación Básica Secundaria, y de quienes terminan la educación media.

La primera, corresponde a la prueba *Saber*, inicialmente propuesta para revisar resultados en Ciencias, Lenguaje y Matemáticas, organizada por el MEN, y aplicada a estudiantes de grados 5º y 9º. La gráfica muestra los resultados en forma



global pues no fue posible conocer los datos numéricos, sino únicamente gráficos. Los resultados muestran un cambio muy drástico entre el año 2006 y 2009, en los promedios obtenidos. Sabemos que el estilo de la prueba se modificó y por tanto, los resultados.



Las pruebas *ICFES* aplicadas a estudiantes que terminan el ciclo de Educación Media en grado 11<sup>o</sup> arrojan resultados *bajos* en todos los ámbitos del conocimiento, pues estas pruebas se evalúan sobre un

máximo de 100 (generalmente). En el nivel país, los resultados son *bajos* y se observa como constante un promedio por debajo de 50.

### 3. La Ley 715 de 2001 y la calidad de la educación

En la Cumbre sobre Educación Básica en América Latina (2001), promovida por el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina (PREAL), se destacó el tema de la responsabilidad por los resultados como un aspecto esencial para mejorar la educación, y entre los compromisos que fueron redactados y suscritos en una Declaración de Acción, se destacan: establecer estándares educacionales generales, de manera que todos los miembros de la sociedad sepan de qué se están haciendo responsables las escuelas; crear un sólido sistema de pruebas nacionales en Matemáticas, Ciencias y Lenguaje (y otras áreas que cada país estime cruciales), que permitan supervisar el logro de los/as alumnos/as en el tiempo; evaluar periódicamente a los/as docentes; dar mayor autoridad y responsabilidad a los/as directores/as de escuela, maestros/as y comunidades locales en la gestión de las instituciones; establecer la rendición de cuentas respecto del uso óptimo de los recursos y obtención de resultados (PREAL, 2001).

En el marco de esta Declaración, se promulga la Ley 715 de 2001 en el país, la cual recoge los compromisos mencionados anteriormente, pero somete el sistema educativo “a una reestructuración bajo criterios empresariales-financieros, coherentes con el

*modelo toyotista*" (Mejía, 2002, p.4).<sup>270</sup> A partir de esta Ley, la cual es reforzada con la proclamación del *Decreto 0230* de 2002, la calidad de la Educación Preescolar, Básica y Media estuvo fundamentada en un sistema sustentado en tres elementos:

*"i) la definición, actualización y difusión de estándares y orientaciones curriculares, ii) la evaluación periódica de competencias y difusión y socialización de los resultados, y iii) el fomento y aseguramiento de la calidad de las instituciones educativas y de los modelos educativos flexibles". En este sentido, se implementaron certificaciones de calidad para las instituciones educativas siguiendo el modelo EFQM<sup>271</sup> "(Colombia Ministerio de Educación, Informe de Gestión Agosto 2006 a Noviembre de 2007, p.8).*

A este respecto, afirman Garcés & Jaramillo (2008):*"La autonomía promulgada en la Ley General es deslegitimada a partir de la evaluación masiva y se le atribuye la acentuación de las diferencias educativas debidas a diferencias sociales"* (p.182). De igual manera, Bustamante (2005), citado en Garcés & Jaramillo (2008, p.182) señala que la Ley 715 de 2001 es *"un movimiento aparente hacia un pasado de diseño instruccional"* que busca establecer la equidad en el servicio educativo mediante los estándares educativos. Para reafirmar su apreciación hace alusión a la cita de Elliot (2002), en Garcés y Jaramillo (2008, p.182):

*"...pensar que se puede tener un cierto tipo de estándar es un mito que disminuye la calidad de la educación..." "...hay diferentes estándares que reflejan diferentes ideologías y valores..." "...la educación tiene que verse reflejada en la variedad y diversidad de un sistema educativo..."*

Por otra parte, cabe señalar que la Ley 715 obligó a las instituciones oficiales del país a garantizar, mediante fusiones o asociaciones de colegios, una oferta completa, desde el preescolar hasta el grado 11°, que permitiera maximizar los recursos y ampliar la oferta de cupos en todos los niveles. No obstante, hay quienes creen (Rodríguez, 2002; Elliot,

---

270 "Con el modelo en boga del neoliberalismo y la escasez de recursos asignados al Estado, apareció una idea por la cual los logros de la mejora se focalizaron en la transformación y la adecuación al modelo vigente empresarial, y se toma del modelo toyotista la apropiación de la organización y sus objetivos como una gestión comunitaria, en la cual la 'autonomía' va a cumplir un papel importante, porque reconoce el valor de los sujetos y son ellos quienes toman las decisiones. También se le asigna al centro escolar la idea de que es una institución inteligente que debe aprender de sus cambios y que la mejoría de su ambiente interno es autoproducida y autorregulada, mejoramiento que es el factor de calidad en el proceso interno del centro y que busca la autonomía en la gestión y el compromiso de sus asociados en esa transformación, como la clave para mejorar. Y externamente se debe ayudar con políticas de racionalización de recursos y optimización de los existentes para garantizar la eficiencia interna" (Mejía, 2002, p.8).

271 Modelo Europeo de Excelencia Empresarial que busca estructurar la mejora continua y la innovación para ser competitivos. Se basa en la autoevaluación, fundamentada en un análisis detallado del funcionamiento del sistema de gestión de una organización, usando los criterios del modelo.

2002, citados en Garcés y Jaramillo, 2008, p.183), que *“esta transformación atenta contra la dinámica de las instituciones y las convierte en unidades administrativas, donde sólo importa el criterio de racionalización económica, en detrimento de la calidad”*.

A partir de este momento, el Ministerio de Educación buscó generar las bases para que la denominada “Revolución Educativa” (2002-2010) brindara una educación de calidad, como factor clave para la modernización y el progreso del país. Para ello, avanzó en la implementación de varios sistemas de información, considerados necesarios para la renovación del sistema educativo. De igual forma lo hizo en relación con la utilización de los medios de comunicación para mejorar los canales de información y comunicación entre el Ministerio y los miembros del sistema educativo y se realizaron alianzas con el sector productivo. La calidad de la educación se asoció a la productividad laboral y a la generación de indicadores de cambios en términos cuantitativos, el primordial de ellos la “cobertura”. Sin embargo, la principal crítica realizada a estos avances y logros es en relación con el concepto de calidad en términos cualitativos y de procesos en general y de procesos de formación en particular, así como con la falta de innovación en los currículos, ya que aún se encuentran centrados en contenidos y distantes de las necesidades de la población diversa colombiana.

Esta idea es reforzada por Bustamante (2005), citado en Garcés y Jaramillo (2008, p.179) cuando plantea que:

*“se pasó de una política de control de la educación por el Estado, en todos sus aspectos, a una de “calidad” sólo visible en evaluaciones masivas, en cuya interpretación intervienen “expertos” sin formación en educación, y cuyos resultados legitiman políticas acordadas en toda América Latina con organismos multilaterales y la banca internacional”*.

#### **. 4. La investigación educativa y pedagógica en el marco de la Ley 115 de 1994 y la Ley 715 de 2001.**

Según Noguera, la aparición de la investigación educativa en Colombia estuvo ligada a la estrategia del desarrollo económico en la década del cincuenta (2002). El planeamiento educativo enfocado hacia la búsqueda del desarrollo requirió datos



precisos sobre población en edad escolar, número de maestros/as, número de escuelas, datos sobre analfabetismo, materiales educativos, etc., y hacia este cometido se volcó la investigación con aportes financieros importantes (Garcés y Jaramillo, 2008).

Durante las décadas del setenta y del ochenta, se dio una confrontación de las tendencias desarrollistas con los planteamientos desde la sociología de la educación y, a partir de ésta, se generan diferentes movimientos de resistencia, entre los que se encuentra el Movimiento Pedagógico. Según Noguera (2002), citado en Garcés y Jaramillo (2008), un nuevo camino se abre para la investigación educativa, debido a la relevancia que adquiere la pedagogía en este proceso. La gestión escolar, la evaluación de la calidad y del desempeño, la competitividad institucional, los logros e indicadores de logros, el PEI, entre otros, se convierten en esta nueva etapa educativa, caracterizada por la promulgación de la nueva Constitución Política de 1991, la *Ley General de Educación*, el Plan Decenal y el Consejo Nacional de Acreditación, en el centro de la actividad investigativa.

Sin lugar a dudas, el impacto más destacable de la *Ley 115* de 1994 fue la profunda transformación que exigió de los proyectos de formación de maestros/as en todas las instituciones dedicadas a este fin, lo cual se evidenció en “...una ingente producción en torno a la educabilidad y la enseñabilidad de las disciplinas y saberes, el currículo, la didáctica, la evaluación, la estructura histórica-epistemológica de la pedagogía, la realidad y las tendencias sociales y educativas, la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa” (Garcés y Jaramillo, 2008, p. 179) .

A este respecto, Rodríguez (2002), citado en Garcés y Jaramillo (2008, p. 181), afirma: “...el acercamiento de los maestros al saber pedagógico y a la reflexión sobre su trabajo provocó un auge sin antecedentes del interés por la innovación e investigación pedagógica”.

No obstante, las políticas estatales y los estándares internacionales de calidad, que cada vez ajustan más la investigación a sus criterios, fueron cambiando las características de las investigaciones, debilitando el interés por la problemática local. Lo importante se trasladó a la obtención de puntajes y a la publicación de artículos investigativos en revistas indexadas. Después de la *Ley 715* y el nuevo interés en la gerencia y la gestión escolar, los temas investigativos han estado centrados en el paradigma de las escuelas eficaces y en el análisis de los factores asociados al desempeño, tal y como se

desprende de la revisión de los archivos del Consejo Nacional de Acreditación (Garcés y Jaramillo, 2008).

Paralelo a este recorrido, se desarrolló la investigación educativa crítica (Carr, 1996), la investigación-acción y la investigación en el aula, propuestas que ven en el y la docente y su investigación, un proceso de autoformación permanente, la vía de una real transformación de las prácticas educativas, lo que se constituye en el fin último de la actividad investigativa en las instituciones.

Como señala Elliot (2002):

*“Mejorar la práctica es hacerla más educativa, tanto en los procesos como en los resultados, en los medios y en los fines, por lo tanto este cambio no se concibe como un problema técnico, sino ético, filosófico (político, dirían los críticos)”* (en Garcés y Jaramillo, 2008, p. 184).

### **A manera de conclusión...**

El abordaje de la Educación Secundaria en Colombia desde una perspectiva socio-histórica permite afirmar que en el país se han realizado mejoras estimables en el acceso a la educación y la eficiencia interna. Sin embargo, el logro de mayor calidad y equidad sigue siendo un reto urgente. El desempeño de los estudiantes en las pruebas nacionales indica que se necesitan mejoras definitivas en la calidad del sistema pues aunque muchos estudiantes avanzan a la escuela secundaria, la tasa de graduación sigue siendo baja.

En términos legislativos, un análisis cuidadoso de los cambios sufridos en la educación, así como de las diversas reformas curriculares y administrativas en América Latina, permite concluir que el principal factor inductor de estos cambios han sido, en las últimas décadas, las externalidades socioeconómicas. Sin embargo, no necesariamente estas reformas han traído consigo la instauración de un ideal de educación fomentado a través del cambio, o han inducido transformaciones profundas en los sistemas educativos. En el caso colombiano, en la *Ley General de Educación* se encuentran núcleos problemáticos entre el grado de centralización, el diseño de políticas y currículos por parte del Ministerio de Educación y la descentralización regional y local, así como en la

autonomía de grupos étnicos a la que alude la Constitución Política de 1991 para este fin (Romero, Lickihin y otros, 1994).

En este sentido, es necesario continuar fomentando la cultura reflexiva al interior de las instituciones educativas, en favor de la configuración de una autonomía intelectual que permita a los actores involucrados ejercer un liderazgo transformador que garantice, realmente, el mejoramiento de las condiciones de calidad de la educación colombiana.

## Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades<sup>272</sup>

*Horacio Ademar Ferreyra, Gabriela Peretti y Silvia Vidales*

### Introducción

Pensar la educación es, primordialmente, pensar el futuro y *en* el futuro. Esta afirmación, para nada original en tanto conocido *leitiv motiv* de numerosos discursos en torno al campo educativo, puede ser objeto de nuevas construcciones de sentido si, en vez de centrar inmediatamente la atención en la palabra *futuro*, nos detenemos, primero, en *pensar*. Y ésta es, precisamente, la impronta que pretendemos conferir a este artículo que aborda una temática que tampoco es novedosa – *el desarrollo de capacidades* –, pero que entendemos es todavía susceptible de nuevas reflexiones si la situamos en las coordenadas del *pensar la educación para construir futuro*.

*Pensar* (del latín *pensare*) admite –según lo consigna el Diccionario de la Lengua Española– diversas acepciones, todas ellas productivas para las intencionalidades reflexivas de este artículo:

1. *Imaginar, considerar o discurrir.*
2. *Reflexionar, examinar con cuidado algo para formar dictamen.*
3. *Intentar o formar ánimo de hacer algo.*

El propósito es, entonces, abordar algunos aportes en torno a la pertinencia y la posibilidad de construir un Proyecto Educativo orientado a la adquisición y desarrollo de capacidades que suponga un camino posible para (re) pensar la educación desde las dimensiones del discurrir imaginativo, de la reflexión para la toma de decisiones y de la iniciativa para *hacer un futuro mejor*.

### Competencias y capacidades: debates en un nuevo escenario educativo

Concentrarnos sólo en los debates en torno a los conceptos de *capacidad* y de *competencia*, muchas veces conduce a soslayar una lectura en clave histórica que

---

272 Esta producción recupera ideas desarrolladas por los autores en el artículo *Pensar y hacer futuro en educación. Hacia un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades*, publicado en *Hallazgos*, Revista de Investigaciones, Nº 15. Universidad Santo Tomás, Colombia.

permitiría apreciar que la controversia entre estos conceptos sólo ha sido posible a partir de una circunstancia particularmente feliz en el ámbito de la educación: la superación de la primacía de las *conductas*, evidencias “*que debían observarse, demostrarse, y evaluarse con registros ‘objetivos’, tras situaciones de enseñanza magistral dirigidas al ‘alumno-medio’, desde el apremio del ‘programa’, y procesos de aprendizaje resueltamente memorísticos*” (Montero Alcalde, 2008, p.35). Sobre esta superación se construye un escenario en el que cobran relevancia las teorías que acentúan la significación y relevancia del conocimiento que se construye en un proceso personal de aprendizaje, mediado por la intervención docente y las múltiples interacciones (de los sujetos entre sí y con los contextos) que supone el hecho educativo. Y éste es también el escenario en el que comienza a construir su espacio el principio de igualdad de oportunidades y a cobrar sentido la noción de *itinerario educativo*, entendido como el recorrido que todos y cada uno de los sujetos- en función de sus potencialidades, estilos y ritmos de aprendizaje – puede realizar cuando se le habilitan oportunidades de alcanzar –en contexto- las metas previstas para todos.

Por otra parte, ocuparnos de discurrir en torno al sentido y los alcances de los términos *capacidad* y *competencia* con referencia a su incidencia en el campo educativo, en general, y pedagógico, en particular, exige también una mirada hacia los nuevos órdenes y contextos. La caracterización de la sociedad actual como *civilización sociocognitiva* supone fenómenos que atraviesan lo social, lo político, lo ético, lo económico, lo cultural, con diversidad de efectos y consecuencias en todos los campos, entre ellos el educativo. Surgen así nuevas demandas que exigen una redefinición de las concepciones de enseñanza, de aprendizaje, de contenido escolar, de sus interrelaciones; demandas que ponen en evidencia la necesidad de diversas renovaciones en los modelos didácticos.

Con el declarado propósito de “*superar este debate de fuertes características ideológicas y de evitar distorsiones a partir de los múltiples discursos en torno a la cuestión de las competencias y las capacidades...*” (p.51), un documento producido por el Ministerio de Educación de Argentina (2010 a) en concurrencia con UNICEF, OEI y la Asociación Civil *Educación para todos*, avanza hacia “*algunas propuestas técnico metodológicas con el fin de enmarcar los conjuntos de documentos y prácticas curriculares que se vienen desarrollando con referencia a estos términos*” (p.51). Se analizan, así, tres relaciones que muestran los distintos sentidos que suelen darse a estos términos en ámbitos educativos:

- a) Las competencias consideradas como equivalentes a capacidades.
- b) Las competencias como resultado de la concurrencia de un conjunto de capacidades concurrentes.
- c) Las competencias como punto de llegada de un trayecto de desarrollo gradual de capacidades.

Desde la perspectiva que orienta este artículo, “*capacidad*”<sup>273</sup> implica una cualidad o conjunto de cualidades de las personas, cuyo desarrollo y adquisición les permite enfrentar la realidad en condiciones más favorables. En tanto potencialidades inherentes a los sujetos y que éstos procuran desarrollar a lo largo de toda su vida, suelen clasificarse como macrohabilidades o habilidades generales, talentos o condiciones de las personas, que les permiten tener un mejor desempeño o actuación en la vida cotidiana.

Esta perspectiva trasciende la concepción de las capacidades como estrategias cognitivas, pues las entiende asociadas a procesos cognitivos y socio-afectivos, que garantizan la formación integral de la persona; se manifiestan a través de un contenido o conjunto de ellos y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos conocimientos. Otro de los rasgos característicos de las capacidades es su complejidad, en cuanto entrañan una serie de operaciones o procesos interiores de distinto grado de interrelación mutua. Por otra parte, su posesión habilita a los sujetos a usarlas en variadas situaciones, es decir, no se ajustan a un patrón único de actuación, sino que posibilitan un manejo contextualizado.

Existe también discusión acerca de si corresponde hablar de *construcción* o de *desarrollo* de capacidades. Al respecto, consideramos que el segundo término -que implica un proceso orgánico de crecimiento y progreso- es más apropiado que el de construcción, el cual supone actividades que son planificadas y ejecutadas cuidadosamente, de acuerdo con un proyecto minucioso y acabado, dirigido exclusivamente desde “fuera” de la persona del estudiante. Así, el desarrollo y

---

273 A diferencia de la capacidad, la “competencia” es inherente al mundo social: es estructurada y demandada desde fuera del sujeto, por el medio, por terceros y esencialmente por el mercado o “los mercados” (de consumo, del trabajo, profesional). Por lo tanto, puede ir cambiando de contenido conforme van desarrollándose los procesos histórico-sociales de una determinada comunidad organizada e implica poner en práctica técnicas y conocimientos relativos al “saber hacer”, ciertas predisposiciones definidas desde fuera de las instituciones educativas y a las cuales, supuestamente, ellas mismas tendrían que adecuarse para reformular sus prácticas curriculares (para ampliar, véase Argentina, Ministerio de Educación, 2010 a y b).

adquisición de capacidades no puede “realizarse” exclusivamente desde afuera: un docente puede informar y proporcionar ayudas al estudiante con la intención de promover o estimular la adquisición y el desarrollo de capacidades, pero los mejores resultados implican la definición de objetivos y estrategias basados en intereses mutuos y en colaboración, así como una ejecución de planes flexibles.

## **Desarrollar capacidades para democratizar el acceso y apropiación del conocimiento, construir ciudadanía y humanizar**

En reiteradas ocasiones, se afirma que la esperanza de la sociedad, en el siglo XXI, está depositada en la distribución equitativa del conocimiento, de la ciencia y de la tecnología, como derecho humano, bajo la expectativa de que la concreción de este objetivo contribuirá a movilizar los otros derechos humanos. En este marco, en el que “educar es humanizar”, re-significamos y re-enunciamos las capacidades consideradas fundamentales para enfrentar los desafíos de una vida más digna para todos.

En el informe de la UNESCO *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos* (2007), se señala que la educación no sólo debe promover las capacidades básicas tradicionales, sino que también ha de proporcionar los elementos necesarios para ejercer plenamente la ciudadanía; contribuir a una cultura de paz y a la transformación de la sociedad. Por ello, afirmamos que enseñar a aprender a aprender, a convivir y a emprender<sup>274</sup> se ha vuelto un imperativo si se pretende dar respuesta a los retos propios de la complejidad de la vida cotidiana, social, política – regional, nacional y mundial- y, al mismo tiempo, conciliar esta ineludible responsabilidad social con un proyecto personal de vida (Ferreira y Peretti, 2006).

En este contexto, pensar la acción educativa desde el desarrollo de capacidades implica potenciar la función de *desarrollo de cultura* y de *humanidad* que es inherente a la educación. Se trata, así, de pensar un proyecto que imagina, que construye la posibilidad de conciliar el presente y el futuro, lo personal y lo colectivo, los intereses individuales y los sociales; que permita a las personas pensar y actuar de una manera constructiva, ocuparse de su propio crecimiento, vincularse con otros y generar cambios

---

274 Los objetivos del aprender a emprender tienen que ver con la preparación de ciudadanos íntegros como verdaderos autores de la transformación de su entorno, mediante el abordaje de un conjunto de capacidades relacionadas con la iniciativa personal, la adaptación a los cambios, el desarrollo del pensamiento creativo, el espíritu crítico y el aprender a trabajar en y con la incertidumbre.

en sus contextos (UNICEF, 2006). Todo esto conduce, inmediatamente, a advertir la necesidad e importancia de un trabajo conjunto (del sistema educativo y de los diferentes sectores sociales) y continuo (durante toda la vida), para suscitar el efecto multiplicador que es propio de los procesos de adquisición y desarrollo de capacidades: una acción transformadora que se manifiesta en los sujetos y que, desde ellos y con ellos, se proyecta a los grupos, las organizaciones, las comunidades, la sociedad toda.

Si el desarrollo de capacidades se orienta a garantizar a *todos* su formación como personas críticas, creativas, capaces de generar permanentemente nuevos conocimientos y de disponer de ellos para actuar en diferentes contextos, se constituye en una vía privilegiada para la mejora de la calidad humana de los sujetos, para la democratización de la educación bajo el principio de igualdad de oportunidades, para dar respuesta a los problemas presentes y futuros con visión transformadora. Para ello, es necesario que la educación responda a los principios de calidad, pertinencia y relevancia. Un proceso formativo de calidad es aquel que asegura a los sujetos la apropiación de los bienes de la cultura y les permite construir un conjunto de saberes que los habilite para intervenir creativamente en su contexto, producir y aportar. Se trata, entonces, de promover aprendizajes relevantes y significativos desde el punto de vista de las exigencias sociales y de desarrollo personal y que -a la vez- consideren las características y necesidades de cada persona, mediatizadas por el contexto social y cultural en que vive.

### **Desarrollo de capacidades como proyecto curricular y pedagógico**

El énfasis antes puesto en el conocimiento como contenido escolar/producto y en la enseñanza como transmisión de contenidos, se traslada a la propuesta de adquisición y desarrollo de capacidades que habiliten a los estudiantes para afrontar los desafíos de los nuevos contextos y escenarios. Esto no conduce, sin embargo, a un recorte arbitrario del currículum o a la incorporación de nuevos contenidos a las propuestas curriculares. Se trata de pensar en la adquisición y el desarrollo de aquellas capacidades que permitan abordar los diferentes tipos de contenidos (conceptos/ideas estructurantes, procedimientos y/o actitudes básicas) inherentes a los núcleos de aprendizajes prioritarios<sup>275</sup>, que son imprescindibles tanto para el desempeño escolar de los

---

275 En la República Argentina, desde el Consejo Federal de Educación, se ha acordado la aprobación de los *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios* (NAP) con la intención de promover la integración del Sistema Educativo Nacional. Los NAP para los diferentes Niveles y Ciclos fueron elaborados



estudiantes como para la resolución de las múltiples situaciones que se les presentan en la vida cotidiana.

Por su contribución a la construcción de lo común, el *currículum* expresa la dimensión pública de la escolaridad, pues da cuenta de aquello que se considera valioso para hacer efectiva la igualdad en la distribución de saberes; comunica el tipo de experiencias educativas que se desea y espera ofrecer a los estudiantes –niños, adolescentes, jóvenes y adultos- consideradas fundamentales para su desarrollo y para su participación social- y expresa el compromiso del Estado como articulador de las diferentes demandas de la sociedad, de los estudiantes y de las instituciones que los educan (Terigi, 1999).

En este marco, la necesidad de redefinir qué es lo básico o fundamental que han de aprender los estudiantes es una constante en el debate pedagógico. Más allá de las respuestas teóricas que se han dado a esta inquietud, lo cierto es que la sobrecarga de contenidos que caracteriza a los currículos en muchos países atenta contra la calidad de la educación. Ante los nuevos requerimientos de la sociedad y las demandas de los distintos actores sociales, *“se van agregando nuevos contenidos al currículo, sin eliminar otros en la misma medida, y sin reflexionar suficientemente sobre qué aprendizajes debieran ser asumidos por la educación escolar y qué otros deberían ser responsabilidad de otros agentes e instancias educativas”* (UNESCO, 2007, p.38).

La decisión sobre qué enseñar debería realizarse considerando de qué manera se contribuye a alcanzar los fines de la educación, en la búsqueda de un equilibrio entre las demandas sociales, las del desarrollo personal y las derivadas del proyecto político, social y cultural que se desea promover mediante la educación escolar (Coll y Martín, 2006). Responder a estas diferentes exigencias no es tarea fácil; por el contrario, implica optar - tras reflexionar- sobre lo imprescindible y lo deseable: una diferenciación que, sin estar exenta de dificultades, puede servir de ayuda para seleccionar qué contenidos enseñar y qué capacidades desarrollar, puesto que, de no hacerlo, pueden derivar consecuencias importantes para el futuro aprendizaje. Se hace aquí presente la dimensión del pensar la educación vinculada con aquella acepción que consignábamos en la introducción de este artículo: *reflexionar, examinar con cuidado algo para formar dictamen.*

El gran desafío de un proyecto curricular y pedagógico centrado en la adquisición y desarrollo de capacidades no consiste sólo en poder definir cuáles son las fundamentales y cómo hacer para desarrollarlas, sino también a partir de qué contenidos debieran ser promovidas. En el documento *El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Un marco teórico* (Argentina, Ministerio de Educación, 2010), se expresa que “*La entrada simultánea por capacidades básicas y por saberes fundamentales pareciera ser central a la hora de definir lo que debe ser enseñado y aprendido*” (p.54).

También es contenido del debate la relación entre capacidades y saberes conceptuales. Al respecto, el documento ya aludido, aporta una postura:

*“Las capacidades no pueden ser desarrolladas en el vacío. La red de contenidos conceptuales disciplinares se debe constituir en el marco de referencia sobre el cual trabajar en relación con el desarrollo de capacidades. Esto no debe interpretarse como algo secuencial en el sentido de disponer primero de la red de contenidos para luego desarrollar capacidades, sino que se tratará de un trabajo interrelacionado. La intención del trabajo por capacidades no implica desentenderse de la enseñanza de contenidos conceptuales, sino más bien revisar la organización, la secuencia y la importancia relativa que le atribuimos a los distintos conceptos disciplinares* (Argentina, Ministerio de Educación, 2010 a, pp 18-19).

Por otra parte, debe ser revisada la tendencia a pensar que cierta y determinada capacidad es privativa de ciertas disciplinas o áreas curriculares específicas (por ejemplo, la *capacidad de comprensión y producción de textos orales y escritos*, como privativa del área de Lengua y Literatura, o la de *resolución de problemas* restringida al ámbito de la Matemática). Lo cierto es que el carácter integral e integrador de las capacidades hace que éstas atraviesen de manera horizontal y vertical las propuestas curriculares de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo y deban y puedan ser abordadas en las distintas disciplinas, áreas o espacios curriculares para el logro de más y mejores aprendizajes para todos.

Avanzar en un desarrollo pedagógico centrado en capacidades implica, entonces, una nueva lectura de los marcos curriculares vigentes desde una perspectiva reflexiva de la práctica docente y desde la lógica del trabajo de gestión institucional. Supone dar la posibilidad a los actores involucrados -tanto docentes como estudiantes- de enfrentar diferentes contextos y situaciones, promoviendo su participación e involucramiento

críticos. En consecuencia, contribuye a hacer efectivo el derecho a una educación de calidad.

### **Capacidades fundamentales: cuál es su naturaleza y por qué son fundamentales**

Consideramos capacidades fundamentales a aquellas que se caracterizan por un alto grado de complejidad; se desarrollan de manera conectiva y procuran el máximo despliegue de las potencialidades de los sujetos. En este sentido, cada área de conocimiento o disciplina - desde su particularidad, naturaleza y finalidades formativas- contribuye al fortalecimiento, desarrollo y adquisición de las capacidades fundamentales ya que estos logros se alcanzan al operar con diferentes contenidos, cada uno de los cuales deja su impronta sobre ese desarrollo, y lo enriquece.

Entendemos que las capacidades contempladas en este artículo no son las únicas que se pueden abordar en la escuela, pero son las que consideramos *fundamentales* porque:

- están estrechamente relacionadas con las grandes intencionalidades formativas del *currículum* de los diferentes niveles del sistema educativo;
- resultan más potentes para la *apropiación* de conocimientos;
- tienen “*incidencia directa, relevante y positiva en los itinerarios escolares de los alumnos*” (Argentina, Ministerio de Educación, 2010, p. 55);
- son aquellas que todos los estudiantes tienen que desarrollar pues se trata de las necesarias para que puedan conocer, comprender, interpretar y participar en el mejoramiento de su calidad de vida y, por ende, la de su comunidad de pertenencia, tomando decisiones fundamentadas que les permitan continuar aprendiendo más allá de la escolaridad, dentro de un proceso de educación permanente (Ferreyra y Peretti, 2008).

Para poder cumplir, entonces, con las funciones formativas de los diferentes niveles educativos, la institución escolar trabaja para el desarrollo y adquisición de aquellas capacidades que deberían potenciarse para que todos los estudiantes se apropien de los aprendizajes considerados prioritarios. Si bien para su descripción van a ser abordadas por separado, es fundamental tener presente que, en las prácticas, aparecen fuertemente vinculadas.

- **Abordaje y resolución de situaciones problemáticas.** Un problema puede definirse como toda situación nueva o sorprendente que un individuo o un grupo desea modificar y de la cual se conoce el punto de partida y a dónde se desea llegar, pero se desconoce un procedimiento directo para lograrlo (Pozo y otros, 1995). Por ello, la descripción de una situación no retrata un problema hasta que no se incluye en el análisis a la persona que intentará modificar dicha situación; es decir, existen situaciones que no serían consideradas un problema si quien las resuelve ya sabe cómo hacerlo. Existen al menos dos modos diferentes de resolver los problemas con los que nos enfrentamos: uno, la transmisión cultural directa de la solución de dichos problemas de manos de alguien que ya no los considera tales, con indicaciones precisas de cómo se resuelve y con alguna clase de entrenamiento que permita automatizar su solución; el otro modo consiste en dejar que sea el propio individuo quien explore el problema y vaya construyendo soluciones adecuadas, con o sin ayuda y supervisión de expertos.

En el ámbito de la propuesta didáctica, resulta imprescindible poder diferenciar entre problemas y ejercicios. Mientras éstos tienen por finalidad el desarrollo de destrezas que se aplicarán luego a situaciones idénticas o muy similares a las que se utilizaron durante el entrenamiento, los problemas buscan el desarrollo de una habilidad compleja cuyo campo de acción se pretende que sea lo más amplio posible. Así, si en la escuela se pretende tomar un rol activo en el desarrollo de la capacidad de abordaje y resolución de problemas, deberán darse a los estudiantes oportunidades frecuentes y variadas de enfrentarse a situaciones desafiantes, con base en los contenidos de las distintas áreas curriculares. Pero para ello es necesario percibir las implicaciones de las diferentes aproximaciones que realizan los estudiantes; si son fructíferas o no y qué podrían hacer en lugar de eso; decidir cuándo intervenir, qué sugerencias ayudarán sin restar autonomía. Corresponde, finalmente, que el docente supere la propia ansiedad por tener que trabajar sin saber todas las respuestas posibles.

- **Comprensión y producción de textos orales y escritos.** Asumir la enseñanza desde un enfoque centrado en el desarrollo de capacidades inherentes a la comprensión y producción oral, la lectura y la escritura, entendidas como acciones mediadas por la sociedad y la cultura y que suponen numerosas estrategias de carácter cognitivo y metacognitivo de las cuales los estudiantes deben apropiarse, implica considerarlas como aprendizaje prioritario y eje central de la enseñanza. Esta

capacidad compleja supone el abordaje de las actividades lingüísticas claves - *hablar, escuchar, leer y escribir*- en el marco de las diferentes prácticas sociales de lenguaje que las contextualizan y les dan sentido. El desarrollo de esta capacidad - incumbencia de todas las áreas y disciplinas curriculares- se vincula plenamente con los objetivos de la política educativa por cuanto garantiza a todos los estudiantes el acceso a las condiciones para “tomar la palabra”, es decir, poder expresar lo que se siente, se piensa, se sabe y se necesita, lo cual allana el camino a la inclusión.

- **Comprensión y explicación de la realidad social y natural, empleando conceptos, teorías y modelos.** La comprensión del mundo que nos rodea en toda su complejidad es una capacidad humana que se desarrolla a través de diversas intervenciones culturales, entre las cuales la enseñanza escolar ocupa un papel central debido a su carácter sistemático, gradual y planificado. Las construcciones mentales que utilizamos para comprender el mundo y materializar esa comprensión en mensajes comunicables son los conceptos, los modelos y las teorías. Desde la tarea docente, desarrollar estas construcciones y ayudar a los estudiantes a que puedan usarlas para “leer los mundos”, supone intervenciones tales como: proporcionar claves disciplinares para establecer un recorte adecuado de un fenómeno o situación; ayudar a reconocer lo que permanece y lo que cambia; acompañar en la identificación de los hechos que desencadenan un suceso o fenómeno, o que son consecuencias de éste; enseñar a tener en cuenta los múltiples factores que operan en una situación (multicausalidad); enseñar a tener en cuenta las diversas interpretaciones de hechos y acontecimientos a través de la historia y en diferentes culturas; ayudar a reconocer los condicionantes geográficos, históricos y éticos de los avances científicos y tecnológicos, entre otras.

Todo esto implica que la capacidad pueda enriquecerse como resultado de un proceso conciente de aprendizaje impulsado por la acción educativa, situándose en el punto de vista de un contexto determinado de producción de conocimiento y empleando las preguntas relevantes, los modelos explicativos, las formas de pensar y de hacer propias de estos contextos, como herramientas para abordar el estudio de una situación, objeto, fenómeno o proceso. Pero esta capacidad también puede ser necesaria al plantearse preguntas sobre una situación, objeto, fenómeno o proceso complejo para el que no sea suficiente la lectura particular de una disciplina científica, por lo que en estos casos se requieren intervenciones planificadas institucionalmente que signifiquen oportunidades para que surjan estas preguntas multi o inter-

disciplinarios, que luego puedan derivarse a tratamientos disciplinarios convergentes. Utilizar de manera significativa y relevante los conocimientos adquiridos para analizar más profundamente una situación, objeto, fenómeno o proceso del contexto natural y social, permitiría operar sobre la realidad con mayor conocimiento y compromiso.

- **Trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar.** El valor de la educación reside, hoy más que nunca, en su potencial para contribuir a la construcción de un *mundo para todos*. Esto sólo será posible en la medida en que la escuela ofrezca a los estudiantes experiencias en las que el aprender a ser, a saber y a hacer se plantee como una empresa colectiva, basada en el *saber convivir*, en un simultáneo reconocimiento de lo que en tanto sujetos humanos los iguala y de todo lo que los hace diferentes.

*Receptar las ideas de los demás y exponer las propias* implica aprender con otros y de otros. Tanto la expresión como la escucha atenta y solidaria son requisitos básicos para el desarrollo de esta capacidad. Elaborar acuerdos, establecer conclusiones, solucionar conflictos y sostener consensos son algunas de las habilidades que se pueden desarrollar a partir del trabajo con otros. La escuela y el aula constituyen uno de los primeros ámbitos en donde se aprende (o no) a valorar el trabajo conjunto y estas experiencias tendrán su impronta en la futura vida laboral y/o profesional de los estudiantes. Los problemas son resueltos por el equipo, y quienes intervienen en él desarrollan las habilidades de liderazgo, comunicación, confianza, toma de decisiones, solución de conflictos y responsabilidad por los resultados.

La capacidad de trabajo en colaboración para aprender a relacionarse e interactuar supone reconocer la alteridad y aceptar al otro en tanto otro diferente. *De esta manera, colabora con el proceso de aprendizaje en el que nos reconocemos como ciudadanos en un mundo complejo, culturalmente diverso.*

- **Pensamiento crítico y creativo.** El contexto actual reviste una gran importancia el fortalecimiento de la capacidad del ciudadano para conmovearse, para discriminar, para pensar y actuar. Se trata de formar ciudadanos críticos y creativos, capaces de dirigir su visión, de observar, de situarse en el mundo, de desnaturalizarlo, de interpretarlo y comprenderlo y, así, poner en práctica ideas originales e innovadoras que contribuyan a crear un nuevo orden social.

El pensamiento crítico cuestiona las creencias infundadas, los prejuicios, y trata de sustituirlos por ideas argumentalmente sostenidas. De la misma manera, examina los supuestos conocimientos, rescata lo que tengan de verdad y tantea nuevas verdades, reconociendo que ellas son construcciones humanas susceptibles de nuevas críticas y refutaciones. El pensamiento creativo da libertad para generar nuevas ideas y arribar a una solución original e innovadora. En este sentido, aprender a pensar de manera crítica y creativa es aprender a ser sujeto; es aprender a construir la propia subjetividad; es valorarse como ser capaz de producir significados e interpretar el mundo; es atreverse a pensar, a hacer y a ser.

En cada escuela y en cada aula

Asumir con responsabilidad el desarrollo de un currículum centrado en el trabajo con capacidades supone un cambio en la cultura pedagógica de la institución escolar y de los docentes. Implica aprendizajes cuya consecución no es responsabilidad exclusiva del accionar de un área, asignatura o disciplina determinada, sino que requiere de estrategias de enseñanza convergentes y sostenidas a lo largo del tiempo, que generen nexos y conexiones entre distintos campos del saber y del hacer.

Orientar la acción de enseñanza hacia el desarrollo y adquisición de capacidades, supone convertir a la escuela y al aula en verdaderas comunidades de aprendizaje. Esto tiene una incidencia directa en los procesos, modalidades y criterios de evaluación, si es que éstos pretenden ser coherentes con el enfoque en cuestión. Para ello, será importante tener en cuenta:

- Que si una de las condiciones básicas del desarrollo y adquisición de capacidades es que se ofrezca al estudiante la posibilidad de participación en variadas y asiduas ocasiones de aprendizaje auténticas y situadas, la evaluación ha de adscribir también a esta condición, configurándose a través de tareas que no descontextualicen los conocimientos, brinden tiempo y posibilidad de exploraciones, admitan múltiples vías de solución, no determinen explícitamente las acciones adecuadas.
- Que el aprendizaje no es una empresa individual y solitaria, sino una tarea compartida, en la que se involucran, cooperativamente, estudiantes, docentes y también las familias y otros adultos significativos de la comunidad. Una tarea en la cual inciden, además, el

entorno y los recursos e instrumentos que están a disposición. Ninguna evaluación será *auténtica* en la medida que no tome en cuenta estos factores.

- Que en la búsqueda y construcción de conocimientos importa no sólo la capacidad personal que se pone en juego, sino también los valores compartidos y el espíritu cooperativo.

- Que el sentido de la evaluación ha de fundarse en el seguimiento de los logros progresivos de los estudiantes y no en la mera comprobación (o sanción) de sus obstáculos, dificultades y/o fracasos. Sólo así será posible asumir el proceso de enseñanza y aprendizaje como instancia para el desarrollo de las potencialidades de los sujetos.

- Que la evaluación ha de permitir a los estudiantes la toma de conciencia acerca de sus dificultades y sus logros y, al mismo tiempo, alentarlos a asumir la responsabilidad de sus posibilidades de avance y mejora. Para ello es necesario que los procesos de evaluación, más allá de su valor instrumental en función de la acreditación, sean concebidos de manera que puedan constituir, en sí mismos, nuevas y valiosas ocasiones de aprendizaje, que promuevan en los estudiantes deseos de superación y, en los docentes, la revisión y la correspondiente reformulación y/o consolidación de las prácticas.

- Que en tanto el aprendizaje es siempre contextualizado y diferente según el individuo, no cabe pensar la evaluación desde una perspectiva homogeneizadora.

- Que, dada la importancia de la actividad metacognitiva en el efectivo desarrollo y adquisición de capacidades, la evaluación también ha de orientarse a valorar la progresiva toma de conciencia del estudiante acerca de sus “modos” de afrontar y resolver situaciones nuevas, los avances en las estrategias de monitoreo, autorregulación y autocorrección; la adquisición de autonomía...

- Que es fundamental que en una situación de evaluación exista en los estudiantes una conciencia explícita de los objetivos que la orientan y puedan participar de la determinación de lo que se espera que ellos estén en condiciones de *saber y poder hacer*. Esta condición contribuye a que se satisfaga la necesidad de que el estudiante otorgue *sentido* a la tarea y, consecuentemente, se involucre en ella, como participante y no como objeto.



## Reflexiones finales

Pensar la educación es, primordialmente, pensar el futuro y *en* el futuro. ¿Y cuándo y cómo pensamos la educación como una manera de proyectar y edificar futuro?

Cuando reflexionamos y examinamos las condiciones del presente de cada uno de nuestros estudiantes y, al mismo tiempo, los contextos complejos, cambiantes, exigentes que ellos habitan y las circunstancias (muchas veces difíciles y hasta adversas) en las que se desarrollan sus vidas. Y, entonces, generamos -como sociedad y como colectivo docente- situaciones que los convierten en protagonistas de experiencias educativas que les aseguren aprendizajes vinculados no sólo con conocimientos puntuales, de corta duración, sino aprendizajes significativos, funcionales, innovadores, que les permitan transformar y transformarse.

Cuando en cada niño, joven o adulto que se está educando vemos no la carencia o el déficit *-lo que les falta-*, sino la potencialidad y lo que pueden lograr en el proceso de desarrollo de sus capacidades, si atendemos, al mismo tiempo, a su individualidad y a su condición de sujetos sociales.

Cuando imaginamos y diseñamos, desde el presente, proyectos políticos, curriculares y pedagógicos orientados a la construcción de escenarios futuros en donde lo que hoy deseamos adquiera la dimensión de lo posible.

## **CAPÍTULO VII**

## BUENAS PRÁCTICAS EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

**Georgia Estela Blanas, Laura Cecilia Bono, Sandra Liz Chiavaro, Adriana Carlota Di Francesco, María Jacinta Eberle, Gabriela Susana Haro, Marta Judith Kowadlo, Crescencia Cecilia Larrovere, Blanca Laura Patricia Romero, Marcela Alejandra Rosales, Marta Alicia Tenutto Soldevilla, Laura Delia Vargas, Zulma Patricia Zárate y en coautoría con los responsables de las experiencias.**<sup>276</sup>

La escuela es un espacio privilegiado para la construcción cultural y apropiación de saberes debido a que en ella conviven e interactúan, de manera diversa, variados sistemas - la cultura, las familias, la comunidad- que inciden en la formación del imaginario social e individual de los sujetos. Conscientes de la relevancia de su función, numerosas instituciones educativas permanentemente generan y desarrollan prácticas que contribuyen a un buen funcionamiento del sistema escolar dentro del sistema social y que, al hacerlo, propician nuevas y más potentes oportunidades de mejora de las trayectorias personales y escolares de los estudiantes. Sin embargo, pocas veces tales iniciativas alcanzan a tomar estado público fuera del marco de su propia comunidad educativa y del contexto en el que están situadas<sup>277</sup>, de allí la relevancia de su recuperación, sistematización y difusión.

Estas prácticas son *innovadoras* en la medida en que los objetivos previstos se orienten a desarrollar alternativas en contexto, a través de la configuración novedosa de **recursos** (incorporación de contenidos y/o estrategias de enseñanza novedosos, nuevas formas de organización institucional, formas de tratamiento novedosas para problemáticas específicas), **prácticas institucionales** y **representaciones, creencias, valores** (subyacentes en los nuevos recursos y prácticas), **en las propuestas educativas de un sistema, subsistema y/o institución educativa**, orientados a producir mejoras (Poggi, 2011)<sup>278</sup>.

---

276 Con la participación de Horacio Ademar Ferreyra y la colaboración de Olga Concepción Bonetti.

277 Por eso es necesario dar a conocer buenas prácticas realizadas en el seno de las instituciones educativas en diferentes ámbitos, fuera de los meramente académicos, de manera que la sociedad tome conocimiento de lo que acontece dentro del sistema educativo y sus instituciones, se comprometa con ellas y las acompañe, a partir del reconocimiento de la importancia de la misión de la escuela y su impacto social transformador.

278 Poggi (2011) aclara que “una concepción restringida de la innovación considera sólo el primero de los aspectos mencionados –los recursos–. Por otra parte, éstos remiten a la faceta más visible de la innovación, muchas veces la que se presenta en objetos (por ejemplo, materiales didácticos) o normativas (como es el caso de prescripciones que se establecen por las instancias centrales de gobierno de la educación) (...) no debe menospreciarse la producción de nuevos recursos en el sistema educativo y en sus instituciones ya que pueden abrir o enriquecer el campo de los cursos posibles de acción.

Pero (...) cuando este aspecto se integra o forma parte de una constelación mayor que le da sentido, la concepción de innovación se complejiza pero se enriquece. Al mismo tiempo, y porque constituyen aspectos menos visibles, un cambio en las prácticas y las representaciones es el indicador más claro de que una innovación ha tenido lugar, así como es el más difícil de promover frente a cierta inercia presente en las instituciones educativas.

Por otra parte, estas prácticas serán *efectivas*, en la medida en que, como consecuencia de determinadas acciones, se logran resultados, los cuales producen efectos adicionales deseados cuando alcanzan a demostrar un cambio positivo y tangible en la realidad que se quiere transformar; *sostenibles*, por cuanto logran instalar progresivamente en las escuelas capacidad de resolución de problemáticas específicas. Además -y tal vez lo más valioso- pueden ser *transferibles*, cuando ofrecen una guía posible, orientaciones, guiones alternativos, itinerarios a explorar, para quienes pretenden desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares<sup>279</sup>.

Entendemos que las buenas prácticas educativas<sup>280</sup> constituyen una iniciativa, una política y/o un modelo de intervención que optimiza los procesos y los resultados educativos en las instituciones escolares porque suponen el reconocimiento de un problema y la formulación colectiva de alternativas de solución que se valoran como las mejores para ese momento institucional y en ese contexto particular. En este sentido, la *buen práctica* queda ubicada en el espacio de intersección entre el desarrollo curricular, el institucional, el profesional y el formativo de los estudiantes, en un contexto determinado. Esto sitúa las acciones en función de lo que para esa institución es un progreso o mejora, en relación con un estado anterior que se desea cambiar. Es así que una buena práctica educativa puede definirse como aquella que está *siendo*, perfectible, inteligente, sensible, ética, dinámica, constructiva, democrática y emprendedora, con capacidad de evolucionar a partir del encuentro en torno a proyectos e ideas comunes, y que tiene como centro los aprendizajes y las prácticas de enseñanzas en contextos.

En este trabajo, consideramos importante difundir *buenas prácticas* por cuanto cada una de ellas permite aprender de los otros; tender puentes entre las soluciones empíricas efectivas, la investigación y las políticas; proporcionar orientaciones para el desarrollo de nuevas iniciativas y la definición de las políticas; facilitar y promover soluciones innovadoras, exitosas y sostenibles a problemas compartidos, entre otras condiciones.

---

... en muchas ocasiones, sólo a los fines analíticos pueden diferenciarse algunos de los factores mencionados anteriormente. Sin embargo se cree pertinente su distinción porque pueden encontrarse situaciones en las que se adapten algunos recursos (materiales didácticos, una forma de organización institucional, por ejemplo) sin que se transformen sustantivamente las prácticas y representaciones de los actores. Igualmente, pueden encontrarse algunas propuestas en las que podrían inferirse algunos cambios en las representaciones de los actores, pero éstos no han encontrado los modos más efectivos de traducir esas representaciones en prácticas consistentes con ellas" (p. 11).

279 Para la construcción de estas características se han tenido en cuenta aportes de Argentina, Ministerio de Educación. Programa Nacional de Gestión Institucional, 2000 y 2001; OEI, 2002 y 2003 a/b; González, 2005; Consejo Empresario de América Latina (CEAL) e Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, 2005; Laboratorio de Calidad de Medellín, 2007; Suárez y Ochoa de la Fuente, 2007; Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2008 y 2010.

280 En la literatura se le asigna a estas prácticas diversas denominaciones: significativas, exitosas, mejores, innovadoras, entre otras.

Como bien señalan Suárez y Brito (2001), de no ser así,

*“...la mayor parte del saber reflexivo e innovador acumulado en esas experiencias, una porción importante de sus contenidos transferibles y transformadores de la práctica, se pierden o naturalizan en la cotidianeidad escolar, o bien se transforman en anécdotas ingenuas y comentarios apresurados sin valor profesional” (p.2).*

Cada una de las prácticas que se presentan en este capítulo han sido recuperadas de diversas fuentes (primarias y secundarias) y ampliadas a partir de la interacción e interactividad desplegada por los investigadores que integran el grupo de estudio con sus protagonistas: estudiantes, docentes, supervisores y directivos (se los especifica de manera particular en cada presentación), como así también con los responsables de la sistematización original, expertos académicos y funcionarios. La producción, de carácter colectivo, integra en la escritura las voces de los diversos actores participantes, constituyendo así un entramado<sup>281</sup> de reflexiones y prácticas, que se teje en el contexto de la diversidad de experiencias y escenarios. En definitiva, pretende poner en evidencia un proceso de aprendizaje colectivo, razón por la cual se convierten en conocimiento compartido.

Las experiencias fueron seleccionadas atendiendo a los siguientes criterios: estar orientadas a aspectos curriculares; reflejar una modificación considerada positiva en las prácticas escolares; generar aprendizajes significativos y relevantes; promover las capacidades de los participantes; constituir espacios de mediación de la escuela con la Política Educativa Provincial y Nacional; significar una mejora educativa en relación con el contexto institucional y, en este sentido, contribuir con la calidad, la inclusión, la igualdad, la participación y la gestión; estar desarrollándose en una institución; aportar al fortalecimiento de vínculos comunitarios, a través de la participación de diversos actores; dar cuenta de una sistematización clara y comunicable<sup>282</sup>. En esta línea, las buenas prácticas que aquí se sistematizan<sup>283</sup> responden a la decisión de enfrentar, en lo

---

281 Tomamos la idea del entramado de Elina Dabas y el Colectivo FUNDARED (2010), en *Viviendo Redes. Experiencias y estrategias para fortalecer la trama social*.

282 Las experiencias que se presentan en este capítulo han sido recuperadas de diversas publicaciones –que se especifican de manera particular en cada una de ellas– y ampliadas a partir de la interacción del equipo de investigación con los responsables.

283 De las experiencias seleccionadas, 6 (seis) corresponden a la Secundaria Orientada o sus ciclos equivalentes en la anterior estructura del Sistema Educativo Argentino; 1 (una), a la Modalidad de Educación en Contextos de Privación de Libertad; 1 (una), a la Secundaria de Modalidad

cotidiano, el reto de aportar a la mejora de la Educación Secundaria desde una perspectiva situada.

En todos los casos, retomando la información recopilada en el análisis documental, las entrevistas realizadas y la participación de los protagonistas en el seminario de socialización (noviembre 2011), lo que se presenta son los aspectos esenciales de cada práctica (información general de la Institución, características del contexto, problema, proyecto y realizaciones) y los aprendizajes derivados de la experiencia, de modo que pueda ser transferible, respetando las fuentes y especialmente las voces de los protagonistas, porque entendemos que *una buena práctica*:

- es un fenómeno dinámico en continua construcción, sujeto a constantes ajustes y readaptaciones, que supone una planificación, aunque haya partido de una o más acciones improvisadas, casuales o azarosas;
- produce impactos que generan rupturas para sugerir la resignificación de los supuestos, de las formas organizacionales, de las prácticas;
- requiere de la participación de los miembros de la institución, a lo largo del proceso;
- supone la alternancia de etapas regresivas y progresivas, que torna imprescindible el trabajo constante de re-elaboración conjunta de metas y objetivos.

Las condiciones y características de una buena práctica y, en consecuencia, los criterios con los que hemos operado para la selección de aquellas que, en este capítulo, pondremos a “circular” para suscitar el debate, atienden prioritariamente al concepto de *innovación*, esa *práctica* que –como la hemos definido- *altera los factores o elementos de la vida del sistema, moviliza las fuerzas estancadas y hace extraordinario lo cotidiano, mediante la aplicación de una nueva idea o de una antigua renovada o reinterpretada a partir de la reflexión sobre la acción* y que, por los desafíos que supone y los caminos que inaugura, constituye –como afirma Viñao Frago (2002)- una *aventura*<sup>284</sup>:

---

Rural, 1 (una) a la Modalidad Técnico Profesional, y 1 (una) a la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Incluimos estas cuatro últimas por considerar que las Modalidades son parte del Nivel y que la lectura de estas buenas prácticas puede retroalimentar el debate en y sobre la Educación Secundaria en su conjunto.

284 En la cita de Viñao Frago (2002) que transcribimos, *aventura* se vincula a las ideas de oposición, en el sentido de ruptura con un orden establecido que ya no funciona (o nunca ha funcionado) como debería. En este sentido, es coincidente con uno de los rasgos de la buena práctica expresados en OEI, 2003 b.

*"La innovación educativa, como el cambio en la escuela, constituye una "aventura" (Carbonell, 2000). En cuanto tal "aventura" parece que en principio no casa o se opone a la idea o a la misma existencia de una cultura escolar, de un conjunto de tradiciones y prácticas con una cierta continuidad o permanencia a lo largo del tiempo. La oposición es más semántica que real. En primer lugar, la innovación ha de situarse frente a dicha cultura o culturas. Desconocer su existencia sería un error. No analizarlas sería añadir un error a otro error. Además, ha de apoyarse en dicha cultura o en algunos aspectos de ella. No se innova en abstracto, a partir de cero ni sobre el papel, sino en un contexto y circunstancias determinadas. Y hay que tener muy claro qué es lo que puede favorecer o dificultar la innovación. Por último, la innovación y el cambio crean su propia cultura, sus continuidades, persistencias y tradiciones" (p. 92).*

Asumir la educación de calidad como derecho es un desafío que convoca a la institución educativa a posicionar al aprendizaje como centro de todas sus iniciativas, a fin de garantizar la trayectoria escolar de todos los estudiantes (acceso, permanencia, progreso, reingreso y egreso). Para ello, propicia ambientes enriquecidos, favorables al trabajo cooperativo, solidario y productivo de todos los actores institucionales, y construye lazos con la comunidad, a partir de un trabajo en red con las familias y las organizaciones.<sup>285</sup>

Se trata, en definitiva, de una *buena escuela*, que asume la educación como una práctica social emancipadora, que cataliza la realidad socio-educativa con la intencionalidad de que adolescentes, jóvenes y adultos aprendan a comunicarse, **trabajar y participar como ciudadanos (con derechos y obligaciones) y no como meros habitantes en la sociedad actual**. Esto supone vivir la escuela en un proceso permanente de aprendizaje situado.

---

285 Para ampliar, véase Kit, y otras, 1998; Braslavsky, 1999 Y 2001; Darling-Hammond, 2001; Peretti, Carandino, Ferreyra, 2001-2003; Tenti Fanfani, 2003 b; Salguero, 2003; Gadino, 2004; UNESCO, 2004; Gvirtz, 2005; Ferreyra, 2005; México SEP, 2005; Ferreyra y Peretti (comp), 2006; Ferreyra, 2006; Poggi, 2006; Jacinto y Terigi, 2007; UNESCO, 2007 a/b; Cantero, 2008; Romero, 2008; Ferreyra (coord), 2009; Romero (coord), 2010.

## EXPERIENCIAS SELECCIONADAS

### 1.- FORTALECIMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES: *DOBLE ESCOLARIDAD Y MEJOR EN MI ESCUELA: UN ABORDAJE DESDE LA COMUNICACIÓN EDUCATIVA Y COMUNITARIA*<sup>286</sup>

#### 1.1. CONTEXTO

El Departamento Lavalle, enclavado al noreste de la provincia de Mendoza, se encuentra a 34 km de la Ciudad Capital; ocupa una extensión de 10.244 km<sup>2</sup>, es decir, el 6,8 % de la superficie provincial. Su población – conforme al Censo del año 2010- asciende a 35.895 habitantes.

El desarrollo económico del Departamento tiene su base en la producción agropecuaria. Las principales actividades son vitivinicultura, horticultura, fruticultura, actividad forestal, ganadería y apicultura.

#### 1.2. RESUMEN

La Escuela Nro. 4-159 César Milstein, institución educativa de gestión pública, cuenta con una matrícula de 300 estudiantes, quienes – en un marco fuertemente condicionado por determinadas características geográficas y económicas del lugar- proceden de la zona rural. La institución educativa ofrece dos Orientaciones: Agrosistemas y Desarrollo Socio comunitario.

La población estudiantil que concurre al establecimiento pertenece a sectores de alta vulnerabilidad socioeconómica. Frente a esta realidad, y a los fines de optimizar el proceso de enseñanza y aprendizaje y promover la inclusión social, la Dirección de la Escuela, al inicio del ciclo lectivo 2010, realizó con los docentes diferentes actividades orientadas prioritariamente al conocimiento de esa población estudiantil. Entre ellas, se destaca la presentación de un video que muestra los contextos de procedencia de los estudiantes y las alumnas, con el objetivo de que los profesores conozcan las peculiaridades de sus zonas de residencia y logren una mayor y mejor comprensión de las diferentes situaciones que los atraviesan.

---

<sup>286</sup> La presente experiencia – implementada en la Escuela N°. 4- 159 César Milstein (Palomares s/n - El Vergel, Lavalle, CP: 5533 Mendoza)- ha sido sistematizada a partir de los siguientes aportes: Argentina, Ministerio de Educación (2010 c). Experiencias y Prácticas Educativas en Escuelas Secundarias (pp 62-75). – Libro 1 – Experiencia 5 – Buenos Aires: EUDEBA; Argentina, Ministerio de Educación (2011 e). Experiencias y Prácticas Educativas en Escuelas Secundarias. – Video – Buenos Aires: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (Tiempo Aprox. 13'25"); entrevista a la Profesora Elina Gómez (directora de la institución; e-mail: elinalidiagomez@yahoo.com.ar). Además, se mantuvieron diálogos con personal de la Dirección de Educación Secundaria de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza.



*“Son hijos de obreros rurales...su situación es bastante terrible, también provienen de zonas urbanas, del centro de Lavalle. Para todos los padres, la escuela es importante, pero sólo algunos de ellos pueden seguir a sus hijos en este proceso...Se preocupan, pero no pueden hacer mucho...si no saben leer ni escribir, y apenas alguno llegó hasta segundo grado...”. (Docente)*

### 1.3. PROBLEMA

Este Proyecto se plantea el abordaje de las problemáticas de aprendizaje, repitencia, abandono y resignificación de la oferta educativa, en un contexto de alta vulnerabilidad socieducativa mediante la implementación de dos estrategias pedagógicas básicas: Programa *Doble Escolaridad* con Tutorías y seguimiento de los estudiantes por parte de Docentes Tutores en los primeros años y Programa *Mejor en mi Escuela* para estudiantes de los últimos cursos, a partir de la oferta de Talleres diversos. En ambos, se tiende a fortalecer los procesos de aprendizaje, así como los vínculos entre pares, con los adultos y con la comunidad.

### 1.4. PROYECTO

A partir del diagnóstico institucional realizado por la Subsecretaría de Gestión de Calidad Educativa sobre la situación educativa provincial, se ponen en marcha -desde la Dirección de Escuelas- los **Programas *Doble Escolaridad* y *Mejor en mi Escuela*** en establecimientos educativos de Gestión Pública.

- El **Programa *Doble Escolaridad*** tiene por finalidad la atención de las problemáticas educativas. Sus objetivos son fortalecer las trayectorias escolares de los estudiantes, prevenir el abandono, disminuir los niveles de repitencia y lograr una mejora en el clima institucional.
- El **Programa *Mejor en mi Escuela*** plantea la implementación de tutorías en contraturno, y está destinado específicamente a los estudiantes que cursan el tercero, cuarto y quinto año del Nivel Secundario.

Al respecto, una funcionaria sostiene:

*“Los nudos problemáticos detectados y priorizados fueron las prácticas pedagógicas y las altas tasas de repitencia. Sobre la base de ellos, se realizó un diseño estratégico para fortalecer el acompañamiento de las prácticas y de las trayectorias escolares de los alumnos. Con él se busca asumir una mirada integral de la escuela y se propone fortalecer la formación de una red interconectada de actores que potencien los recursos ya existentes y creen otros necesarios para su funcionamiento.”*

En este marco, se identifican dos ejes de trabajo que serán puestos en práctica en la integración de los Programas *Doble Escolaridad* y *Mejor en mi Escuela* en la Escuela Milstein:

- El mejoramiento de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, proceso que involucra a profesores, estudiantes y nuevos docentes.
- El fortalecimiento de los vínculos de la Escuela con la Comunidad, lo que incluye Instituciones diversas en un planteo propio de las propuestas de Comunicación Educativa Comunitaria.

## **1.5. REALIZACIONES**

La Escuela César Milstein viene implementando ambos programas provinciales de manera articulada y convergente, en el marco del Proyecto Educativo Institucional. El correspondiente Plan de Mejora Institucional fue diseñado en torno a tres líneas de acción, estrechamente relacionadas e integradas:

- i. Acompañamiento y orientación al proceso de incorporación a la escuela de los estudiantes ingresantes.
- ii. Acompañamiento continuo del proceso escolar de los estudiantes.
- iii. Acompañamiento al egreso del Nivel Secundario.

El diseño se realizó atendiendo de manera especial a los siguientes aspectos:

- Acuerdos de áreas y Equipos Educadores.
- Capacidades y contenidos transversales.
- Capacidades y contenidos verticales.

**Características distintivas del Proyecto:** se destaca por parte de la comunidad educativa el fuerte compromiso de docentes y preceptores en las actividades desarrolladas, lo que ha hecho posible un trabajo en colaboración con el equipo directivo, así como el monitoreo y la evaluación de las estrategias implementadas, con el objetivo de ir adaptándolas a las necesidades que van siendo identificadas en diferentes etapas, retroalimentación que permite la generación de cambios en el momento en que la experiencia se desarrolla..

La escuela pone especial énfasis en el logro de un conocimiento integral de las situaciones por las que atraviesan sus estudiantes, especialmente aquellas que puedan dar señales de problemáticas particulares y que incidan en sus procesos de aprendizaje. En estos casos, se busca trabajar en forma conjunta para desarrollar las estrategias que permitan el sostenimiento de la escolaridad. A tal fin, se dispone de horas institucionales para la contratación de personal que lleve adelante los talleres y tutorías contemplados en ambas propuestas.

*“En **Doble Escolaridad** participan todos los alumnos / as de 1º y 2º años, se implementa un subprograma para los chicos que tienen dificultades, o muchas faltas y la tarea muy incompleta. Todos los alumnos de 1º y 2º, como los del ciclo superior que participan de los diferentes talleres se quedan por la tarde. Entonces completan las actividades, las supervisamos... De todos los alumnos que participaron, sólo hubo dos que no promovieron... Entonces para este año continuamos con la misma propuesta de acción tutorial”.* (Directivo)

A su vez, para poder atender cuestiones particulares, se han diseñado currículos diferenciados, que se elaboran junto con el equipo psicopedagógico y docente de la escuela y con el de supervisión, como se puede constatar a partir de la expresión de una docente y de una preceptora cuando señalan:

*“Tenemos psicopedagogas que nos dicen qué hacer, cómo trabajar cada situación”.*  
(Docente)

*“Se presentó el proyecto, vinieron las psicopedagogas de la supervisión, entrevistaron a los chicos, se analizó la situación y comenzaron a trabajar con un currículum diferenciado...esto nos pasa mucho en octavo y noveno. Cuando llegan*

*al Polimodal es como que ya el alumno partió solo, pero en octavo y noveno cuesta...es muy prolongada la adaptación al sistema". (Preceptora)*

La intención de los actores institucionales involucrados es buscar las respuestas, posibles cambios, soluciones o alternativas de trabajo que contribuyan a la implementación de instancias de mejora que redunden en beneficio de la tarea de enseñanza y de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, consideran imprescindible partir de un conocimiento profundo de la comunidad educativa.

La Educación Secundaria para todos y todas plantea en la Escuela importantes desafíos que, si bien no son nuevos, resultan particularmente relevantes cuando se los analiza a la luz de los cambios políticos y sociales propios de este siglo. En ese contexto, los docentes se han comprometido en una tarea sostenida por tres pilares: honestidad ideológica, actualización científica- académica y significativa capacidad pedagógica.

Con el objetivo de mejorar los niveles de ingreso, reingreso, permanencia, promoción y egreso de adolescentes y jóvenes de Nivel Secundario que pertenecen a sectores de alta vulnerabilidad socioeconómica, y con énfasis en las dimensiones pedagógica y comunitaria, se implementa desde 2004 el **Programa Doble Escolaridad**, a través de diferentes acciones destinadas a estudiantes de EGB 3 y Polimodal. En el ciclo lectivo 2011, con base en la tarea de años anteriores, se planteó una organización en **cuatro ejes**:

- ↪ Expectativa de finalización de cada año con un 95% de estudiantes promovidos sin espacios curriculares pendientes o con no más de dos. Para ello, se implementan **parejas pedagógicas** por curso y división de octavo y noveno años en Lengua y Matemática. Para Polimodal, se dispone de **acciones tutoriales** tendientes a la meta de promoción y de que los estudiantes del último año finalicen sin espacios curriculares pendientes.
  
- ↪ **Programa de desarrollo de habilidades cognitivas** para octavo y noveno años, aplicando instrumentos de intervención cognitiva para desarrollar habilidades intelectuales tales como observación, comparación, clasificación, análisis y síntesis.

↵ Para octavo y noveno años, **Taller tutorial para el desarrollo de habilidades sociales** que permitan conocer, aceptar y aplicar reglas dentro del grupo de pares. Se proponen actividades socializadoras que favorezcan las actitudes cotidianas en los distintos contextos en los que se desenvuelven los estudiantes.

↵ **Talleres de habilidades prácticas** que involucren también las otras capacidades (intelectuales y sociales).

➤ En octavo y noveno años se ofrecen :

1. Artesanías.
2. Teatro.
3. Laboratorio de Ciencias.
4. Cine y Video.
5. Periodismo y Locución.
6. Orquesta Sinfónica.
7. DAP: Deportes.

➤ En Polimodal, las propuestas son:

1. DAP: Teatro, Deportes y Diseño Asistido.
2. Laboratorio de Química y Física.
3. Taller de Radio
4. Armado y reparación de P.C.
5. Ofimática.
6. Edición de Video.
7. Orquesta Sinfónica.

En la ejecución de esta línea de trabajo, es determinante la tarea que llevan adelante los Tutores, que son los encargados de realizar un seguimiento personalizado de los estudiantes para lograr así un mejoramiento en su rendimiento escolar.

Al respecto, el Coordinador del Programa de *Doble Escolaridad* expresa:

*“A través de los tutores, que están todo el día con los chicos, se construye el vínculo y son ellos los que conocen las problemáticas. Los tutores son preceptores por la mañana también, entonces, tienen la relación con los profesores de la mañana y con los de la tarde. Ellos son el nexo. Acá los chicos se sienten*

*contenidos, quieren quedarse durante la tarde. Nosotros les damos el espacio y los chicos entran en confianza”.*

Para que la actividad que se lleva a cabo en los Talleres genere efectos sobre los procesos de aprendizaje, se trabaja en forma articulada con los docentes que tienen a su cargo cada uno de los espacios curriculares, implementando estrategias como la de “parejas pedagógicas”, cuyo resultado ha sido muy eficaz. Resulta importante señalar que los Talleres surgen a partir de la identificación y análisis de los intereses de los estudiantes, razón por la cual se abordaron temáticas relacionadas con los problemas que preocupan tanto a los estudiantes como a la comunidad en su conjunto. Por ese motivo es que se trabajó en particular sobre: las adicciones y la contaminación ambiental:

*“Ellos eligen temas. Escriben los argumentos, escriben el guión, describen las escenas. Hicieron uno sobre adicciones, y ahora uno nuevo que habla, justamente, de los basurales... de la contaminación ambiental”.* (Directivo)

La participación en Talleres ha impactado de manera significativa en el decrecimiento de los niveles de ausentismo. En esos espacios, se trabajó **desde una perspectiva de Educación no Formal, ligada al campo de la Comunicación Educativa**, entendida como espacio de prácticas y conocimientos que propician diálogos entre los diferentes actores de un proceso que, por lo general, se despliega en espacios sociales pequeños, al servicio de proyectos, planes o programas que persiguen transformaciones puntuales, situación que deviene de reconocer la íntima relación que existe entre Educación y Comunicación, la cual lejos está de ser producto de una situación fundada en decisiones institucionales descontextualizadas o producto de entramados de laboratorio. La propuesta se produce en la realidad e involucra dos instancias básicas de las relaciones sociales: los procesos de producción de significaciones y los procesos de producción de saberes en un espacio social. Ambas involucran a los sujetos situados en determinados lugares sociales desde donde y hacia donde transcurren. Las categorías centrales en este punto son *significaciones* y *saberes*, que se entrelazan para dar lugar al ámbito de la Comunicación Educativa (Prieto Castillo, 1999).

Asimismo, los Talleres funcionan como espacios de contención además de generar aprendizajes en áreas de conocimiento específicas:

*“Los chicos se quedan a estudiar acá o a completar carpetas en el taller, porque llegan a la casa y a lo mejor no pueden seguir estudiando...tal vez en una*

*habitación viven diez personas y no tienen el espacio necesario, como una mesa para ponerse a estudiar”. (Docente)*

Cabe aclarar que la exitosa experiencia de los Talleres ha supuesto también el tener que enfrentar dificultades vinculadas con el espacio físico y ha desafiado a la institución en la búsqueda de alternativas, tal como expresa un directivo:

*“Una de las cuestiones sobre las que se enfatiza es en la necesidad de buscar alternativas para resolver la organización del espacio físico, dado el aumento de la matrícula y la dinámica de trabajo en talleres a contraturno, lo que implica, muchas veces, la utilización de espacios destinados a otras actividades.*

*Se complica la distribución de los espacios físicos porque ya en la mañana tenemos la sala de Informática que se adapta a un curso... El año que viene se va a complicar más porque hay otro tercero, vamos a necesitar dos cursos. También que los chicos se tienen que quedara almorzar y no hay comedor porque el SUM se está usando como un curso, el Laboratorio de Informática es un curso y el laboratorio de Ciencias es la cocina...”.*

A través del **Programa Mejor en mi Escuela** se implementó, mediante la coordinación entre áreas, un proceso de articulación horizontal y vertical de capacidades, contenidos y adaptaciones curriculares.

## **1.6. APRENDIZAJES**

### **▪ La Capacitación a docentes: reflexión sobre las prácticas de enseñanza**

Los docentes han participado de espacios de capacitación para reflexionar sobre su práctica y para promover estrategias de enseñanza que favorezcan el desarrollo de capacidades en los estudiantes. El mayor desafío fue la búsqueda de un cambio en la mirada respecto de los procesos de aprendizaje de los jóvenes, con miras a propiciar mayores niveles de autonomía en su trabajo, lo cual, a su vez, tiene significativa incidencia en la construcción de criterios de evaluación de los aprendizajes.

*“También de tratar de revalorizar esto de la autoevaluación de los chicos. Muchas veces tal vez la evaluación se entrega, no se corrige, no se indica en qué se equivocaron. A veces viene alguno y si nos pregunta: ¿por qué acá me puso tal cosa?, entonces le explicamos. Pero a veces hacer esa evaluación de ver en qué se equivocó la mayoría, cuáles fueron las mayores dificultades, y que ellos también*

*puedan hacer revisión...les hemos pedido que se tomen ese tiempo, porque, si no, van quedando baches en el proceso". (Directivo)*

#### ▪ **Vinculación con la Comunidad**

La integración pedagógica de los Talleres ha dado también como resultado la puesta en práctica de un trabajo de vinculación con la comunidad. Estas instancias se dieron con:

- **Las emisoras radiales de Lavalle**, para que los estudiantes que participan del taller pudieran tener un espacio dentro de la emisora.
- **Los laboratorios de análisis clínicos del departamento de Lavalle**, en los cuales los estudiantes realizaron **pasantías**.
- **El Instituto de Desarrollo Rural en el Plan *Más y Mejor Trabajo***, a través del cual profesionales del Instituto brindan capacitación, con la correspondiente certificación, a estudiantes y miembros de la comunidad, en cuestiones relacionadas con las actividades rurales de la zona.
- **El Centro de Educación e Investigaciones de Lavalle, de Nivel Terciario**, con el cual se ha firmado un convenio de colaboración mutua.
- **El Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA)**; se llevan a cabo capacitaciones específicas en análisis de suelo y agua. Una vez que el Laboratorio de la escuela esté en funcionamiento, los estudiantes realizarán los análisis con la supervisión correspondiente.
- **El Municipio**, para abordar aquellas temáticas que se refieren a realidades que se viven en la zona; por ejemplo, la problemática de las adicciones.
- **Los cursos de Educación Sexual**, a los que se sumará la presencia de un médico que tendrá a su cargo los aspectos específicos del embarazo adolescente, dada su alta incidencia en la permanencia de las jóvenes en el sistema educativo.

#### • **Preparándose para el futuro**

Para los estudiantes de los últimos años, se instrumenta un programa de orientación a fin de ayudarlos a identificar, con la mayor claridad posible, cuáles



son sus intereses y cuáles las posibilidades ciertas y concretas, ya sea para insertarse en el ámbito laboral como para continuar con estudios superiores.

*“En este sentido una de las preocupaciones de directivos y docentes es poder contar con personal capacitado que apoye en los aprendizajes necesarios a aquellos alumnos que decidan ingresar a la Universidad. Mientras se avanza en esta línea, con los recursos humanos de que dispone la escuela en la actualidad, se están llevando acabo actividades específicas a tal fin. (Directivo)*

*“Acá para entrar a ese tipo de carreras, se acostumbra, en general, que los chicos se preparen aparte. Lo hacen durante todo un año y pagan institutos privados...entonces, para quienes no tengan esa posibilidad, que la escuela se la brinde...”. (Directivo)*

Por otra parte, dentro de las actividades programadas e implementadas, se lleva a cabo el acompañamiento y seguimiento sostenido a los estudiantes que han egresado de la escuela.

La implementación de tutorías y su seguimiento junto con las prácticas de talleres ha disminuido de manera significativa los índices de repitencia y abandono que se venían observando en años anteriores. Los docentes lo expresan de un modo elocuente al decir:

*“Sí, en los primeros años teníamos mucha deserción...yo me acuerdo que cuando empezamos con el programa Doble Escolaridad casi me muero, porque llegamos al final de año y teníamos el cuarenta por ciento de repitencia, es más no llegábamos a cubrir el noveno... ¡Dios mío!, perdimos cuarenta, esto es...cuarenta por ciento de repitencia y de abandono”.*

La nueva dinámica institucional y sus resultados han tenido un notable impacto en las familias de los estudiantes; así lo expresa un directivo cuando dice:

*“Cuando los padres veían que los chicos andaban mal era: o vas bien en la escuela o te vas a trabajar. Ahora los padres también han cambiado. Los padres se han concientizado también de que tienen que estudiar”.*

También se han modificado las expectativas futuras de los estudiantes, quienes ahora se sienten en condiciones de pensar en sus futuros proyectos de vida.

*“Yo creo que una de las cosas que se logró es que tienen la intención de seguir estudiando, de seguir en la facultad...”. (Directivo)*

*“Yo realicé el taller de armado y reparación de PC. Yo realicé este taller aprovechando de ampliar mis conocimientos que ya tenía sobre las computadoras. Elegí este taller porque me encanta aprender las diferentes maneras de utilizar una computadora, de arreglar una computadora y en fin poder armar y desarmar mis propias computadoras y otras por mí mismo. Al realizar este taller me enseñó muchas cosas y salvó muchas dudas para las cuales antes no tenía respuestas. Este taller es excelente para mí ya que me encanta lo que hacemos, la comunicación que se realiza en el ambiente, la relación que se crea con la tecnología y hacer lo que más me gusta. Además, al realizar este taller me inspiró a elegir lo que voy a estudiar en la universidad”. (Estudiante)*

## 2.- PROYECTO INSTITUCIONAL Y FORTALECIMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES<sup>287</sup>

### 2.1. CONTEXTO

La institución se encuentra en Villa La Angostura, localidad ubicada en el departamento Los Lagos en el sur de la provincia del Neuquén, en la Patagonia argentina. Con posterioridad a la crisis del 2001, se registró un importante crecimiento demográfico en la zona<sup>288</sup>, lo que trajo aparejada una mayor demanda de servicios educativos por el incremento de la población escolarizada.

El desarrollo económico de la región se basa fundamentalmente en la industria del turismo, el empleo público y la construcción.

### 2.2. RESUMEN

La escuela secundaria CPEM N° 17 ofrece dos orientaciones: Perito Mercantil y Medios de Comunicación y cuenta con una población de 537 estudiantes. El incremento de la matrícula demandó un conjunto de transformaciones y adecuaciones institucionales a los efectos de garantizar la inclusión social de la diversidad de estudiantes, en el marco de la dinámica social, económica y demográfica que caracterizó a la localidad en el último decenio. Para dar respuesta a ello, el Proyecto Educativo Institucional ha incorporado proyectos específicos y transversales orientados fundamentalmente a:

- construir herramientas de aprendizaje que les permitan a los estudiantes secundarios la integración y adaptación al Nivel;
- propiciar que los adolescentes y jóvenes puedan apropiarse de los contenidos escolares de manera significativa;
- facilitar los procesos de comprensión y construcción mediante diferentes recursos que permitan generar nuevas posibilidades de aprender;
- disminuir los niveles de repitencia; reducir la deserción y el fracaso escolar;
- favorecer la inclusión social y escolar de los estudiantes;

---

<sup>287</sup> La presente experiencia –implementada en el Centro Provincial de Enseñanza Media (CPEM) N° 17 (Los Taiques 17, Villa La Angostura, CP 8407 Neuquén) -ha sido sistematizada a partir de los siguientes aportes: Argentina, Ministerio de Educación (2010 d). Experiencias y Prácticas Educativas en Escuelas Secundarias (pp 11-24). – Libro 2 – Experiencia 1 – Buenos Aires: EUDEBA; Argentina, Ministerio de Educación (2011 e). Experiencias y Prácticas Educativas en Escuelas Secundarias. – Video – Buenos Aires: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (Tiempo Aprox.: 13’30’’); entrevista al Profesor Gustavo González (director). El equipo directivo se completa con la Vicedirectora, Prof. Graciela Álvarez. Mails institucionales de contacto: secretaria@cpem17.com.ar; direccion@cpem17.com.ar

<sup>288</sup> Conforme a los datos censales de 2010, la población ascendía a 11.087 habitantes.

- consolidar autonomía y protagonismo en los estudiantes a partir de un trabajo centrado en sus intereses y en el reconocimiento de sus potencialidades.

Entre los Proyectos se destacan: *Apoyo escolar, Grupos de estudio y Clases de apoyo, Proyecto Aula por Asignatura* que se complementa con la *implementación de Bloques Horarios*. Para profundizar los objetivos del Proyecto Institucional inclusivo y garantizar que la trayectoria escolar resulte significativa y de calidad, se ejecutan asimismo los proyectos que a continuación se detallan: *Uso del Tiempo Libre en la Escuela, Recursando Materias Previas, Mediación entre Pares, Pasantías Laborales no rentadas, Delegados por Cursos y Articulación entre niveles*.

### **2.3. PROBLEMA**

En razón de una escasa articulación interniveles, se han detectado en los estudiantes debilidades en relación con hábitos y estrategias de estudio, que dificultan –en el ingreso al Nivel Secundario- el abordaje de los contenidos escolares. Esta situación está identificada como la de mayor complejidad en la institución y se produce principalmente en el Ciclo Básico - especialmente en primero y segundo año-, lo que incide en los índices de repitencia. Por otra parte, se determinó la necesidad de incrementar los niveles de participación de los estudiantes en actividades institucionales y comunitarias.

### **2.4. PROYECTO**

Para la implementación de los proyectos se recurrió a un diagnóstico que, a través de diversas técnicas, permitiera generar información pertinente y en contexto sobre las necesidades de los estudiantes. Esa información permitió, además, la conformación de los grupos, aunque esta alternativa no ha sido excluyente, ya que se incorporaban y participaban aquellos estudiantes que lo solicitaban.

Con posterioridad a esta fase diagnóstica, se optó por trabajar con la modalidad de **Taller**, con especificidades determinadas según el curso o el grupo; de esta manera, fue posible atender la diversidad de dificultades que presentan los estudiantes. En los talleres se promovían diferentes acciones y usos de recursos dirigidos a desarrollar la apropiación de los contenidos escolares de manera significativa, como también a facilitar los procesos de comprensión, a fin de generar nuevas posibilidades de aprendizaje.

Así es que se implementaron y se implementan Proyectos de Apoyo con especificidades determinadas según el curso o el grupo de que se trate, en tres modalidades: *Apoyo escolar*, *Grupos de estudio* y *Clases de apoyo*.

En esta línea, y tendiendo a la optimización del desarrollo de las secuencias didácticas, del tiempo de clase y de los recursos disponibles, se pone en marcha el Proyecto *Aula por Asignatura* el cual se complementa con la implementación de *Bloques Horarios* (tres horas continuas), con el propósito de mejorar la secuencia de los temas a abordar.

Siguiendo con las estrategias para el desarrollo de una política institucional inclusiva que tienda al fortalecimiento de las trayectorias escolares es que se llevan adelante también los proyectos *Uso del Tiempo Libre*, *Recursando Materias Previas*, *Mediación entre Pares*, *Pasantías Laborales* no rentadas, *Delegados por Cursos* y *Articulación entre niveles*. Estas acciones vienen siendo sostenidas en el tiempo, y se reformulan y profundizan a partir de su permanente puesta en análisis en función de los resultados obtenidos.

## 2.5. REALIZACIONES

Para atender las dificultades de los estudiantes, en un principio se trabajaba exclusivamente con Clases de Apoyo centradas en consultas individuales, pero se pudo observar que la participación quedaba librada a una decisión personal. Así, y en atención a las problemáticas de integración y de aprendizaje detectadas, se realizaron adecuaciones al Proyecto mediante la conformación de grupos de trabajo para facilitar la tarea, todo lo cual demandó establecer la reglamentación de una pre-hora para el turno tarde (primero y segundo año) y una hora al finalizar la jornada escolar para los estudiantes del turno mañana, con lo cual se amplió el horario de trabajo en una hora para ambos turnos.

Con el transcurso del tiempo y tras experimentar diferentes alternativas, se optó por tres modalidades de horarios simultáneas.

Por otra parte, lo que inicialmente se había pensado para atender únicamente las necesidades de los estudiantes de primero y segundo año se fue modificando con el tiempo y así se estructuraron diferentes acciones:

- ✓ El Taller ***Proyecto de Apoyo Escolar*** dirigido a estudiantes de primero y segundo año, a cargo de la asesoría pedagógica y la vicedirección, se desarrolló diariamente en el espacio de la biblioteca, a los efectos de disponer de material

de apoyo. Se abordaron cuestiones que tienen que ver con la organización para el estudio.

- ✓ Para los estudiantes de tercer año se diseñaron los **Grupos de Estudio**, centrados en el trabajo entre pares con el apoyo de asesores pedagógicos y jefes de departamento.
- ✓ Para todos aquellos estudiantes que lo necesitasen, se realizaron **Clases de Apoyo** (de primero a quinto año), a cargo de los jefes de departamento.
- ✓ En esta misma línea y tendiendo a la optimización del desarrollo de las secuencias didácticas, del tiempo de clase y de los recursos disponibles, se puso en marcha el **Proyecto Aula por Asignatura**, en el cual los estudiantes transitan por diferentes espacios específicos según la asignatura correspondiente. Esta propuesta se complementó con la implementación de **Bloques Horarios** de tres horas cátedras continuas.
- ✓ Siguiendo con las estrategias para el desarrollo de una política institucional inclusiva es que se llevó adelante el **Proyecto Uso del Tiempo Libre en la Escuela**, orientado al aprovechamiento de las horas con ausencia de docentes por diversas causas. Cada profesor deja materiales para trabajar con los estudiantes y las actividades son coordinadas por la asesoría pedagógica, vicedirección o preceptores. En el caso de no contar con el material, se organizan actividades recreativas.
- ✓ Con la finalidad de propiciar la participación de los estudiantes respondiendo a las inquietudes específicas e intereses de los adolescentes y jóvenes, se organizaron los Foros de Temas Transversales incorporando instancias con especialistas de organizaciones de la comunidad (Municipalidad, Hospital, organizaciones comunitarias, etc.); se invitó a participar a las familias y a otras escuelas. Alguno de los temas abordados fueron: noviazgo, sexualidad, alcoholismo, adicciones, orientación vocacional, entre otras.
- ✓ Teniendo en cuenta la experiencia llevada a cabo en otra institución educativa, se puso en marcha, a partir del año 2003, para los estudiantes de quinto año (último de la educación obligatoria), el **Proyecto Asistencia por Asignatura** con el propósito de desarrollar hábitos y competencias para que los egresados se sientan mejor preparados para el ingreso, tanto a la Universidad como al ámbito laboral.

- ✓ A efectos de facilitar el estudio de aquellas asignaturas pendientes de aprobación, se implementa el **Proyecto Recursando Materias Previas**. En tal sentido, al inicio del ciclo lectivo cada estudiante pudo optar por esta modalidad o rendir la materia en las mesas de exámenes correspondientes. El cursado es por asignatura completa y la inserción en uno u otro curso se determina en función de las particularidades de los estudiantes y las de los cursos.
- ✓ Desde el año 2006, también se viene desarrollando el **Proyecto Mediación entre Pares**, para estudiantes de primero y segundo año, siendo estos últimos quienes realizan la tarea de mediar en las situaciones conflictivas que se presentan. Para su implementación, fue necesario ofrecer una capacitación específica a los docentes, quienes, a su vez, formaban a los estudiantes que voluntariamente se ofrecían para participar del proyecto. A partir del trabajo con estas herramientas, el clima institucional ha mejorado. Si bien los conflictos persisten, se han implementado acciones de carácter preventivo para detectarlos en sus inicios y evitar, de esta forma, que se generen situaciones difíciles de revertir. A tal fin, los preceptores realizan un seguimiento permanente de los estudiantes y están atentos al surgimiento de situaciones que requieren ser sometidas a mediación.
- ✓ En esta línea de atender las trayectorias escolares, se implementó el **Proyecto Delegados por Cursos**. A través de ellos -más allá de la forma de comunicación que se establece en la dinámica institucional-, los estudiantes, mediante sus representantes, plantean aquellas situaciones que afectan a todo el curso y proponen alternativas de solución. Eso lleva a mejorar la convivencia dentro del aula y de la escuela.
- ✓ Para los estudiantes de quinto año, se ofreció el **Proyecto de Pasantías Laborales**, prácticas educativas no rentadas que se realizan durante el lapso de dos semanas, en las cuales los estudiantes cumplen su asistencia en el ámbito de una empresa u organismo estatal con los que se firman convenios. Se realizó un seguimiento a cargo de docentes tutores y con la finalidad de no interrumpir los procesos de aprendizaje en el aula, se prepararon actividades para ser presentadas en el momento de su reingreso.
- ✓ Dado que una de las dificultades que se detectó y requirió atención fue la articulación entre niveles educativos, se vio la necesidad de trabajar hacia su institucionalización. En este sentido, se llevó a cabo un Trabajo conjunto con la Universidad del Comahue para adecuar los contenidos de Lengua y Matemática.

## 2.6. APRENDIZAJES

La simultaneidad de acciones permite que toda la comunidad educativa esté disponible para la atención de los estudiantes. A partir de la inclusión de talleres institucionales, los jóvenes demostraron mayor nivel de participación e interés en las clases. De todos modos, se considera necesario continuar ofreciendo a los docentes herramientas que les permitan perfeccionar sus prácticas de enseñanza como así también fortalecer los procesos de capacitación específicos, ya que algunas de las innovaciones metodológicas propuestas se ven obstaculizadas en su implementación por debilidades en su formación.

En palabras de uno de los protagonistas, un directivo:

*“Sin duda, implementar en la escuela una diversidad de actividades que se orienten a atender las problemáticas disímiles que presentan los estudiantes, da cuenta de un propósito de la institución en relación no sólo con la inclusión educativa, sino con el fortalecimiento de las trayectorias escolares”.*

Uno de los aspectos que resulta relevante y sobre el que se hace necesario seguir reflexionando reside en el desarrollo de estrategias que promuevan la flexibilización y adecuación necesaria, en lo que se refiere al abordaje del diseño curricular así como a la organización de los tiempos y espacios institucionales. Atender al logro de trayectorias escolares continuas y completas demanda la creación de ambientes de aprendizaje que estimulen los logros y la participación, promuevan las relaciones sociales y “hagan lugar” para que el éxito escolar sea posible para todos. Para que esta diversidad de estrategias y actividades propuestas alcance los objetivos institucionales es necesario contar con la participación efectiva de toda la comunidad educativa en pro de mejores aprendizajes para los estudiantes.

Por otra parte, las líneas de continuidad y fortalecimiento de la experiencia deben orientarse al diseño de dispositivos de seguimiento que permitan ir valorando los resultados obtenidos.



### 3.- INSTANCIAS DE TRABAJO COMPARTIDO ENTRE ESPACIOS CURRICULARES DEL CICLO ORIENTADO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: CÁTEDRA COMPARTIDA<sup>289</sup>

#### 3.1. CONTEXTO

El IPEM N° 286 se encuentra en la localidad de Morteros, al nordeste de la provincia de Córdoba, a 280 kilómetros de la ciudad capital y 80 kilómetros al norte de San Francisco, cabecera del departamento San Justo. Actualmente, Morteros tiene 16.726 habitantes según un censo local de 2008. La actividad económica principal es la agrícola-ganadera. La ciudad dispone de un sector industrial ubicado al oeste, donde se han instalado varios emprendimientos vinculados con la actividad láctea que se destacan por su importancia para la región. En los últimos años, se ha notado un incremento significativo en la actividad de la construcción.

#### 3.2. RESUMEN

En el año 2000, la escuela adoptó el nombre de Instituto Provincial de Educación Media (IPEM) N° 286 *Domingo Faustino Sarmiento*<sup>290</sup>. A partir del ciclo lectivo 2008, fue incorporado a la Modalidad de Educación Técnica, a la cual adscribe una división de primer año. Actualmente, forma parte de una de las tres escuelas de Educación Secundaria de la localidad. Cabe destacar que la institución posee Anexos Rurales en Colonia San Pedro, Colonia 10 de Julio, Colonia Maunier y Colonia Beiró.

El IPEM N° 286 tiene en la actualidad 688 estudiantes distribuidos en 15 cursos de Ciclo Básico (CB) y 10 cursos del Ciclo Orientado (Economía y Administración, Ciencias

---

289 La presente experiencia -realizada en el Instituto Provincial de Educación Media N° 286 Domingo Faustino Sarmiento (Dorrego 859, Morteros, Córdoba), cuya dirección está a cargo de la Prof. Mariana Luna- ha sido sistematizada a partir de los siguientes aportes: Tejero, C. (2008). Cátedra Compartida: un espacio para el aprendizaje. Trabajo final. Colegio Universitario María Justa Moyano de Ezpeleta/Morteros para obtener el título de Formación docente de Profesionales y Técnicos superiores de EGB3, EP y TTP. Morteros, Córdoba, Argentina: mimeo; Tejero C. y Doglioli E. (2009). Ponencia Cátedra compartida en el Ciclo de Especialización. I Congreso Provincial de Buenas Prácticas. Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Argentina. CD; Argentina, Ministerio de Educación (2010 d). Experiencias y Prácticas Educativas en Escuelas Secundarias. Cátedra compartida (pp 69-78) – Libro 2 – Experiencia 6 – Buenos Aires: EUDEBA; Ponencia en el I Congreso Latinoamericano de Investigación Educativa, Organizado por la UCC. 2010-; entrevista al Profesor Carlos Tejero; participación institucional en el Seminario/Taller “La educación secundaria en la Argentina (2000 – 2010). Una aproximación a su estudio desde distintas dimensiones (Primeros avances)”, organizado por la UCC. Facultad de Educación 18/nov/2011. Docentes responsables del Proyecto: Carlos Tejero y Elena Doglioli. E-mail de la escuela: ipem286@coopmorteros.com.ar.

290 Este establecimiento educativo encuentra su origen en la acción de un grupo de vecinos de la localidad, quienes conscientes de la necesidad de contar con una escuela secundaria para afirmar el desarrollo socioeconómico de la localidad, crearon el primer Centro Educativo de Nivel Secundario de Morteros, hoy IPEM N° 286 “Domingo Faustino Sarmiento”, en el año 1947. En 1961, se inauguró la Sección Comercial, por lo que el Instituto pasó a llamarse Colegio Nacional Mixto y Sección Comercial Anexa. En 1991, se habilitó el nuevo edificio de la escuela, construido en el marco de un plan de coparticipación con el Gobierno Nacional. Dos años más tarde, la escuela fue transferida a la provincia. En el marco de la Transformación Educativa puesta en marcha en el año 1996, se dio comienzo al Plan de Estudios para el Ciclo de Especialización con Orientaciones y Especialidades. En la institución, comenzó a funcionar en el turno mañana la Orientación Economía y Gestión de las Organizaciones y su Especialidad en Gestión Administrativa; por la tarde, la Orientación elegida fue Ciencias Naturales con especialidad en Salud y Ambiente.

Naturales y Especialidad Construcciones) de la Nueva Secundaria<sup>291</sup>. El estudiantado que concurre al establecimiento proviene de un amplio espectro social y cultural.

En el marco de los lineamientos educativos provinciales,<sup>292</sup> se enunciaron instancias de integración de trabajo cooperativo y constructivo de carácter compartido entre espacios curriculares del Ciclo Orientado a los fines de promover un ámbito de aprendizaje integrado en el que cohabiten diversos enfoques epistemológicos correspondientes a dos o más disciplinas, lo cual permite mitigar los efectos de la fragmentación disciplinar. La Escuela optó por esta estrategia y, en acuerdo con las características de las capacidades a desarrollar y con los criterios de la organización curricular institucional, implementó el Proyecto de *Cátedra Compartida*. Esta modalidad posibilitó que los estudiantes pudieran trabajar en un espacio donde resultaba natural la integración de las disciplinas que se interrelacionan desde la propuesta de enseñanza, con lo cual se relativizan las fronteras de cada una de ellas en lugar de una suma de dos espacios curriculares -cada uno con sus límites y su lógica-. Por otra parte, para los docentes involucrados, *Cátedra Compartida* significa el desafío de ampliar la mirada sobre otros campos de conocimiento, a fin de enriquecer sus clases.

### 3.3. PROBLEMA

El Proyecto aborda el problema de la fragmentación curricular en la enseñanza secundaria traducido en una excesiva cantidad de espacios curriculares (currículum de colección y fragmentación de aprendizajes) y considerable carga horaria en el Ciclo de Especialización (actualmente denominado Ciclo Orientado).

---

291 Para ampliar sobre el Diseño Curricular de la nueva Secundaria, véase: URL: <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Tomos.html> (Fecha de consulta: 1/Julio/2011).

292 En el Encuadre General de la Educación Secundaria 2011-2015, documento producido en el ámbito del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, se habilitan "Instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares del Ciclo Orientado". Al respecto, se expresa que ellas "... ofrecen la posibilidad de que dos docentes compartan, a partir de acuerdos y decisiones previos, el abordaje y desarrollo de un cierto cuerpo de contenidos. Instancias de esta naturaleza constituyen una alternativa de innovación institucional y pedagógica que favorece la integración (no forzada) de los enfoques epistemológicos y metodológicos de dos espacios curriculares, pertenecientes al Ciclo Orientado, relacionados o afines entre sí, con cierta complementariedad y/o similitud de objetos de estudio y propósitos formativos (...) Esta propuesta organizativa no implica una integración de contenidos que diluya la especificidad de cada espacio curricular, sino un modo de organizar el proceso de enseñanza desde un enfoque cooperativo y constructivo que permita a los estudiantes aprender estableciendo relaciones cada vez más variables y ricas entre los contenidos..." Esta propuesta - orientada a la diversificación de las experiencias educativas que la Educación Secundaria ha de proporcionar a los adolescentes y jóvenes- recupera la experiencia de Cátedra Compartida que surgió para ser aplicada en el Nivel Secundario de educación de la Provincia de Córdoba (especialmente en el Ciclo Superior) y contó con ciertos lineamientos prescriptos por la Dirección de Enseñanza Media y Superior vigentes a partir del ciclo lectivo 2000. La Cátedra Compartida es presentada como una opción de innovación pedagógica-institucional abierta a la decisión de cada Escuela" (Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. 2011 c, p.19).

### 3.4. PROYECTO

En el año 2000, se comienza a trabajar con el Proyecto *Cátedra Compartida* (CC) “**Hacia una mayor integración del conocimiento**” en las dos Especialidades, como una alternativa para la integración de contenidos y, a la vez, de disminución de la excesiva carga horaria del Ciclo de Especialización (actualmente denominado Ciclo Orientado).

En el Ciclo de Especialización, la interacción de disciplinas correlacionadas pertenecientes a los campos de Formación Específica y de Práctica Especializada se reorganiza en sus contenidos, en su desarrollo y en su evaluación como espacio curricular único. Así, en la Orientación Ciencias Naturales se trabaja con la modalidad de Cátedra Compartida en cuarto año, articulando las disciplinas Ecología y Laboratorio. A su vez, en la Orientación Economía y Gestión de las Organizaciones, se articulan las asignaturas Sistema Administrativo Contable I y Recursos Informáticos -en cuarto año- y Sistema Administrativo Contable y Proyecto Integrador -en quinto y sexto año-. Con el plan nuevo<sup>293</sup>, las cátedras compartidas siguen funcionando dentro de lo que ahora se denomina *Instancias de Trabajo compartido*, a partir del cuarto año, con una carga horaria de 3 horas semanales y las disciplinas articuladas son Ecología y Metodología de la Investigación, en 4º año. En tanto, en la otra Orientación, las disciplinas que articulan son Informática -y su aplicación a la administración y gestión- con Comercialización, en 4º año. Los años subsiguientes continúan con el plan anterior hasta tanto termine de completarse esta transformación que incluirá a los quintos años en 2012 y a los sextos en 2013.

Esta propuesta de CC permite una reorganización de la carga horaria que hace posible ofrecer alternativas para la distribución de horas dentro de la jornada escolar. También se valoriza de manera positiva la oportunidad que brinda para reorganizar las actividades planificadas en contraturno, en los casos en que se considera que su carga horaria resulta excesiva. Al respecto, un docente sostiene:

*“En Ciencias Naturales, uno de los objetivos de la CC es disminuir la carga horaria de los alumnos pero no la de docentes. Las dos disciplinas comparten actualmente 3 horas semanales; si se dieran por separado, los alumnos tendrían una carga horaria mayor a 5 horas. Al disminuir la carga horaria de los alumnos, ellos pueden destinar más tiempo a otras disciplinas y no se “cargan” tanto las actividades en contraturno”.*

---

293 A partir del año 2011, en la Provincia de Córdoba se encuentra en proceso de consulta y validación en las prácticas una nueva organización y diseño curricular para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria.

Otra de las ventajas de esta estrategia es que requiere planificación conjunta entre los docentes que participan. Esto permite una adecuada integración de contenidos como así también la transferencia de saberes desde un campo del conocimiento a otro. Toda esta integración apela a un trabajo conjunto desde el inicio, para lo cual se tienen en cuenta espacios de interacción, a fin de encarar un abordaje multidisciplinario y global que favorezca procesos de aprendizaje superadores de la fragmentación que supone la organización disciplinar de los contenidos. Una docente afirma:

*“El trabajo previo de los docentes es fundamental. Nuestro secreto radica en la química que logramos mediante el diálogo para conocer objetivos y visión del compañero a fin de consensuar el criterio con que se van a presentar las clases. Ese diálogo es esencial para saber qué sabe el otro que yo no sé; intercambiar ideas y explicaciones para ampliar la mirada, lo que deriva en un crecimiento mutuo, permanente e inagotable”.*

Es importante señalar que la propuesta de Cátedra Compartida es lo suficientemente flexible como para permitir que su organización se modifique acorde con las necesidades de la escuela y de los diferentes actores.

### **3 .5. REALIZACIONES**

La Cátedra Compartida implica poner en juego una actitud abierta hacia el saber, al promover en los estudiantes ciertos aprendizajes asumidos de manera reflexiva, a través del establecimiento de nuevas relaciones e interacciones. Así, la articulación entre disciplinas pretende propiciar nuevos itinerarios para el tratamiento de los contenidos, a partir de una combinación entre la teoría y su aplicación práctica. De este modo, el abordaje de contenidos desde una propuesta que trabaje el *saber hacer* permite que los estudiantes aprendan desde la acción en el marco propio de la disciplina. Esto favorece el desarrollo de habilidades, capacidades y destrezas hacia el logro de aprendizajes de mayor significatividad, pues se relacionan contenidos, se establecen asociaciones, se problematiza y analiza un mismo tema a partir de diferentes enfoques disciplinares. Al respecto, diversos actores sostienen:

*“Ponemos un énfasis importante en lo procedimental para romper con el tradicionalismo del aula donde un docente habla, dicta o propone una ejercitación escrita; nosotros usamos mucho el Laboratorio y cada espacio de la escuela, así,*

*desde la práctica, ellos entienden cosas que planteadas sólo desde la teoría no comprenderían”. (Docente)*

*“Cátedra Compartida es más didáctica porque se van intercambiando las actividades según los profes. Ellos hacen dictados, dibujos en los pizarrones, a veces usamos el Laboratorio o hacemos actividades en el patio del colegio y las clases son menos densas”. (Estudiante)*

Tanto el equipo directivo como los docentes involucrados en la experiencia manifiestan el convencimiento de que se trata de un trabajo gradual, sostenido, donde las expectativas de logro se conciben desde progresivos niveles de avance. Así, puede señalarse la consecución, entre otros, de los siguientes objetivos:

- atenuar la desconexión curricular;
- impedir la fragmentación de la realidad;
- promover la variabilidad pedagógica (diversos estilos para enseñar), aspecto esencial para que el estudiante logre ampliar su mirada y entienda que lo aprendido en una asignatura siempre es relacionable con otras, para que aprenda con gusto y placer desde la propuesta sugestiva de los docentes.

Son los estudiantes quienes afirman que esta modalidad los incentiva más, y esto se puede comprobar en el trato tan cercano que se logra con ellos (que, en términos coloquiales, puede describirse como “mucha confianza con gran respeto”).

Según los docentes, esta modalidad de trabajo favorece los procesos de evaluación de los aprendizajes. Además, al tratarse de dos docentes involucrados, es posible la construcción de criterios consensuados con el objeto de enriquecer la metodología y los instrumentos de evaluación utilizados. Al respecto, sostiene un docente:

*“Exige una modalidad de evaluación integradora utilizando estrategias y técnicas propias de la modalidad de las asignaturas comunes, lo que posibilita un mejor seguimiento de los aprendizajes de los alumnos para aspirar a una mejor equidad y calidad educativas”.*

Se llevan adelante procesos de evaluación de la experiencia en diferentes niveles. En el jurisdiccional, se realiza el seguimiento de su implementación mediante el uso de instrumentos que permiten obtener información que los equipos técnicos analizan para luego acercar devoluciones y sugerencias. Además, los docentes dedican un espacio importante al seguimiento de sus prácticas, que son objeto de análisis según los

resultados obtenidos en términos de logros de aprendizaje por parte de los estudiantes, o bien según las sugerencias recibidas desde el nivel jurisdiccional.

Anualmente, se realizan evaluaciones mediante la aplicación de encuestas a todos los estudiantes de 4º, 5º y 6º año -tanto de Ciencias Naturales como de Economía y Gestión, según el grado de integración de los contenidos, la complementación entre los docentes, el tiempo y duración del proyecto, la calificación del mismo, la comprensión de los temas, las actividades propuestas, el sistema de evaluación, etc. Se realizan también entrevistas a estudiantes seleccionados al azar entre los cursos mencionados, lo cual permite conocer los fundamentos de sus valoraciones. En ambas Orientaciones se aprecia entre el año 2006 y 2010<sup>294</sup>:

- ✓ Crecimiento sostenido en la integración de contenidos (de un 71% -2006- a un 94% en el 2010).
- ✓ La complementación docente (trabajo en equipo) se mantiene por encima del 90%.
- ✓ La comprensión de temas tuvo su mejor puntaje en 2009 (93%); no obstante, hay que tener en cuenta que influye la heterogeneidad del grupo de estudiantes (88% -2010-).
- ✓ El sistema de evaluación cuenta con una gran aceptación (90% -2010-) respecto de los valores de 2006 y 2007 (70%).
- ✓ La motivación en clase presenta en los años 2009 y 2010 un máximo nivel de aceptación (100%).

En general, se valora un mejor desempeño y rendimiento de los estudiantes de los espacios compartidos. Esto permite afirmar que como una alternativa didáctico-pedagógica institucional, la CC es una instancia valorada y reconocida por los sujetos pedagógicos que participan de ella.

### **3.6. APRENDIZAJES**

Una de las fortalezas de esta propuesta consiste en la posibilidad que ofrece a los docentes para trabajar con sus pares y con el grupo de estudiantes. Los docentes afirman:

---

294 Para ampliar, véase Evaluación del Proyecto CC. IPEM N° 286-Morteros-Córdoba (2006-2010).

*"Tenemos claro que somos un equipo; tenemos muchísima gimnasia en el trabajo conjunto. A los chicos les permite entender la diversidad y amplitud de la materia mucho mejor; permite controlar mucho mejor el aula. Simplemente, no es lo mismo un docente que dos". (Docente 1)*

*"Trabajar con CC es al principio más trabajoso, pero con el tiempo se compensa y se hace más liviano. ¿Sabés con que lo comparo? Con el sistema francés en un crédito. Al principio tenés que pagar todos los intereses, después cada vez pagas menos hasta que terminas pagando sólo el capital. Esto es lo mismo. Al principio el esfuerzo es grande y después ya no; de a poco vas creciendo y te capitalizás". (Docente 2)*

*"En la mayoría de las clases se desarrollan los contenidos de forma integrada y en alguna cada docente desarrolla sus contenidos particulares, necesarios para una mejor interdisciplinariedad". (Docente 3)*

Además, es importante señalar que esta dinámica de trabajo co-operativa en el aula es percibida como positiva no sólo por los docentes a cargo de los espacios compartidos, sino también por los estudiantes. Al respecto, éstos sostienen:

*"A mí me gusta más; a lo mejor una profe te explica de una forma e igual no entendés y te quedan dudas y le preguntas al otro profe que te explica de otra forma y lo terminas entendiendo". (Estudiante 1)*

*"En el examen preguntan de las dos partes. Ecología y Laboratorio; es una prueba con todo integrado; cuando devuelven las pruebas corregidas siempre controlamos los errores comunes". (Estudiante 1)*

En definitiva, el principal aprendizaje se centra en el trabajo cooperativo entre docentes, docentes y estudiantes, estudiantes y estudiantes.

#### 4.1. CONTEXTO

**La Escuela N° 144 Mariano Moreno** es una escuela de gestión pública ubicada en la localidad de Río Ceballos, centro de las Sierras Chicas, al oeste del departamento Colón, a 30 kilómetros de Córdoba Capital. En la actualidad, la ciudad de Río Ceballos, forma parte del Gran Córdoba. El turismo constituye a partir de los años treinta su actividad principal. Su población trabaja mayoritariamente en la ciudad capital debido a la escasa actividad económica de la región. En 1951 por iniciativa de algunos vecinos y maestros, se creó una institución educativa orientada hacia lo comercial adscripta a la Escuela Superior de Comercio Jerónimo L. Cabrera de la ciudad de Córdoba. Hasta 1987, funcionó en el edificio de la Escuela Primaria Mariano Fraguero. Desde 1987, la escuela cuenta con edificio propio.

#### 4.2. RESUMEN

**La escuela desarrolla un proyecto de participación juvenil, *Jóvenes Promotores de Salud*, desde el Centro de Actividades Juveniles, con el apoyo de la Universidad Nacional de Córdoba, a partir del cual se trabajan contenidos que refuerzan la autoestima, empatía, autoconocimiento y los vínculos y lazos sociales de los estudiantes. El proyecto promueve el acompañamiento (padrinazgo) de jóvenes de cursos avanzados a Jóvenes ingresantes y la realización de tareas comunitarias que refuerzan la participación social y la articulación de la escuela con la comunidad.**

El proyecto *Promotores de Salud* se implementa a través del Centro de Actividades Juveniles (CAJ)<sup>296</sup>. Las prácticas escolares inclusivas e innovadoras para la Educación Secundaria que desarrolla este Centro oficiaron de andamiaje del proyecto.

---

295 La presente experiencia - realizada en el Instituto Provincial de Educación Media N° 144 Mariano Moreno (Kennedy 644 Bº Centro, Río Ceballos, Córdoba), cuya directora es la Prof. Laura Suárez - ha sido sistematizada a partir de los siguientes aportes: Argentina, Ministerio de Educación (2010 c). *Experiencias y Prácticas Educativas en Escuelas Secundarias* (pp 77-86); – Libro 1 – Experiencia 6 – Buenos Aires: EUDEBA. Argentina, Ministerio de Educación (2011 e). *Experiencias y Prácticas Educativas en Escuelas Secundarias*. – Video – Buenos Aires: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (Tiempo Aprox.: 14'06''); entrevista al Profesor Oscar Pereyra (Docente coordinador del Proyecto); participación institucional en el Seminario /Taller “La educación secundaria en la Argentina (2000 – 2010). Una aproximación a su estudio desde distintas dimensiones (Primeros avances)”, organizado por la UCC.Facultad de Educación 18/nov/2011. E-mail de contacto: oscarpereyra\_062@yahoo.com

296 Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) constituyen espacios de aprendizaje que amplían la oferta educativa de la escuela, en los que se desarrollan actividades deportivas, artísticas, de acción comunitaria y otras que se van implementando de acuerdo con los intereses y necesidades de los jóvenes y con las posibilidades del Centro. Con los CAJ se habilitan en la escuela nuevos espacios, tiempos y modos de enseñar



El CAJ funciona en la escuela desde el año 2005 y, progresivamente, se fue convirtiendo en un espacio importante para los estudiantes, quienes manifiestan interés y compromiso con las diferentes actividades que se llevan a cabo. Por ello, al decidir implementar el Proyecto *Promotores de Salud* se reconoció que ése era el espacio indicado para hacerlo.

Según el docente Coordinador del CAJ y del Proyecto, se necesitaba un “alma”, un “motor” para que el CAJ funcione y, en ese sentido, en esta experiencia se ha podido ensamblar CAJ y Proyecto *Promotores de Salud*, logrando para este último el encuadre necesario y el financiamiento para su implementación, gracias a esa articulación. Por ello, el Coordinador afirma que el CAJ es un verdadero “espacio de inclusión” para los jóvenes que encuentran en él un espacio claro, conciso y concreto en el que pueden hacer cosas que les interesan, que quieren hacer. Un espacio en el que se sienten bien, haciendo.

#### **4.3. PROBLEMA**

**El presente proyecto aborda dos problemáticas clásicas, aunque no exclusivas, de la Educación Secundaria:** el abandono escolar y la convivencia institucional. La existencia en la escuela de seis divisiones de primer año y tres de sexto da cuenta de su estructura piramidal. Así, queda de manifiesto cómo, a medida que avanzan los cursos, se van cerrando divisiones por la disminución de la matrícula. Resulta preocupante para las autoridades la cantidad de estudiantes que quedan fuera del sistema porque no logran superar los primeros años del Nivel Secundario. Frente a esta situación, y con el propósito de mejorar los niveles de retención y el clima institucional, la escuela pone en marcha -en el marco de los Centros de Actividades Juveniles- el presente Proyecto Institucional.

#### **4.4. PROYECTO**

El Proyecto se implementa con el asesoramiento y la conducción de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba. Está destinado a estudiantes de cuarto y quinto año con el objetivo de formarlos en actitudes positivas, en decisiones asertivas, saludables (en las relaciones, con su salud, con respecto a las adicciones, etc.); es decir, que generen la posibilidad de tomar decisiones que los conduzcan a

---

y aprender. En ellos es central la participación activa y el protagonismo de los jóvenes, como así también la presencia significativa de adultos para acompañar y coordinar las diferentes acciones que ellos llevan a cabo.

conductas positivas para su vida. Se los forma como líderes promotores que detectan problemas en las conductas de sus compañeros y proyectan actividades que conduzcan a sus pares a tomar decisiones correctas. Durante este año, se han integrado docentes de la institución como guías para esta capacitación de líderes.

El eje del proyecto, que articula la promoción de la salud con la adquisición y desarrollo de habilidades para la vida, se centra, fundamentalmente, en el acompañamiento a los estudiantes que ingresan en primer año por parte de un grupo de estudiantes que cursan los dos últimos años. Se reconoce como "padrinazgo" la relación que se establece entre ellos, caracterizada por la confianza de la que es depositario el "padrino", que hace posible (en la medida de sus posibilidades), su compromiso por la protección y el resguardo de intereses, inquietudes, necesidades y problemas de su "apadrinado", a partir de una actitud de escucha para con él.

El papel de la Universidad Nacional de Córdoba fue de suma importancia, sobre todo en el momento de la puesta en marcha del proyecto. El asesoramiento de la profesora titular de la cátedra de Psicología Evolutiva II, sirvió de encuadre teórico para la capacitación del grupo de estudiantes promotores. La cátedra sugirió el material bibliográfico para trabajar y, a su vez, mantuvo reuniones de seguimiento con el coordinador del Centro. A medida que el proyecto cobra vuelo, la relación con la Universidad es menos frecuente pero siempre se la toma como referente.

Antes de comenzar sus tareas, los promotores participan en instancias de capacitación y reflexión sobre el marco teórico de la propuesta. El aprendizaje de los contenidos teóricos del Proyecto se aborda en un curso intensivo de dos días al comienzo del año (abril) en un albergue campamento en La Estancita (marco natural paradisíaco donde se alternan actividades de recreación con actividades académicas), según relata el Coordinador del CAJ.

A sugerencia de la Universidad, se seleccionan ejes temáticos específicos que servirán de orientación y fortalecerán la tarea de acompañamiento. El proceso se inicia con la propuesta de diez temas para trabajar con promotores de salud, que son desarrollados durante casi dos meses y luego se les da a elegir a los jóvenes cinco de esos temas propuestos, para que los aborden durante todo el año, con material provisto por los especialistas de la UNC. Además, se trabaja a partir de "la empatía": conocerse a sí mismo, la toma de decisiones, la comunicación efectiva, la solución de conflictos y el pensamiento creativo, siempre de manera relacionada. Se utilizan diversas técnicas como sketches y debates acerca de las distintas creencias y representaciones sobre esos

temas. Una vez terminado el trabajo en torno al ‘marco teórico’, los jóvenes comienzan la práctica, que consiste en la organización de campamentos, caminatas y el trabajo de padrinazgo con los chicos de primer año.

#### 4.5. REALIZACIONES

Este proyecto ha logrado profundizar el sentido de pertenencia y aumentar la comunicación y la confianza no sólo entre los estudiantes de diferentes años, sino también la de ellos con los docentes. Los promotores de salud realizan con los compañeros a los que apadrinan actividades tales como clínicas deportivas, caminatas, cine-debate, música, plástica. El interés que muestran los jóvenes se evidencia en los altos niveles de participación en las diferentes actividades que se organizan fuera del horario escolar. Tal es el caso de los Talleres de Lectura Reflexiva que se llevan a cabo en una clínica geriátrica con cuarenta abuelos, a los que sumaron cine, compartir cumpleaños con bailes y cantos y una actividad de jardinería en común.

Es importante destacar que, si bien las actividades están muy vinculadas con la vida institucional, gran parte de ellas se desarrollan fuera del horario escolar:

*“Los promotores pueden participar también en los distintos talleres del CAJ; este año se dictan talleres de Porcelana Fría, Cosmiatría y Visagisme, Hip Hop y Reggaeton, Bijouterie, Pintura y Reciclado y Herrería Artística”. (Coordinador)*

Dada la importante convocatoria que ha tenido el Proyecto *Promotores de Salud* entre los estudiantes y que se expresa en las numerosas inscripciones para participar en esta actividad, se ha debido establecer un mecanismo de selección, a través de “un sorteo”. En el presente año...

*“Dada la cantidad de promotores (96 alumnos, casi un 40 % de los alumnos de la Formación Orientada) los hemos dividido en tres grandes áreas: Salud y prevención de adicciones, Ecología y Social, donde los alumnos pueden elegir participar en las tres áreas, o sólo en alguna de ellas”. (Coordinador)*

Para esta selección no se tuvieron en cuenta ni el rendimiento escolar ni las sanciones de los estudiantes, porque la convicción es que aun estudiantes que no están en las mejores condiciones académicas, pueden ser excelentes promotores, y al sentirse buenos en lo que hacen, mejora su relación con la escuela, al decir del docente coordinador, quien agrega:

*“A los Promotores de Salud se les exige una participación activa en actos, salidas, excursiones y por sobre todo en la observación; conducta y estudio es el “intercambio” de permanencia en el proyecto.”*

#### **4.6. APRENDIZAJES**

**Los actores institucionales implicados en el Proyecto rescatan principalmente dos dimensiones que han sido impactadas por el mismo: los efectos en la formación de los jóvenes participantes y la mejora del clima institucional.**

El proyecto desarrolló prácticas pedagógicas inclusivas, que rompen las estructuras y los modos de funcionamiento de la escuela secundaria tradicional. En este caso, el Centro de Actividades Juveniles, que incorpora nuevos actores, como el Coordinador que funciona como una figura adulta y docente de apoyo a los procesos de escolarización; que abre espacios de participación a los jóvenes y que interpela las funciones directivas y docentes tradicionales.

El proyecto modificó positivamente el clima institucional, anteriormente caracterizado por escenas cotidianas en las que se registraban episodios de violencia que, en general, tenían lugar en la entrada de la escuela entre los chicos de los diferentes cursos. El conocimiento entre pares, el mejoramiento de la comunicación, el sentimiento de pertenencia y la protección que ejercen los padrinos sobre los estudiantes de los primeros años trajeron aparejada una significativa disminución, hasta casi su desaparición, de estas escenas de violencia.

**El Coordinador es un actor principal; él lleva adelante el proyecto.** Es fundamental que este profesor tenga un gran sentido de pertenencia y mucho compromiso con la docencia, además de ser un comunicador nato y tener mucha empatía con los estudiantes, según las propias palabras de la Directora de la escuela.

La **gestión directiva flexible y amplia** es una condición *sine qua non* para que el proyecto funcione y, para ello, la dirección debe estar convencida de su importancia.

**Las prácticas que favorecen la implementación refieren también a la generación de nuevas estrategias pedagógicas.** Esto implica animarse a romper con ciertas estructuras cristalizadas en muchos docentes o, por lo menos, tratar de ser más sensibles a los intereses de los jóvenes y atreverse a hablar y trabajar otra agenda, otro temario, que los incorpore como actores pensantes y con capacidad de trabajo y transformación. Fundamentalmente, se trata de incorporar intereses, necesidades e

inquietudes de los jóvenes a partir de la escucha como estrategia, un aprendizaje no sólo para los adultos, ya que también los jóvenes participantes se proponen este desafío con ellos mismos y sobre todo, con los más chicos.

Las estrategias pedagógicas desplegadas contribuyen a la **disminución del abandono**: acompañar a partir de considerar al “Otro” y otorgarle visibilidad desde el lugar de la escucha; posibilitar el mejoramiento del rendimiento escolar con el apoyo a las tareas de aprendizaje; ofrecer la continuidad y complejización de actividades del Proyecto *Jóvenes Promotores* y propiciar el acompañamiento de toda la comunidad educativa al sostenimiento de la escolarización de los jóvenes.

Como todo proceso educativo, Promotores de Salud requiere de adaptaciones y reformulaciones, pero en esta línea, el CAJ se despliega como un dispositivo escolar que puede atender, sino albergar, la masividad con todos sus segmentos, modificar las estructuras y modelos de la escuela secundaria tradicional, dejar un resquicio para incluir otros saberes en el currículum escolar, desde otras formas que son también escolares y que, fundamentalmente, pueden hacer lugar a los jóvenes desde el reconocimiento de la autonomía y la participación en los procesos que los involucran directamente.

### **5.1. CONTEXTO**

La Escuela Normal Superior *Nicolás Avellaneda* - de gestión estatal- se encuentra en la localidad de San Francisco, cabecera del Departamento San Justo, ubicada a 205 km al este de la ciudad de Córdoba, en el noreste de la provincia y en el límite con la provincia de Santa Fe. Fundada el 9 de septiembre de 1886 por José Bernardo Iturraspe, la ciudad de San Francisco ocupa un lugar privilegiado en relación con la comunicación dentro del MERCOSUR.

Por su ubicación, se halla en el área de ecotono entre la Pampa Húmeda y la Región Chaqueña Austral, gozando de un grato clima templado.

La ciudad se encuentra inserta en una región agroganadera con excelentes rindes de soja, trigo y maíz, y muy buena producción láctea derivada de ganados vacunos de origen europeo. A partir de esto, a lo largo del siglo XX ha desarrollado espontáneamente un polo industrial. Las primeras industrias han sido y son las dedicadas a la elaboración de las materias primas agropecuarias (industrias alimenticias -por ejemplo, fábricas de pastas- así como las madereras y textiles que aprovechan la producción forestal y algodonera de la región chaqueña). En una segunda etapa, se han desarrollado industrias más diversificadas, menos vinculadas al agro: metalmecánica, eléctrica, máquinas de coser, mueblería etc.

La escuela desarrolla diversos proyectos relacionados con diferentes temáticas de carácter pedagógico en los que participan docentes y estudiantes, en el marco de un conjunto de actividades en las que intervienen actores y organizaciones de la comunidad, todo lo cual permite a los estudiantes tomar contacto con diferentes realidades fuera de la escuela, sin desatender el impacto en lo pedagógico y formativo. Las decisiones acerca de la temática de los Proyectos son tomadas por los estudiantes, con el asesoramiento de los docentes, a partir de los resultados de un diagnóstico de la ciudad a fin de conocer sus características, sus problemáticas actuales. Una vez

---

297 La presente experiencia -implementada en la Escuela Normal Superior Nicolás Avellaneda (Rivadavia 648, San Francisco, Córdoba)- ha sido sistematizada a partir de los siguientes aportes: Argentina, Ministerio de Educación (2010 c). Experiencias y Prácticas Educativas en Escuelas Secundarias (pp 25-36). – Libro 1 – Experiencia 2 – Buenos Aires: EUDEBA y entrevistas a los integrantes del equipo de gestión del proyecto. El equipo directivo de la escuela está integrado por las Profesoras Mónica Giletta y Maite Rivas, Directora y Vicedirectora, respectivamente. Las Licenciadas Marisa Luna y Myriam Cardozo son las docentes coordinadoras del Proyecto. E-mail de contacto: [enasecretaria@arnet.com.ar](mailto:enasecretaria@arnet.com.ar)

obtenida la información, los estudiantes seleccionan el problema con el que quieren trabajar.

Para esta serie de relevamientos de Experiencias y Prácticas Educativas en Escuelas Secundarias se seleccionó esta escuela con el objetivo de compartir un proyecto de alto impacto en la institución, denominado **19 en 1** porque en él sólo participan diecinueve estudiantes de 6to año División D, de la Especialidad *Ciencias Sociales*, quienes focalizaron su atención en el abordaje de un único tema: la problemática de la violencia familiar.

La selección de esta problemática tenía como objeto visibilizar el accionar del Centro Municipal de Violencia Familiar, difundiendo a la comunidad los servicios que presta y en especial los que ofrece a quienes son víctimas de la violencia familiar.

Las prácticas escolares inclusivas e innovadoras **y la articulación de la escuela con las problemáticas comunitarias** refuerzan la participación social y la articulación de la escuela con el contexto, dotando de significado y sentido a las propuestas disciplinares.

## 5.2. RESUMEN

**La escuela desarrolla un proyecto que aborda una problemática social que impacta en el sistema educativo** -la violencia familiar- en el marco de la iniciativa provincial de Cátedra Compartida e involucra las asignaturas de la Especialidad de Ciencias Sociales, a saber: Políticas Sociales del Estado, Metodología de la Investigación Social III y Práctica de la Intervención Social III.

La búsqueda de soluciones a la violencia familiar es el sentido de este Proyecto, para lo cual se ha formulado un sistema de redes de trabajo interdisciplinario y abierto a la comunidad en el que participan diferentes actores. La utilización de la informática provee los insumos necesarios para la construcción de un sistema múltiple de redes de comunicación que permite la interrelación con las diferentes organizaciones de la sociedad civil, como así también con instituciones públicas, tales como la Municipalidad y el Poder Judicial con asiento en la ciudad.

## 5.3. PROBLEMA

La violencia familiar se presenta como un hecho que trasciende el ámbito en el que ésta se genera y se presenta como una preocupación de las instituciones educativas, las

cuales deben garantizar aprendizaje crítico, compromiso, participación y responsabilidad social. Por ello, la acción pedagógica y las prácticas educativas deben generar y promover relaciones fuertes entre la escuela y el Municipio, con organizaciones de la sociedad civil, con el Área de Salud.

La situación que da origen al Proyecto adquirió características especiales por hallarse próximas la Escuela y el Centro Municipal de Atención a las Víctimas de la Violencia. Además, a fin de que los estudiantes se interioricen en el marco jurídico los jóvenes recurrieron a la sede Tribunalicia, donde se les brindó información cuantitativa acerca de los casos de violencia existentes. También se convocó a un Médico Forense, quien ofreció una charla sobre tipos de violencia, incidencia, prevención, detección y otros. Estas condiciones generaron la necesidad de formular e implementar el presente Proyecto.

#### **5.4. PROYECTO**

Frente a la situación planteada y dado que la violencia familiar es una problemática compleja, que amerita determinados tipos de conocimientos y acciones, la escuela reconoce que el proceso de intervenir requiere de la previsión de niveles de seguimiento y supervisión que sólo la construcción de redes entre la escuela y otras instituciones u organizaciones de la sociedad civil permite lograr.

El proyecto se implementa con el acuerdo de la directora del Centro Municipal de Atención a las Víctimas de la Violencia, a quien se realiza una entrevista; se establecen las condiciones del trabajo de los estudiantes para preservar la intimidad del Centro Municipal, su difusión social y la planificación y ejecución de campañas para la concientización acerca de la temática. De ese modo, se produjo una retroalimentación Escuela – Centro que favoreció la realización de este proyecto.

Un tiempo especial requirió la estrategia de difusión, para lo cual se realizaron un conjunto de actividades, tales como elaboración de afiches o carteles, distribución de folletos en la vía pública, realización de un taller específico sobre violencia familiar y abuso infantil destinado a estudiantes, padres y público en general; elaboración de *power point* (PPT) con diapositivas, elección de imágenes, música, propagandas, búsqueda de flashes para agregarles a las diapositivas; preparación de notas de prensa, visitas a las escuelas, envío de PPT a todos los contactos, mensajes de



textos por correo electrónico; todas éstas actividades orientadas a dar a conocer el Centro Municipal de Atención a las Víctimas de Violencia Familiar y sus objetivos.

Con la finalidad de completar los objetivos del Proyecto, se recurrió a la utilización del Taller de Radio con el que cuenta la escuela. En los recreos, además de música e información institucional, se difunden programas elaborados por los estudiantes y supervisados por docentes para publicitar las acciones desarrolladas por este Centro.

## 5.5. REALIZACIONES

**La cátedra compartida permite el desarrollo de la interdisciplinariedad;** favorece la superación de la compartimentación de la ciencia y de la escasa vinculación de las disciplinas entre sí, como así también de la separación entre la teoría y la práctica o la del humanismo y la técnica, entre otras cuestiones.

El trabajo interdisciplinario es el fruto de la negociación y el consenso de las personas que comparten el grupo, ya que la integración no puede ser nunca forzada. Por otra parte, sólo en la práctica, en actividades de trabajos en equipo, pueden determinarse tanto las problemáticas como las posibilidades que esta integración ofrece.

Distintas variables pueden determinar las interacciones entre disciplinas. No obstante, al interior de los centros educativos - y en el caso concreto de la Cátedra Compartida e Integrada – los factores que promueven la interdisciplinariedad son, fundamentalmente, espaciales y temporales:

- Espaciales, porque los profesores comparten intereses y problemáticas semejantes en el espacio común del centro educativo y el aula.
- Temporales, por cuanto los docentes en un tiempo común tratan de solucionar problemáticas concretas mediante la intervención de sus especialidades.

El trabajo interdisciplinario fomenta la construcción de la competencia social de los docentes -y también de los estudiantes – al posibilitar el desarrollo del pensamiento divergente -que implica miradas diversas de una misma problemática -, la flexibilidad, el trabajo en equipo, la aceptación de la diversidad, la capacidad de adaptación, etc.

Por otra parte, la interdisciplinariedad debe entenderse como un proceso que comienza al determinarse una cuestión o problemática y que consta de ciertas acciones que, aunque flexibles, es preciso planificar.

Desde estos principios fue posible la puesta en marcha del Proyecto a partir del diagnóstico de situación, de la fijación de metas y objetivos, la selección de contenidos a ser abordados, la identificación de posibles destinatarios, la asignación de responsables, el diseño de las actividades y tareas, la previsión de procesos de evaluación formativa, final y de impacto.

El diálogo como estrategia de aprendizaje, sumado a los aportes de la metodología de investigación, permite que los estudiantes participantes del proyecto adquieran estrategias para reconocer cómo la problemática social impacta en la escuela.

Promover la lectura crítica permitió profundizar la comprensión y la reflexión, posibilitando la adquisición de habilidades que los preparan para desempeñarse en el mundo, todo lo cual enriquece y hace a la cultura general y a esas competencias que la enseñanza busca desarrollar: la oralidad, la capacidad para interpretar, para relacionarse.

Además, la búsqueda y análisis de bibliografía específica sobre esta problemática resultó fundamental para conocer con precisión de qué se habla cuando se hace referencia a la violencia familiar, cuál es la clínica de la violencia familiar y cómo ésta impacta en los hijos.

**Promover el trabajo en equipo** con amplia proyección permite que por medio de la motivación, del interés y del compromiso se logren aprendizajes significativos y relevantes, de una manera innovadora para la escuela: hay que investigar, indagar, cuestionar y cuestionarse.

Esta actividad supone un verdadero trabajo en redes, no solamente en informática: redes de trabajo con otros, de comunicación, de llegada a muchas organizaciones, a diversas instituciones, a la Municipalidad, a los Tribunales de la ciudad

Para evaluar el impacto del proyecto, se consideró como indicador fundamental el aumento considerable de llamadas telefónicas al Centro Municipal de Atención a la Víctima tanto en relación con la solicitud de información como de asesoramiento y asistencia psicológica a víctimas de violencia.

La experiencia fue presentada en el Concurso Provincial organizado por la Fundación Inclusión Social Sustentable de la ciudad de Córdoba, institución que realiza diferentes proyectos y acciones para promover valores en niños y jóvenes. Los objetivos específicos que dirigen sus acciones son:

- a) fomentar en los jóvenes el desarrollo de acciones de bien común, en las que se involucren valores como el compromiso, la responsabilidad y el trabajo en equipo;
- b) incentivar la realización de acciones concretas, el desarrollo de ideas y la utilización de los recursos disponibles en beneficio de la comunidad.

Este concurso fue declarado de interés educativo por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Durante la instancia en que los estudiantes realizaron las acciones solidarias, los colaboradores/ promotores de Inclusión Social Sustentable visitaron la escuela para supervisar su desarrollo. Posteriormente, se presentaron los resultados, fotos y videos para documentar la descripción de dichas acciones. Luego de un trabajo exhaustivo, se seleccionaron 20 grupos como finalistas y los estudiantes de 6° año “D” recibieron una mención especial por el trabajo realizado. El mejor premio que los jóvenes pudieron obtener fue el aprendizaje que este proyecto les dejó a través del esfuerzo, la constancia y la responsabilidad para llevarlo adelante.

Los resultados obtenidos en relación con los objetivos planteados fueron el interés que despertó el proyecto en la comunidad, en los medios de comunicación y el fortalecimiento del “trabajo en red” que favoreció la interacción entre actores y organizaciones sociales.

Se han alcanzado resultados positivos no esperados. La Fundación VACEM, “*Voy a Cambiar el Mundo*”, de Alberto Plaza, con sede central en Santiago de Chile y Miami, se interesó en el proyecto y difundió el material en otros puntos del país y del exterior a través de su página en Internet.

## **5.6. APRENDIZAJES**

Resulta central reconocer que la educación es mucho más que la gestión escolarizada; la manera de verlo es vislumbrar que educar tiene que ver con cuestiones amplias y de instituciones no formales también.

Todos los estudiantes participan. No son siempre los mismos, todos tienen un espacio especial para desarrollarse, para expresarse, para mostrar creatividad y compromiso aceptando diferencias y opiniones de diversa complejidad, y más aún cuando las opiniones que puedan formular son el resultado de una construcción que estructuran desde sus saberes. Y como todo aprendizaje puede ser transferido a otras instancias, la experiencia los convierte en sujetos de cambio y agentes multiplicadores de buenas prácticas.

Consideramos necesario, con relación a los aprendizajes, rescatar la voz de una estudiante, quien señala:

*“Éramos 19 chicos en el curso que nos abocamos a un solo proyecto todos juntos... y lo que nosotros queríamos era llegar a la gente, que se enteraran de que hay un lugar donde pueden ir cuando sufren de violencia familiar... Mostrar qué es la violencia... y ayudar a la gente para que sepa que hay un lugar donde pueden recurrir. De violencia familiar aprendí muchísimo...no tenía conciencia de las diferentes formas de violencia que puede haber... porque no sólo es la violencia física, a veces es de otro tipo, por ejemplo psicológica. Escuchar la cantidad de casos con número... cuánto hay que no se sabe. Eso nos concientizó bastante, a nosotros y a la sociedad. Ese fue el momento más enriquecedor, porque aprendimos y, a la vez, vimos los frutos de nuestro trabajo.*

*En la escuela nos enseñan mucho de lo práctico y cosas que no sólo nos sirven como material para la escuela, sino para cuando salgamos, tener algo conocido para la vida. Me encanta la escuela, yo la elegí. Yo quiero ser profesora... quiero recibirme, aprendí muchísimas cosas, muchísimos temas que me pueden servir, porque fue de la mejor forma: yo llegué a los profes y los profes a mí. A veces nos quedábamos sábados y domingos... yo creo que la escuela logró eso, porque, si no nunca un chico de secundario hubiese estado un domingo o un sábado a la noche trabajando<sup>298</sup> ...*

*El proyecto nos unió a todos, porque tuvimos que trabajar mucho en grupo, y para trabajar en grupo hay que llevarse bien, para llevarse bien hay que aprender a tolerar, a aceptar al otro tal cual es, entonces, nos unió muchísimo como grupo... Me parece que es una de las modalidades con las que más se aprende.*

*Yo a los profesores los tomo como ejemplo, y a la modalidad como ejemplo para trabajar con mis futuros alumnos... Me encantaría recibirme de profesora y trabajar en esta escuela de esta manera. Es mi sueño.”*

**Detectar problemáticas y trabajar en ellas**, como este caso en un Centro de Atención a la Víctima de la Violencia, tiene un gran impacto en el proceso formativo de los estudiantes, no sólo como miembros de la institución educativa sino también como agentes que, fuera del ámbito escolar, pueden desenvolverse y prevenir acciones violentas.

---

298 Muchas de las actividades se desarrollaban fuera del horario escolar.

Este proyecto ha logrado **profundizar el sentido de compromiso, interrelación, pertenencia e incrementar la comunicación entre los participantes, los docentes y las autoridades del Centro Municipal.**

Mediante esta modalidad de trabajo **se va construyendo una visión más humanizada de la educación**, uno de los temas que en reuniones entre docentes aparecía permanentemente, a partir de pensarse como una escuela que intenta reformarse a sí misma

El uso adecuado de los medios de comunicación ha permitido que estas acciones trasciendan la escuela y sean difundidas a la comunidad a través de una radio y por Internet.

## **6.1. CONTEXTO**

La Escuela N° 2 del Distrito Escolar IV se encuentra ubicada en el barrio de La Boca, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Forma parte de un conjunto de ocho instituciones creadas por las autoridades de la Ciudad entre los años 2004-2005. El propósito de estos establecimientos, denominados Escuelas de Reingreso, es convocar a un sector de la población joven que, por diferentes motivos, no comenzó o interrumpió su escolaridad y está interesado en completar los estudios de Nivel Secundario.

La ER N° 2 se crea en el año 2004 y tiene la particularidad de funcionar en una empresa recuperada a partir de la firma de un convenio entre los trabajadores de la Cooperativa Gráfica Patricios y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Mediante este convenio, la empresa cede lo que eran las oficinas para la instalación de los espacios en los que funciona la escuela. Esta circunstancia dará características particulares al funcionamiento de la institución:

*"Y es toda una historia porque hubo que hacer de las oficinas una escuela. Ahora lo interesante es ver el efecto multiplicador de esta empresa recuperada. Llegaron a trabajar casi cuatrocientos obreros acá en la Gráfica; trabajaban las veinticuatro horas. Hoy habrá unos setenta trabajadores en la Gráfica cincuenta y cinco docentes en la escuela y cuatrocientos alumnos". (Directivo)*

Ésta es la última Escuela de Reingreso creada con calendario marzo-marzo dentro del Programa y la única que trabaja en doble turno.<sup>300</sup>

## **6.2. RESUMEN**

Las Escuelas de Reingreso constituyen la primera experiencia de creación de propuestas escolares que modifican el modelo de escuela tradicional y procuran poner

---

299 La presente experiencia - implementada en la Escuela N° 2. Distrito Escolar IV (Avda. Regimiento de Patricios N° 1933-La Boca, Ciudad Autónoma de Buenos Aires)- ha sido sistematizada a partir de los siguientes aportes: Argentina, Ministerio de Educación (2010 d). Experiencias y Prácticas Educativas en Escuelas Secundarias (pp 153-165); – Libro 2 – Experiencia 13 – Buenos Aires: EUDEBA; Revista El Monitor de la Educación, del Ministerio de Educación de la Nación, N° 28 - 5ª época - marzo 2011 (entrevista); Revista Canto Maestro de CTERA, noviembre 2010 - N° 17 (nota sobre las Escuelas de Reingreso- "Incluir para poder educar, educar para poder incluir"), entrevista al Director Néstor Rebecchi. El equipo directivo de la institución se completa con el Sr. Vicedirector, Prof. Javier Iriarte. Docentes responsables de la experiencia: equipo docente de la Escuela N° 2 Distrito Escolar IV. E-mail de contacto: nrrebecchi@hotmail.com

300 En 2005, se crearon las dos últimas escuelas, que funcionan con calendario agosto-agosto.

en cuestión la llamada “gramática escolar”<sup>301</sup> al procurar ofrecer nuevas estrategias y alternativas de escolarización secundaria. La presente experiencia describe la historia de la constitución y las características principales de la ER N° 2.

### 6.3. PROBLEMA

Diseñar e implementar mecanismos de inclusión frente a la masificación de la Educación Secundaria, a partir de políticas educativas capaces de atender a la población de jóvenes y adolescentes de sectores de alta vulnerabilidad social que no han completado o iniciado la Educación Secundaria, en la franja etaria que no es absorbida por la Educación de Adultos<sup>302</sup>. Esta franja abarca jóvenes de entre 16 y 18 años que representan un alto porcentaje de la población no escolarizada. La iniciativa constituye una estrategia de inclusión cuya primera experiencia son las Escuelas de Reingreso de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La realidad social de los adolescentes y de los jóvenes del barrio es compleja. Quienes trabajan en la escuela saben que los procesos para su inclusión dentro del sistema educativo requieren de una mirada especial, de un trabajo sostenido y comprometido como así también de una construcción clara de los objetivos que se persiguen.

*“A veces, hay escuelas donde existe la voluntad de mirar a los alumnos y también hay otras donde no obstante este tipo de comunidades, no se mira a los alumnos”.*  
(Directivo)

### 6.4. PROYECTO

En el año 2003, se inició el relevamiento de la población que pudiera estar interesada en incorporarse, a través de los Centros de Gestión y Participación, lo que arrojó muy buenos resultados. A dos años de su implementación, no había más vacantes, *“situación que se reiteró en el 2008, con lo cual en tres años la escuela ya era muy conocida y había mucha gente que quería venir a inscribirse”.* (Directivo)

El eje de las Escuelas de Reingreso es la inclusión, y para ello se pone en marcha el diseño de una organización institucional y académica específica capaz de satisfacer la

---

301 Formato escolar cuyos componentes son: estructura institucional (tipos de organización escolar) y sus modos de articulación con la escuela primaria y los niveles superiores; el modelo curricular: los objetivos de formación y el recorte cultural o contenidos y el modelo organizacional y pedagógico: disposición de los recursos pedagógicos. La gramática escolar fue analizada por Tyack y Cuban (1995).

302 La Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos en Argentina requiere haber cumplido 18 años.

demanda de educación de un importante sector de la población con características de alta vulnerabilidad social que quiere finalizar la Educación Secundaria.

### **Organización de la Oferta Educativa**

La idea que funda esta organización es la implementación de estrategias para permitir el ingreso de quienes deseen incorporarse al sistema, para lo cual la organización de la oferta y todo lo vinculado con la progresión de las trayectorias escolares, materias anuales y cuatrimestrales, asistencia y promoción por asignatura, rotaciones por las aulas, le imprimen a la escuela una dinámica particular.

El plan de estudios tiene una duración teórica de cuatro años. Comprende materias anuales y cuatrimestrales distribuidas en cuatro niveles y el régimen de asistencia es por materia. Esta forma de cursado de asignaturas brinda la posibilidad de que cada trayectoria escolar tenga en cuenta no sólo lo que se establece desde la organización curricular para cada uno de los niveles, sino que también facilita a cada estudiante poder cumplir con los requisitos de asistencia a clase. Sin embargo, esto mismo se convierte en motivo de reflexión para el equipo directivo y docente ya que pueden darse casos en que esta modalidad en la propuesta del trabajo escolar provoque efectos no esperados, por lo que es necesario tener previstos dispositivos de seguimiento y de registro rigurosos:

*“... va fijando la historia de la institución en tanto espacio público” (...) hemos construido muchos datos relacionados con la discontinuidad en las cursadas, la caída de los alumnos en la matrícula, ver cuáles son las materias donde los alumnos reprueban en mayor cantidad grupo a grupo y sobre eso poder hacer una intervención, justamente porque recopilábamos datos.” (Directivo)*

Cada materia tiene un aula fija para cada uno de los diferentes niveles: son los estudiantes los que se mueven de un aula a otra dependiendo de la asignatura que estén cursando y del nivel en el que estén trabajando.

Esta escuela funciona en doble turno. De lunes a jueves, se trabaja en los espacios curriculares que tienen una duración anual; los días viernes, en los que se desarrollan de manera cuatrimestral y en los diferentes talleres que ofrece la escuela. Estos últimos están pensados desde propuestas más vinculadas con la opcionalidad y con el deseo de participación de los estudiantes. La organización de los talleres reconoce como positiva la participación de los estudiantes y el hecho de que les permite la vinculación con otros



niveles porque los chicos cursan las asignaturas anuales según el nivel aprobado; en cambio, en los talleres se pueden agrupar estudiantes que estén cursando en diferentes niveles. Un estudiante señala:

*"Y me anote en segundo año, si me hubiera inscripto en una escuela común estaría en primer año; por eso me gustó el sistema que hay acá por materia, una gran diferencia: se aprueba por materia".*

El régimen de aprobación es por asignatura, de manera que los estudiantes puedan ir acreditando sus logros paulatinamente. La idea es que puedan ir avanzando y respetar la correlatividad entre materias, tal como está planteado en el diseño curricular, todo lo cual modificó los niveles de repitencia. Al respecto, el Director señala:

*"Y yo no sé si se aprende de la repitencia. Yo diría que no, que no se aprende y hay que buscar el mecanismo que permita que el chico hoy no repita y que avance. Se me ocurre como una alternativa, si el pibe da tres materias mal en primer año, que al año siguiente mantenga el grupo y esté en segundo y que las tres que debe las dé en contraturno con la posibilidad de mantener el grupo de compañeros y recuperar estas materias que dio mal".*

Correlativamente, resulta necesario pensar en un sistema de exámenes que supere la estandarización establecida e imponer una modalidad más flexible:

*"Fraccionar los exámenes con lo cual el pibe no tiene que estudiarse todo... Éstas son oportunidades y no facilismo, pero para esto se necesitan dos tipos de desestructuraciones: una, en lo material por decirlo de alguna manera en todo lo que hace al armado de las escuelas y otra, en la mentalidad de los docentes".*

(Directivo)

En cuanto a los docentes que se incorporan a las escuelas, tienen una relación laboral diferente; se prevén dedicaciones por cargo que contemplan diferentes tareas de acuerdo con el espacio curricular.

*"El cargo docente es de doce horas cátedra que se distribuyen de la siguiente manera: ocho horas frente a alumnos, dos horas destinadas a la planificación y dos de apoyo porque los chicos cuentan con profesores de apoyo. En el caso de las materias del área de Sociales, pueden tener ocho horas frente al curso, dos para planificación y dos para apoyo. En el caso de Matemática, tienen diez frente al curso y dos para planificación: pero también la escuela tiene la posibilidad de once horas para el Proyecto Pedagógico Complementario (PPC) por curso, que serían*

*institucionales donde vos fortalecés apoyos, alguna planificación, o de repente si vos considerás que para un profesor de Matemática -que es una de las materias donde se dan los mayores índices de repitencia o que tiene mayor incidencia en la repitencia- no tenés apoyo, si podés trabajar en el PPC". (Directivo)*

## **6.5. REALIZACIONES**

Las Escuelas de Reingreso presentan particularidades que posibilitan el cumplimiento de sus propósitos centrales:

### **6.5.1. La institucionalidad de la propuesta:**

La propuesta escolar con estas características cuestiona los modelos de funcionamiento tradicionales<sup>303</sup> de la escuela secundaria. Por este motivo, se resalta la importancia que supone la construcción conjunta del modelo institucional, que requiere de la participación comprometida de cada uno de los actores que trabajan en la escuela.

*- **El Equipo Directivo.** Este tipo de construcción necesita un esquema de conducción que haga posible no solamente el desarrollo de las acciones en el marco de lo diseñado, sino que logre que todos los aspectos de la vida institucional puedan realizarse más allá de lo diverso de su funcionamiento. En el trabajo docente compartido, tienen una función muy importante los Coordinadores de Área.*

*- **Los docentes.** Se destaca la importancia del alto grado de implicación de los docentes en una lectura institucional compartida referida a la problemática de los jóvenes. No se concibe el trabajo de cada profesor como independiente de lo que está representado en la propuesta general de la escuela.*

Esta construcción conjunta se plantea en términos de una "convocatoria institucional" con el objetivo de desarrollar en forma permanente, con todos los actores, las estrategias que se consideren necesarias para fortalecer los procesos de inclusión. Se trabaja mucho sobre esto en términos de conseguir dar forma a la identidad de la escuela, lo que es imprescindible para llevar adelante una propuesta de funcionamiento como la que plantea "el reingreso".

---

303 Algunos componentes que constituyen la estructura institucional (la llamada gramática escolar) son: aula como unidad espacial, conjunto de aulas por las que transitan en función de su progreso los estudiantes, año escolar o lectivo como unidad de tiempo, división del conocimiento en disciplinas o asignaturas, conocimientos distribuidos en unidades, especialización disciplinar de la formación docente, relaciones laborales asignadas de acuerdo a las secciones/divisiones por horas cátedra. El modelo organizacional hace referencia a la organización escolar: las aulas graduadas, los estudiantes agrupados por edad, la organización misal del espacio... El modelo pedagógico es el modelo didáctico específico que surge como consecuencia: los conocimientos distribuidos en unidades, los recursos didácticos, la temporalización de la enseñanza y el aprendizaje, los dispositivos de evaluación...

*"Hay un primer paso que es este trabajar con los pares, con todo el equipo docente a través de la asesora pedagógica, de los coordinadores de área, en las reuniones de personal, también acuerdos de contenidos mínimos que pueden salir con mayor o menor fluidez en cada una de las áreas". (Directivo)*

**- Los Asesores Pedagógicos.** *Con ellos se trabaja muy específicamente en lo relativo al acompañamiento a los docentes en el seguimiento de los estudiantes y sobre todo en la construcción de una mirada a la hora de seleccionar los modos de intervención.*

### **6.5.2. Diseño Curricular Consensuado**

*La propuesta para el reingreso a la escuela secundaria se centra en la apertura de los modelos institucionales tradicionales, de manera tal de hacer posible el desarrollo de una política institucional inclusiva, sobre todo desde la perspectiva de poder brindar respuesta de escolarización a adolescentes y jóvenes provenientes de sectores de alta vulnerabilidad social. Esta perspectiva pone el acento no sólo en cuestiones vinculadas con la dinámica de funcionamiento institucional en general, sino en aquellas relacionadas con decisiones acerca de la selección y tratamiento de los contenidos curriculares.*

### **6.5.3. Acompañamiento de Trayectorias Escolares**

Para el seguimiento de los estudiantes, la propuesta contempla fundamentalmente dos espacios: un sistema de tutorías y acciones de apoyo escolar.

Dentro de lo que implica la propuesta de una escuela que propicia el reingreso, se destaca el rol asignado a la función de tutoría ya que sobre los tutores se sostiene buena parte del trabajo de fortalecimiento y de seguimiento de la escolaridad de quienes se incorporan. Los tutores son todos docentes de la escuela y desarrollan su tarea a partir de una determinada asignación de horas. Sus funciones incluyen entrevistas con docentes, con preceptores, con los papás, o diferentes miembros de las familias de los estudiantes que permitan completar la mirada sobre esa trayectoria. No se trata de cumplimentar el llenado de planillas y de formularios sino de construir información válida y significativa para el diseño de estrategias de acompañamiento con el resto del equipo institucional.

*"En nuestra escuela hay tutores para cada materia; los profesores se comprometen con quien los necesita... se comprometen mucho con nosotros. El compromiso*

*mismo de los directivos de ésta escuela... N... se conoce a todos: sabe todo".*  
(Estudiante)

#### **6.5.4. Apoyo Escolar**

Los espacios de apoyo escolar están destinados a la orientación de los estudiantes que, por las dificultades que presentan en algunas materias, requieren de una enseñanza más individualizada. Se trabaja con grupos pequeños y se abordan específicamente los contenidos que presentan mayores problemas. Su construcción comprende un trabajo conjunto con quienes tienen a su cargo el seguimiento y fortalecimiento de las trayectorias escolares. No se deja librado a una decisión de alguno de ellos en soledad; siempre cuentan con el asesoramiento necesario en virtud de los niveles de escolaridad alcanzados previamente, de las posibilidades que se evidencien para un tránsito satisfactorio, entre otras cuestiones.

Éste es el centro del trabajo en la escuela: la forma en que cada itinerario escolar es considerado y fortalecido, siempre teniendo en cuenta situaciones de contexto, características particulares y alternativas para la integración a la vida institucional y con propuestas articuladas con otras instituciones. Considerar lo particular no implica aislar cada caso de la vida institucional. Se trata de estar alerta ante las necesidades que se relevan y a la identificación de sus causas; no es una decisión absolutamente delegada a los estudiantes sino que está acompañada por los adultos, por los equipos.

#### **6.5.5. Otras estrategias para la inclusión**

La maternidad y paternidad temprana son algunas de las problemáticas que requieren de atención en relación con el sostenimiento de las trayectorias escolares que se discontinúan.

*"Todas las escuelas de reingreso tienen que atender este problema. Lo podremos batallar con mayor o menor éxito y ahí es donde están jugando muy fuertemente las estrategias de retención. Por ejemplo de alumnas o alumnos madres y padres adolescentes. En la medida en que ellos cuenten con herramientas, acá siguen asistiendo".* (Directivo)

Este trabajo se lleva adelante desde la coordinación de las diferentes áreas (Sociales, Comunicación, Exactas y Naturales). Si un estudiante tiene inasistencias reiteradas por

un largo período, al reingresar a la escuela se le pide que vaya a las clases de apoyo como una manera de recuperar todo ese tiempo de ausencia.

*"Por un lado se les da una apoyatura en el caso de que no puedan venir pero también se hacen talleres donde se reflexiona acerca de la maternidad. Por lo general, ese tema lo abordan las referentes de las alumnas madres y la tutora. Estamos hablando en caso de embarazo pero ahora, por ejemplo, tenemos una chica que hace tres semanas se cayó del colectivo y está enyesada y no puede venir. La tutora es la que se encarga de compilar todo el material que prepararon los profesores; el padre vino ayer y se llevó una carpeta para que la chica hiciera los trabajos. Se les solicita a los profesores en función de lo que van a dar de acá a fin de año, se les dice: Fíjate qué le podemos ir dando de manera pautada... para que haga el trabajo y lo pueda devolver y darle otro y no atosigarla y sobre todo que no se pierda". (Directivo)*

También se organizan actividades con el Centro de Salud al que asisten todos los miércoles para formar agentes sanitarios que realizan trabajos preventivos en la comunidad.

*"Del Centro de Salud todos los miércoles están viniendo a formar agentes sanitarios... con los chicos. Y una vez que los pibes estén preparados la idea es que vayan a los conventillos de La Boca a hacer medicina preventiva. Es un Centro Odontológico todo lo que tiene que ver con el cepillado el cuidado de los dientes y demás. Darle a la gente su cepillo e informar porque a veces no llega la información a todo el mundo, la cuestión de los médicos de cabecera..."(Directivo)*

Otra actividad en la escuela es el **Taller de Radio**. Actualmente, trabajan en la radio alrededor de veinte personas y en la programación están involucradas entre cien y doscientas, entre obreros de la fábrica (la Gráfica), jóvenes estudiantes y docentes de la escuela. Mediante esta acción, señala el Director *"ganamos un premio de "Periodistas por un día" por una nota que les hicieron los chicos a algunos obreros de la Gráfica, que participaron de la recuperación, del premio entregado en el Ministerio de Educación y subieron al escenario trabajadores y estudiantes "*.

## **6.6. APRENDIZAJES**

La organización institucional y académica sobre la que se construye la propuesta de Escuelas de Reingreso es una herramienta importante de inclusión. Propiciar la

inclusión, un rasgo distintivo de estas escuelas, está dado por un marco normativo específico y un diseño curricular de características particulares. Para el armado de este diseño, fueron convocados los docentes desde las instancias de conducción del sistema. Para ellos, la puesta en marcha de este currículo significó un verdadero cambio y desafío en cuanto a la necesidad de renovación de sus prácticas de enseñanza.

Algunos aspectos o dimensiones de la propuesta pedagógica que representan líneas de trabajo a seguir investigando son: el currículum participativo, los itinerarios formativos contruidos de manera conjunta y otras formas de escuchar y trabajar con el otro.

### 7.1. CONTEXTO

La escuela de Educación Media N° 8 *Padre Carlos Mugica* está ubicada en el partido de Junín al noroeste de la provincia de Buenos Aires. La población de la ciudad de Junín que es su cabecera, según estimaciones del 2011 supera los 100.000 habitantes. La sede se encuentra en la Unidad Penitenciaria Bonaerense N° 13 de máxima seguridad, dependiente del Servicio Penitenciario Bonaerense de Junín.

En 1983, se inauguró la oferta educativa para el Nivel Medio, como extensión de la Escuela Media N°2, la que en 1997 se convirtió en la actual sede. Actualmente, cuenta con una matrícula de 600 estudiantes en las cinco extensiones que se fueron creando acorde con las problemáticas sociales identificadas por los docentes y directivos de esta institución. La múltiple oferta es la siguiente:

**Sede:** ubicada en la Unidad Penitenciaria N° 13 de máxima seguridad para detenidos alojados en la unidad.

- **Extensión 1:** ubicada en la Unidad Penitenciaria Bonaerense N° 16, de mediana seguridad, para los detenidos alojados en la dependencia.
- **Extensión 2:** ubicada en la Guardia Armada de la UP N° 13 para los empleados del Servicio Penitenciario Bonaerense, familiares y vecinos civiles de barrios cercanos al Complejo Penitenciario de Junín.
- **Extensión 3:** ubicada en el edificio de la Escuela Primaria N° 22 en la zona urbana de Junín -turno noche-. Su matrícula está abierta a la comunidad y posee las orientaciones en Ciencias Sociales y Gestión de las Organizaciones, para que puedan continuar y terminar sus estudios quienes hayan salido en libertad.
- **Extensión 4:** ubicada en la zona rural, en la Casahuerta, a 24 kilómetros de Junín, con orientación en Tecnología, especialidad Agraria. Es de matrícula abierta pero también brinda continuidad a los detenidos que salen en libertad.

---

304 La presente experiencia - implementada en la Escuela de Educación Media N° 8 Padre Carlos Mugica. Unidades Penales N° 13, N° 16 y Alcaldía N° 49 del Servicio Penitenciario Bonaerense Junín (Gral. Paz 868 CP 6000, Junín, Provincia de Buenos Aires)- cuya dirección está a cargo del Prof. Daniel Cano y la Vicedirección, de la Prof. Marta M. Alfaro- ha sido sistematizada a partir de los siguientes aportes: Argentina, Ministerio de Educación (2010 c). *Experiencias y Prácticas Educativas en Escuelas Secundarias* (pp 51-62). – Libro 1 – Experiencia 4 – Buenos Aires: EUDEBA; Argentina, Ministerio de Educación (2011 e). *Experiencias y Prácticas Educativas en Escuelas Secundarias*. – Video – Buenos Aires: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas; entrevista al Prof. Daniel Cano, Director de la institución. E-mail de contacto: d\_cano868@hotmail.com

- **Extensión 5:** espacio que se abrió en el año 2009 ubicado en la Alcaldía 49. Este lugar de detención tiene en la actualidad cuatrocientos detenidos en un régimen de máxima seguridad.

Inicialmente se atendió a los detenidos del Sector “A” (300 detenidos), y desde el ciclo 2011, se amplió a los detenidos en el Sector “B” (Área de drogadependientes) (100 detenidos).

Desde el inicio, la Dirección de la escuela está a cargo de la misma persona y se trabaja con una estrategia de gestión que implica inclusión social, vínculo con la cultura del trabajo, continuidad educativa y expansión institucional.

## 7.2. RESUMEN

Esta Institución lleva adelante acciones de inclusión educativa teniendo en cuenta el reconocimiento del derecho implícito en cada necesidad de los estudiantes en contextos de encierro. Se trata de posibilitarles el ingreso y además de cuidar y auspiciar buenas trayectorias educativas a partir de la observación, la escucha y el diálogo con una comunidad que expresa sus carencias. Se trabaja con una estrategia de gestión que implica inclusión social, vínculo con el mundo y la cultura del trabajo, la continuidad educativa y la expansión institucional.

Con esta mirada se fue generando a lo largo del tiempo una oferta educativa en diferentes extensiones, brindando un ámbito con ciertas normas y pautas orientadas al estímulo de actividades solidarias y al trabajo en equipo, favoreciendo el acompañamiento terapéutico y la conexión con la familia a fin de reconstruir los vínculos. El proceso de creación permanente e ininterrumpida de espacios educativos en diferentes localizaciones se considera como una estrategia de expansión institucional para la inclusión socioeducativa.

Cada una de las cinco extensiones responde a las necesidades que fueron expresando los docentes y el equipo directivo. De esta forma, se genera una oferta diferenciada para grupos sociales con problemáticas distintas. A su vez, el tránsito educativo está pensado entre la sede y todas las extensiones de la escuela según las posibilidades de circulación de los estudiantes por los diferentes espacios comunitarios, no siempre elegidos libremente.

Dentro de este marco, los docentes y directivos subrayan la importancia que se le da al mundo del trabajo en todos los niveles institucionales.



### 7.3. PROBLEMA

Los contextos de encierro suelen estar invisibilizados. La naturalización de la idea de confinamiento y exclusión hace que no se debata ni se cuestione lo relacionado con el sufrimiento que tales condiciones de vida producen. Los estudiantes de la sede y de las extensiones 1, 2 y 5 de esta escuela están presos y sienten este padecimiento.

*"Hoy en un lugar donde uno está encerrado porque cometió un delito que vengan y le traigan la posibilidad de estudiar acá adentro, no sólo es que uno lo valora como adulto ya maduro; si no que ve que le ofrecen una puerta abierta para una salida de algo y para una entrada en un mundo".* (Estudiante)

El pasaje más difícil que se les plantea a los estudiantes de estos contextos es temporal, y es muy incierto poder pensar un proyecto de vida posible y sustentable. No es sólo pensar alternativas, sino poder pensarse incluido en la misma sociedad en la que antes se fracasó. Si bien los detenidos con salida transitoria y los ex detenidos están habilitados para continuar sus estudios en cualquier establecimiento externo a la cárcel, suele haber obstáculos que muchas veces son del orden de lo simbólico y otras corresponden a cierto mecanismo discriminatorio que imposibilita la inscripción.

La cárcel deja huellas y la salida suele ser muy añorada pero también mucho más dura de lo que se piensa. Los vínculos con la sociedad son prácticamente inexistentes y muy difíciles de establecer. Con frecuencia las relaciones afectivas en general y las relaciones familiares en particular, se encuentran seriamente afectadas. Quienes habitan contextos de privación de libertad *"suelen tener una considerable dificultad para establecer vínculos emocionales (...) por eso, es importante ayudarlos a construirse un lugar en el mundo, un lugar en el que puedan vivir"* (Valverde Molina, 2010, p. 27). En esta situación, seguir siendo estudiante de la escuela es muy importante porque implica continuidad de lo positivo e inclusión. Sostener la asistencia a la escuela es mucho más que una posible certificación ya que implica vínculo, relación, futuro, palabra.

### 7.4. PROYECTO

Las escuelas en contextos de encierro dependientes de los Ministerios de Educación de cada jurisdicción son parte de los sistemas educativos provinciales y se articulan en todos los aspectos -legal, curricular y administrativo- con las escuelas externas. Esto

garantiza continuidad en el tránsito educativo dado que el encierro que sufren los estudiantes es temporal<sup>305</sup>.

Esta escuela creó cinco extensiones que permiten la continuidad educativa a los detenidos, pero en otros lugares y con diferentes características. Se trabaja en articulación con personas, organizaciones, instituciones públicas y privadas, lo que sostiene fuertes vínculos con la comunidad para contener en mayor o menor medida a los estudiantes.

Se han generado una gran cantidad y diversidad de proyectos en relación con las necesidades concretas de cada servicio educativo. En algunos casos, son proyectos que se ciñen estrictamente a cuestiones extracurriculares que los propios estudiantes solicitan. Los vínculos con el mundo en general -y con el mundo del trabajo en particular- son múltiples y se expresan en distintas dimensiones presentándose como prioritarios en esta gestión. A su vez, los contenidos que se trabajan en diferentes espacios están emparentados con dificultades generalizadas identificadas por los docentes. El lenguaje y la relación con los demás son núcleos organizadores de las actividades que se desarrollan. La consigna permanente es trabajar en equipo y con la palabra. Esto es evidente en el *Taller de Radio*, una materia del bachillerato y en la revista *Cultura Interna*, un proyecto escolar. A su vez, esto permite una gran cantidad y diversidad de proyectos, treinta y ocho en total, que se llevan adelante en el marco del Programa Permanente de Extensión Cultural, definido y estructurado por esta Institución.

## 7.5. REALIZACIONES

El turno tarde en la UPB N° 13 –Sede- (fue el turno original, que hasta fines de 2010 conservó la normativa y currícula antiguas de cuatro años que pertenecían a un Bachillerato en Ciencias Exactas con Especialidad en Computación para Adultos) a partir de 2011 se transformó en una división con Orientación en Ciencias Biológicas, Salud y Medio Ambiente, y otra división con Orientación en Tecnología, ambas con tres años de duración.

En el turno mañana, también aparecen los cursos de tres años pero con una orientación específica hacia lo laboral; es un Bachillerato con Orientación en Producción de Bienes y Servicios, especialidad en Procesamiento de Alimentos, en una división, y un

---

305 Al respecto, la Resolución N° 127/10 del Consejo Federal de Educación establece que “las autoridades jurisdiccionales (...) generarán condiciones e implementarán circuitos que garanticen la continuidad educativa (...) cuando los estudiantes decidan continuar sus estudios fuera del contexto de privación de libertad”.

bachillerato en Ciencias Sociales, especialidad en Diseño Gráfico en la otra división. Esto también se repite en la UPB N° 16 (turno mañana) y en la Alcaidía 49 (turno mañana), con Orientación en Producción de Bienes y Servicios, especialidad en Taller Radial (en UP 16) y especialidad Procesamiento de Alimentos (en Alcaidía 49).

La escuela ofrece alternativas entre sus diversas extensiones para que los detenidos con salida transitoria o definitiva puedan seguir asistiendo a una Institución sensible a su situación.

- Una de las acciones propuestas es el **Taller de Radio** cuyos objetivos apuntan principalmente a fortalecer los vínculos interpersonales, favorecer una situación comunicativa real entre partícipes o receptores, estimular conductas prosociales. Para esta actividad, la escuela cuenta con una sala de radio equipada que transmite en circuito cerrado y sale al aire en directo a todo el penal. Casi todas las materias atraviesan el taller. Se aprenden a utilizar los equipos de radio y PC asociados, se planifican y arman programas, se escriben y se leen notas, se leen los diarios, se plantean diversos temas y se discuten diferentes posiciones; se dan recetas de cocina, se pasa música, se hacen reportajes a distintas personas.

- El Servicio Penitenciario -tanto el provincial como el federal- llama "interno" a toda persona encerrada en la cárcel. Otro proyecto, la **revista Cultura Interna**, siendo una metáfora de la condición de "interno", se vincula con la cultura del trabajo. Esta actividad comenzó en el año 2004 como un periódico que luego se transformó y desde ese momento hasta la actualidad, la revista es realizada por los estudiantes de la escuela y la corrección y la coordinación de las tareas las llevan a cabo docentes. El proyecto, que se implementa desde hace más de 5 años, se desarrolla articulando diferentes materias con la modalidad de Aula-Taller. Está destinado a estudiantes de la Orientación Diseño Gráfico del turno mañana de UP13 y busca fundamentalmente la expresión de ideas, pensamientos y sentimientos, como así también - según palabras de un estudiante - "*trascender los muros, salir a la calle, obtener un poco de libertad*".

El contenido de la revista gira en torno a un eje temático elegido por estudiantes y profesores participantes a partir de un debate (este año el tema seleccionado es la **Inclusión Social**). Se incluyen historietas (ocupan la página central), entrevistas, comentarios, reflexiones, etc. Teniendo en cuenta el eje temático elegido, estudiantes y profesores realizaron una entrevista a un ex-alumno próximo a salir en libertad (hoy ya en libertad), que estuvo realizando salidas laborales. Se transcriben a continuación, algunos fragmentos:

*"Pensamos que esto es lo peor, pero afuera está fuerte. Hay que estar preparado. Tenemos la posibilidad de elegir".*

*"Encontré en la escuela la posibilidad de expresarme. Encontré un lugar en la sociedad".*

*"Antes la droga me daba satisfacción inmediata, a través del estudio encontré cosas satisfactorias que tienen alcance y trascendencia".*

*"Pienso seguir estudiando abogacía (...), me gustaría especializarme en derechos humanos para poder luchar por mis ideas y no quedarme solo en la queja"*

*"La educación da las bases, las herramientas para posicionarme en el afuera".*

*"Encontré un espacio de libertad, la escuela fue un despertar".*

También fue una oportunidad para que los estudiantes reflexionaran sobre la inclusión social:

*"Una nueva oportunidad que nos ofrece la vida, poder salir con otros proyectos".*

*"Volver a tener la posibilidad de incluirte en la sociedad y así poder rehacer una vida digna".*

*"Si uno no tiene quién le dé una mano en la calle es difícil incluirse en la sociedad".*

- La **extensión escolar Casahuerta** tiene como finalidad favorecer la circulación de los detenidos en el proceso de salida, entre otras situaciones posibles. Su característica fundamental es el fuerte vínculo que se sostiene con el mundo del trabajo. Desde la institución se establecen múltiples articulaciones que permiten, incluso, llevar adelante tareas por medio de microemprendimientos. Los estudiantes, además de cursar las materias correspondientes en las aulas, tienen actividades vinculadas con la huerta, la granja (pequeños y grandes animales de corral). Se trata de una iniciativa enmarcada en políticas de acción socioeducativa tendientes a la inclusión de adolescentes y/o jóvenes en situación de vulnerabilidad; una inclusión con sentidos, que permita a los estudiantes aprender, participar, integrarse, hacer amigos, desarrollar sentimiento de pertenencia y crecer en valores como la solidaridad, el compromiso social, la responsabilidad y el respeto por el otro como semejante.

Se llevan a cabo experiencias educativas solidarias, en las que los estudiantes son a la vez protagonistas y destinatarios. Consisten en actividades de producción agropecuaria (huerta orgánica, plantas aromáticas, producción avícola y porcina), para cuyo desarrollo los estudiantes se organizan en grupos, cooperando unos con otros tanto en la distribución de tareas como de los ingresos. De estas actividades, de las que también participan ex-alumnos y las familias, están integradas y vinculadas con los contenidos curriculares de las diferentes asignaturas.

Dicen los estudiantes:

*"Vengo porque me gusta, es tranquila, en Casahuerta encontré amigos."*

*"Acá encontré compañerismo, además aprendo sobre la atención de los animales, a inseminar a las vacas y también a hacer huerta."*

*"En la otra escuela tenía problemas, peleaba, y me echaron; Casahuerta me gusta, hago quinta, encontré amigos."*

*"Hay gente buena que te apoya, que te da una mano."*

A la escuela concurren estudiantes que son madres adolescentes con sus hijos, a quienes se cuida entre todos para que las mamás puedan integrarse a las actividades escolares y, de esa manera, lograr que no abandonen..." *Además de venir a la escuela, comparto un rato con mi hijo... Cuando termine, por ahí me anoto para estudiar operador sociocomunitario, aunque no sé bien qué es".* (Estudiante)

También se dictan cursos y capacitaciones abiertas a la comunidad y afines a las necesidades que los docentes y profesionales van registrando; asisten los estudiantes que lo solicitan.

### **Ser docente en Contextos de Encierro**

Ser docente en contextos de encierro implica el desafío de encontrar una grieta por la cual llegar a la subjetividad del estudiante. Es entender que el acto de enseñar va más allá de la currícula, (incluyéndola) ya que la formalidad llega sólo a determinados conocimientos; se construye en los vínculos, en la generación de espacios de confianza. Es tener la certeza de que las personas no están formateadas de una sola manera, y no son sólo eso. Que todos podemos cambiar si tenemos la posibilidad de hacer trayectorias que nos modifiquen. Un docente en contextos de encierro, dice Gagliano

(2010), “en zona de frontera, tiene un compromiso con la construcción de la palabra narrada. Le resulta imprescindible crear las condiciones para simbolizar la experiencia propia y de sus estudiantes” (Gagliano, 2010, p. 22).

*“Ser docente en contextos de encierro es darles a los alumnos herramientas para pensar, para inventar una manera de decir propia que los convierta en sujetos de su propio destino”. (Docente y Jefe de Dpto.)*

## **7.6. APRENDIZAJES**

La oferta educativa, las Orientaciones y especializaciones de esta Escuela, los proyectos que se llevan adelante y las articulaciones inter e intrainstitucionales son aspectos observables en las prácticas de la política educativa que la institución plantea.

La presencia de la Escuela en las instituciones de encierro es imprescindible si se quiere garantizar el derecho a la educación y brindar recursos para esta compleja elaboración de las situaciones de encierro. Es primordial que la Escuela esté para todos en aquellos momentos de la vida en los cuales las personas están más frágiles. En los proyectos, los estudiantes encuentran elementos que les sirven para poder pensar un futuro:

*“Tuve la posibilidad de terminar la primaria en la cárcel, ahí seguí el secundario y por suerte lo voy a terminar acá... Me gustaría pasar más tiempo en la escuela o sea más horas, eso es lo que a mí personalmente me gustaría”. (Estudiante)*

*“Hoy en un lugar donde uno está encerrado porque cometió un delito que vengan y le traigan la posibilidad de estudiar acá adentro no sólo es que uno lo valora como adulto ya maduro sino que ve que le ofrecen una puerta abierta para una salida de algo y para una entrada en un mundo”. (Estudiante)*

*“Es indudable que nuestro objetivo se está cumpliendo: en Casahuerta, se está cumpliendo de tal manera que, por ejemplo, un dato muy importante es que ningún alumno nuestro ha reincidido. Esto para nosotros es el primer orgullo que tenemos”. (Ex Directivo)*

Brindar herramientas simbólicas y materiales para la inserción laboral, posibilitar la elaboración de un proyecto de vida, participar positivamente de las situaciones familiares importantes a pesar de estar detenido, mantener y consolidar los vínculos y los roles familiares, relacionarse con los pares en forma solidaria y generar proyectos, son algunos de los logros que se identifican cuando se escucha a los protagonistas.

## 8. PROPUESTA DE MODALIDAD RURAL PARA EL CICLO SUPERIOR (ORIENTADO) DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA<sup>306</sup>

### 8.1. CONTEXTO

La escuela se encuentra ubicada en la localidad rural de Río Nío, en la provincia de Tucumán y a 60 km de San Miguel de Tucumán, capital de la provincia.

Su población estudiantil la componen en su mayoría jóvenes habitantes de la localidad y otros provenientes de parajes aledaños. En su mayoría, los jóvenes estudiantes recorren una importante distancia para llegar a la escuela. Algunos de ellos, al igual que los docentes, se trasladan en colectivos, mientras otros recorren el trayecto a pie.

### 8.2. RESUMEN

La escuela se inauguró en el año 1911. En su inicio, sólo impartió Educación Primaria, pero actualmente trabaja con todos los niveles del sistema educativo. La Escuela Secundaria Río Nío inicialmente comenzó a funcionar como anexo de la Secundaria Media *El Naranjo*; en ambas, con Orientación en Ciencias Sociales.

La experiencia se inicia el mes de julio del año 2008 como respuesta a la demanda de los padres que reclamaban este servicio para que los niños que egresaban del Nivel Primario de zonas aisladas rurales pudieran continuar y concluir su Secundario. En este sentido, los estudiantes del primer año del Polimodal saben que son protagonistas, y se trabaja fuertemente con toda la comunidad educativa para que puedan reconocer la importancia de acceder a la Educación Secundaria y, de esta manera, tener la posibilidad de concluir sus estudios en el ámbito local.

En 2011, el total de estudiantes cursantes del Ciclo Orientado fue de 65 jóvenes, 7 de los cuales culminaron en ese mismo año la Educación Secundaria, convirtiéndose en los primeros egresados de esta institución. Actualmente, algunos de ellos siguen estudios superiores.

---

306 La presente experiencia -implementada en la Escuela Secundaria Río Nío. Anexo de la Escuela Media El Naranjo (Burruyacu. Provincia de Tucumán)- ha sido sistematizada a partir de los siguientes aportes: Argentina, Ministerio de Educación (2010 c). Experiencias y Prácticas Educativas en Escuelas Secundarias (pp 115-124). – Libro 1 – Experiencia 9 – Buenos Aires: EUDEBA; Argentina, Ministerio de Educación (2011 e). Experiencias y Prácticas Educativas en Escuelas Secundarias. – Vídeo – Buenos Aires: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas; participación institucional en el Seminario /Taller “La educación secundaria en la Argentina (2000 – 2010). Una aproximación a su estudio desde distintas dimensiones (Primeros avances)”, organizado por la UCC.Facultad de Educación 18/nov/2011 y entrevista a Juan Manuel Victoria, Director. E-mail de contacto: [juanmavictoria@hotmail.com](mailto:juanmavictoria@hotmail.com) . Alejandra Villagra es la Directora de la Escuela Primaria.

La propuesta de Modalidad Rural para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria se organiza sobre dos componentes básicos: la estructura curricular contextualizada y un modelo institucional flexible.

### **8.3. PROBLEMA**

**Construir un diseño de organización y gestión del conocimiento que garantice a los estudiantes de una comunidad del ámbito rural el acceso al Ciclo Superior de la Educación Secundaria en su lugar de pertenencia.**

### **8.4.- PROYECTO**

La implementación de esta propuesta comenzó en julio de 2008. La estructura curricular diseñada para el Ciclo Superior (Orientado) de esta modalidad integra dos propuestas de organización y por áreas. Se fundamenta en las características comunes de las estructuras curriculares para las escuelas rurales de otras jurisdicciones y en la adecuación a particularidades de las escuelas rurales de la provincia de Tucumán. El total es de 41 horas semanales. Para la cobertura de los espacios curriculares, se aplica la *Resolución Nro. 196-5 (MEd)*.

En la Escuela de *Río Níio* se pone especial énfasis en la construcción de una propuesta de enseñanza por áreas, con la que se espera superar la fragmentación de contenidos, la uniformidad y la falta de conexión significativa. Se ofrece, así, una visión integrada y se plantea una interpretación de fenómenos y de hechos desde la perspectiva de distintas disciplinas (tratamiento interdisciplinario).

La organización de las aulas en pluricurso implica la convivencia de diferentes edades en un mismo tiempo y en un mismo espacio; por lo tanto, se agrupa a los estudiantes que cursan años diferentes en una misma sección escolar. Sin embargo, los nuevos desafíos hacen necesario revisar y ampliar la experiencia.

La mayoría de los docentes que se desempeñan en la Escuela de *Río Níio* tienen la práctica construida en torno a la elaboración de proyectos de trabajos diversificados, programados sobre la base de una definición de contenidos en distintos niveles de complejidad, y mediante actividades que se organizan en secuencias relativamente abiertas.



La experiencia educativa fue desarrollándose y la escuela fue creciendo (comenzó con 6 estudiantes y actualmente son 63).

*“Si algo aprendimos es que la educación es dinámica pura y presenta constantemente nuevos desafíos. Hoy nos vemos frente a nuevos problemas que tenemos que solucionar todos los días, por ejemplo la necesidad de un edificio acorde a la cantidad de alumnos y a reformular pedagógicamente la escuela, ya que los cursos asociados (plurigrados) no pueden funcionar de manera adecuada con tantos alumnos, los cursos se ven desbordados debido al considerable aumento de la matrícula. Tenemos un problema, pero es un hermoso y fascinante problema.*

*Ahora el desafío es multiplicador: seguir enhebrando, llevar la educación a todos los lugares nutriendo la misma de la heterogeneidad de cada región, de cada barrio, de cada ciudad, de cada montaña, de cada familia, de cada niño, joven y, por qué no, adultos postergados que no tuvieron la oportunidad de estudiar. La escuela necesita volver a pensar que sienten sus alumnos, reconocer la dignidad de los sujetos, para dialogar con otros saberes que vayan más allá del aula. El gran educador brasileño Paulo Freyre decía que educar “implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizado.” (Directivo)*

## **8.5. REALIZACIONES**

### **5.1.- Funciones compartidas entre directores: un trabajo “codo a codo”**

El Polimodal en la Escuela de Río Nío funciona como Anexo de la Escuela Media el Naranjo. El director de esta escuela es responsable, a su vez, de la organización académica del Anexo; se ocupa de los aspectos vinculados con la gestión curricular, de las evaluaciones de los estudiantes, de la documentación y certificaciones, entre otros. Para estas tareas, cuenta con la colaboración de la directora de la Escuela Primaria y de EGB3, donde funciona el Anexo.

Ambos directores destacan la importancia de compartir el mismo espacio institucional, lo que resulta muy favorable para la articulación entre los niveles, el seguimiento de los estudiantes, como así también para diseñar e implementar proyectos y actividades comunes.

Para favorecer la interacción entre las dos escuelas y también entre los estudiantes se programan diferentes actividades culturales, deportivas y recreativas. De este modo, en ocasiones, estudiantes de la Escuela Secundaria *El Naranjo* van a la Escuela de *Río Nío*, y viceversa.

En esta articulación, también se trata de promover la conformación de un equipo docente integrado entre la EGB3 y el Polimodal. En primer lugar, se ofrecen las horas a los docentes que trabajan en la EGB3 y, en segundo lugar, se abre la convocatoria a los que cumplen funciones en la Escuela Media *El Naranjo*. Para la selección, se analiza el puntaje, la antigüedad y el perfil para el dictado de los espacios curriculares correspondientes a la Modalidad de Educación Rural en contextos aislados.

*“El noventa por ciento de los profesores de la media El Naranjo han tomado cargos en la escuela de Río Nío; por lo tanto, han incrementado sus horas”.* (Coordinadora del Equipo de Apoyo Jurisdiccional)

El equipo directivo señala que este criterio de selección, que permite a los docentes acrecentar horas en el establecimiento, favorece ampliamente la pertenencia institucional y el seguimiento de las trayectorias escolares de los estudiantes.

Dentro de esta modalidad, resulta fundamental el rol del Coordinador de Escuelas Anexas, definido en el diseño de la propuesta como “lazo orientador y mediador con docentes y con estudiantes en la tarea pedagógica”<sup>307</sup>.

Otro rol muy importante en el marco de la propuesta es el de Preceptor Tutor, cargo que se define “como un docente con titulación para ejercer en educación secundaria, y su función será estar de manera permanente con los alumnos, ejerciendo la doble función de preceptor y de tutor necesaria para este tipo de modalidad, además de tener a su cargo aspectos administrativos y pedagógicos”.<sup>308</sup>

Actualmente, la tutora de EGB3 dicta clases en el espacio curricular Ciencias Sociales y cumple funciones tutoriales tanto para los estudiantes del tercer ciclo como para los del primer año del Polimodal. Asiste a la escuela todos los días y, entre otras tareas, realiza el seguimiento de los estudiantes.

*“Dicto Sociales un día a la semana y los otros días realizo mi tarea como tutora. Por ejemplo, cuando los profesores faltan, cubro las horas con las actividades que ellos programan”.* (Tutora)

---

<sup>307</sup> Ministerio de Educación de Tucumán (2010). *Propuesta de Modalidad Rural para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria*. Tucumán: ME. (s/p).

<sup>308</sup> Ídem.

## 5.2. Desde la especificidad de la modalidad: construyendo el vínculo docente-estudiante

Los docentes aseguran que para construir y lograr un buen vínculo con los estudiantes se precisa tiempo y creatividad. Sostienen que es imprescindible crear una corriente de confianza para que puedan expresarse oralmente, sin temores y, de esta manera, generar un clima propicio para la enseñanza y para el aprendizaje. Algunas de las estrategias que se implementan consisten en compartir vivencias personales y cotidianas, y programar acciones en las que el docente lleve la iniciativa.

*“El primer día llegué y fue una mirada expectante de los chicos, asustados, con cara de temor. Empecé a hablarles... Después comencé a leerles y a contarles cosas sobre mí, que yo venía de la ciudad y que tenía una gatita, y así he llegado a lograr un clima de confianza” (Docente).*

## 5.3. El pluricurso

La metodología de trabajo que se presenta en la escuela primaria y que continúa en la escuela secundaria es el trabajo en pluricurso, cursos asociados. Esta organización implica la convivencia de diferentes edades en un mismo tiempo y en un mismo espacio; por lo tanto, se agrupa a los estudiantes que cursan años diferentes en una misma sección escolar.

*“Trabajar en plurigrado es un poco complicado, más por el espacio físico, porque tenemos un solo pizarrón. Entonces trabajamos mucho con fotocopias y los agrupamos para poder dar contenidos, que nunca son los mismos. No son los mismos los de séptimo que los de noveno... algunas veces otro grupo puede estar viendo algún video o trabajando en las computadoras y así nos organizamos”.*  
(Docente).

Se planifica la selección y el desarrollo de los contenidos de cursos diferentes, en condiciones de enseñanza simultánea, teniendo como herramienta un conjunto de propuestas didácticas construidas, en general, según la norma graduada de la escolarización.

*“Hay que evaluar primero al grupo, porque no todos los grupos son iguales para este tipo de trabajo. Entonces el docente tiene que pararse frente al curso y hacer*

*una evaluación de los chicos, y a partir de ahí planificar sus tareas diarias; pero es fundamental que conozca al grupo". (Docente)*

#### **5.4.- La propuesta de enseñanza para el Ciclo Superior**

En la Escuela de Río Nío se pone especial énfasis en la construcción de una propuesta de enseñanza por áreas. Se pretende que las áreas propuestas no tengan sólo una finalidad teórica, sino también una orientación práctica relacionada con el lugar donde viven los estudiantes, para explicar procesos y fenómenos de la naturaleza y para interpretar un mundo cada vez más cambiante. Se trata de ayudar a los estudiantes a percibir y entender la realidad desde una perspectiva global.

*"Esto es una innovación a nivel organizativo, pero a su vez tiene que ser a nivel curricular y a nivel metodológico. Se está planeando por áreas pero también debe ser planteado desde lo metodológico, desde otro lugar; por eso, ahora empezamos a trabajar con un proyecto entre áreas, no tan solo dentro de cada una de ellas, sino a partir de la indagación sobre las culturas que existen acá, ver cómo asociamos Sociales, naturales, y ver desde Lengua cómo hacían su aporte".*  
(Coordinadora del Equipo de Apoyo de la Dirección de Secundaria Rural)

#### **8. 6.- APRENDIZAJES**

**En esta experiencia se trabajó en pos de:**

- ✓ La articulación entre niveles.
- ✓ La articulación entre directivos docentes y estudiantes de distintas escuelas secundarias.
- ✓ Un espacio compartido y la implementación de trabajos en común entre diferentes escuelas.
- ✓ Igualdad de oportunidades educativas.
- ✓ Incorporación y retención de sectores excluidos.
- ✓ Una educación adecuada a las características de la zona donde viven los jóvenes.
- ✓ Arraigo de las comunidades jóvenes a su lugar de origen, evitando el despoblamiento de las zonas rurales.
- ✓ Educación integral destinada a formar una persona creativa y solidaria.
- ✓ Formación de un ciudadano competente, crítico y reflexivo que contribuya a la transformación social, económica y laboral de su entorno y su comunidad,

- ✓ Desarrollo integral de las poblaciones de adolescentes y jóvenes del territorio provincial.
- ✓ Fortalecimiento de los principios morales y cívicos de las poblaciones jóvenes.

### 9.1. CONTEXTO

La escuela de Educación Técnica y Superior N° 1 se encuentra en la ciudad de Nogoyá, Entre Ríos. El departamento de Nogoyá es atravesado por el arroyo homónimo. Posee una superficie de 4.282 km<sup>2</sup> y es el séptimo menos poblado, con 39.078 habitantes, según los datos preliminares del censo de 2010 (INDEC). Limita al oeste con el Departamento Diamante, al norte con los Departamentos Paraná y Villaguay, al sur con los Departamentos Victoria y Gualaguay y al este, con el Departamento Tala.

Nogoyá es la principal cuenca lechera de la provincia; por ello, entre las actividades productivas se encuentran tambos y PYMES dedicadas a la elaboración de quesos. También existe una planta industrial de secado de leche con un volumen de procesamiento diario de 1.200.000 litros. Actualmente, se produce además suero en polvo, el cual es un subproducto de las queserías.

Existen plantas de obtención de aceites de uso industrial ya que entre los cultivos se encuentran oleaginosas tales como lino, soja y girasol. La actividad agrícola- ganadera también es significativa, siendo los principales cultivos trigo, maíz, sorgo, girasol y soja. Se concretan, además, micro- emprendimientos vinculados a la apicultura y avicultura.

### 9.2. RESUMEN

A partir de indagaciones realizadas en el Profesorado de Educación Tecnológica de la Escuela de Educación Técnica y Superior N° 1 de Nogoyá durante el año 2008<sup>310</sup>, se ha extendido la propuesta interdisciplinaria de enseñanza a la escuela secundaria. La experiencia que se presenta a continuación se ha concretado en el espacio del Taller de Elaboración, 1º año Ciclo Superior Tecnicatura en Operaciones y Procesamiento de Productos Agropecuarios (TOPPA). Esta Tecnicatura de Nivel Medio se imparte en la misma institución que el Profesorado de Educación Tecnológica antes mencionado. La

---

309 La presente experiencia - implementada en la Escuela de Educación Técnica y Superior N° 1 (Quiroga y Taboada 1510, Nogoyá, Entre Ríos), cuyo Rector es el Prof. Daniel Méndez - ha sido identificada en el texto: Tenutto, M., Brutti, C. y Algarañá, S. (2010). Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas. Buenos Aires: Digital & Papel; participación institucional en el Seminario /Taller "La educación secundaria en la Argentina (2000 - 2010). Una aproximación a su estudio desde distintas dimensiones (Primeros avances)", organizado por la UCC. Facultad de Educación 18/nov/2011 y sistematizada a partir de la interacción con Cristina Brutti (docente responsable) y Marta Alicia Tenutto Soldevilla. E-mail de contacto: cristinabrutti@gmail.com

310 Proyecto de Investigación (2008-2009) "Prácticas de planificación, gestión, ejecución y control de la producción de alimentos en situaciones simuladas y reales", aprobado y financiado por el INFD (Instituto Nacional de Formación Docente, Ministerio de Educación). Directora del proyecto: Brutti, Cristina. Investigadoras: Algarañá, Sonia y Tenutto Soldevilla, Marta Alicia.

propuesta pedagógica y didáctica se sostuvo a partir de una secuencia que propició que los alumnos elaboraran y ejecutaran proyectos orientados a la producción y control de alimentos en la planta y laboratorio de control de calidad que posee la institución. En este proceso, el docente a cargo realizó una labor de tutoría y empleó TIC con el propósito de promover la comunicación y el trabajo colaborativo.

### **9.3. PROBLEMA**

Desde el año 2009 hasta la fecha, se trabaja en diferentes espacios curriculares de la escuela de Nivel Medio en la búsqueda de alternativas de solución a un problema que se presentaba en forma recurrente: las dificultades en el aprendizaje de las ciencias y la tecnología. Hasta el momento, como lo muestran diversas indagaciones (Acevedo Díaz, 2001), habitualmente los contenidos son presentados en forma “cerrada”, además de hallarse en la mayoría de los casos desactualizados y escasamente contextualizados. Además, se verificó la superposición y/o ausencia de determinados contenidos a lo largo del trayecto formativo, que se suma a un abordaje superficial de los mismos (tanto los de carácter conceptual como los procedimentales), que conduce a una incompleta alfabetización científico – tecnológica.

### **9. 4. PROYECTO**

A fin de hallar alternativas de solución al problema señalado precedentemente, se tomó como marco una investigación realizada en el Profesorado de Educación Tecnológica, carrera de Nivel Terciario, referida a una problemática semejante a la descrita en el Nivel Medio. En esa indagación, se concluyó que la formulación y ejecución de un proyecto productivo pone de manifiesto aprendizajes previos superficiales, así como la superposición y hasta la ausencia de ciertos contenidos a lo largo del trayecto formativo (evaluación diagnóstica) y que, al mismo tiempo, estas acciones se constituyen en una alternativa de solución a los problemas planteados. Así, mediante un abordaje teórico práctico de los conceptos y procedimientos y un enfoque interdisciplinario se promovió el alcance de aprendizajes significativos en los estudiantes.

La propuesta que se presenta a continuación se ha concretado en el espacio del Taller de Elaboración 1º año Ciclo Superior TOPPA, Tecnicatura en Operaciones y

Procesamiento de Productos Agropecuarios. Esta tecnicatura de Nivel Medio se dicta en la misma Institución en que funciona el Profesorado de Educación Tecnológica antes mencionado. Estas carreras, junto a otras, integran la oferta educativa de la Escuela de Educación Técnica y Superior N°1 de Nogoyá, Entre Ríos.

A menudo se sostiene que la teoría debe relacionarse con la práctica pero, en muchos casos, se deja en manos de los estudiantes esta vinculación. En esta propuesta, en cambio, se procura dar cuenta de que entre la teoría y la práctica existe algo más que una simple articulación, ya que si se la conceptualiza de este modo se están definiendo relaciones entre dos elementos diferenciados. Se parte del supuesto de que todo concepto teórico está cargado de experiencia y toda experiencia es leída desde alguna teoría; resulta necesario trabajarlas a ambas en su contexto de producción<sup>311</sup> y propiciar un enfoque donde la mirada no se centre sólo en el producto sino también en el proceso que se llevó a cabo para arribar a esas conclusiones. Se trata, entonces, de involucrar a los alumnos en las actividades propuestas a fin de que puedan asumir en forma creciente un mayor grado de compromiso y responsabilidad en sus aprendizajes

### **Los supuestos básicos<sup>312</sup> que sostienen esa propuesta son:**

- En relación con el saber y el conocimiento, el primero es producido por el sujeto confrontado por otros sujetos en “marcos metodológicos”, en tanto “el conocimiento se constituye como resultado de una experiencia personal ligada a la actividad de un sujeto dotado de cualidades afectivo-cognitivas” (Charlot, 2007, p. 100). La práctica es una forma de saber y hay un saber en la práctica.
- El aprendizaje es auténtico cuando los estudiantes tienen oportunidad de construir activamente sus concepciones sobre la realidad, en un proceso situado y cultural; la implicación en prácticas con los otros favorece la apropiación de los bienes culturales y simbólicos.
- En el marco de la enseñanza, el profesor tiene que trabajar para:
  - 1) ofrecer un ambiente flexible, facilitador y culturalmente intenso y provocador de nuevos desafíos;
  - 2) fomentar el desarrollo autónomo y crítico de los estudiantes;

---

311 Se trata de ver la estructura y su producción para evitar lo que Hegel (citado por Samaja) llamó "recaída en la inmediatez"; es decir, ver la estructura olvidando el proceso que la generó (Tenutto, Brutti y Algora, 2010).

312 Para elaborar estos supuestos, se tomó como marco el aportado por García, 1997 y Charlot, 2007.



- 3) generar un proceso reflexivo orientado a que el estudiante asuma el control de su conocimiento;
- 4) propiciar la comunicación escrita y oral de las actividades y de los procesos, la presentación de justificaciones a las decisiones asumidas (o por asumir), así como de las dudas e incertidumbres, en espacios de intercambio;
- 5) habilitar espacios donde se formulen hipótesis, se pongan a prueba y se enuncien conclusiones; donde la evaluación se constituya en un proceso y se integre al trabajo cotidiano.

En esta propuesta, se sostiene que el profesor debe evitar cierto monismo metodológico y, por esto, optar por una diversidad de estrategias de enseñanza. Resulta necesario incluir estrategias indirectas además de las usadas hasta el momento (exposición dialogada e instrucción directa), tales como el diseño y ejecución de proyectos productivos que involucren diversos problemas a resolver mediante la transferencia de contenidos científico-tecnológicos.

La secuencia didáctica formulada para una dinámica de taller permite que los estudiantes construyan su aprendizaje a partir del análisis y discusión de experiencias que- partiendo de la vida real- les permiten trabajar con teorías y principios. Además, en ese marco se asumió el espacio grupal como un propicio para favorecer la discusión, realizar un análisis más profundo de los diversos tópicos e inducir a los estudiantes a esforzarse para comprender los temas abordados.

Un grupo pequeño de estudiantes se reúne, con la facilitación de un tutor, a analizar y resolver un problema seleccionado o diseñado especialmente para el logro de ciertos objetivos de aprendizaje (Torp y Sage, 1998). Además, del aprendizaje de contenidos se logra que los estudiantes puedan:

- 1) elaborar un diagnóstico de sus propias necesidades de aprendizaje;
- 2) comprender la importancia de trabajar cooperativamente;
- 3) desarrollar habilidades de análisis y síntesis de información;
- 4) comprometerse con su proceso de aprendizaje.

Hay que tener en cuenta que el proyecto tecnológico se fundamenta en un enfoque interdisciplinar que, por tanto, requiere de un compromiso institucional que organice, seleccione y secuencie contenidos curriculares sobre ejes interdisciplinares; que supere la clásica organización estática de tópicos del currículum de ciencias y tecnología,

desconectada del perfil profesional técnico que se forma y de los intereses sociales con los que se vincula dicho perfil.

Durante la elaboración del proyecto, mediante una acción de tutoría se aplicaron estrategias de enseñanza de las ciencias y la tecnología tales como la investigación dirigida, junto a otras para la formación procedimental de carácter expositivo y demostrativo. La comunicación y el trabajo colaborativo fueron promovidos mediante el empleo de herramientas TIC.

## **9. 5. REALIZACIONES**

En el proyecto se analizaron situaciones problemáticas concretas que los estudiantes debieron resolver mediante la aplicación de conocimientos previos, evidenciándose dificultad en la aplicabilidad en muchos casos. Este resultado indica la necesidad de revisión profunda y crítica de los contenidos curriculares trabajados, de las prácticas del profesor, de sus creencias (en particular con la ciencia) así como de las posibilidades (o no) de instancias institucionales de trabajo colaborativo.

Se observó que las dificultades en la adquisición de estos saberes influyen negativamente en la autonomía de los estudiantes. Ante esto, la tutoría ejercida por el docente resulta central para evitar la sensación de que los errores no admiten rectificación, asumiendo los estudiantes los aspectos positivos del riesgo.

El proyecto tecnológico estuvo en consonancia con las competencias requeridas por el perfil profesional del técnico a formar. Los objetivos contribuyeron a dicho perfil y fueron formulados como resultados de aprendizaje en un nivel relacional de acuerdo con la categorización propuesta por Biggs (2005). Según el autor, éste es el primer nivel donde el término comprensión es relevante ya que implica comprensión de sistemas y no de conocimientos aislados. Se persigue que el estudiante relacione, compare, contraste, analice, explique causas, aplique e integre. De esta manera, se evita certificar espacios mediante un aprendizaje meramente superficial y se logra, mediante las condiciones de trabajo en el aula, un aprendizaje significativo.

Para ello, el docente debió desarrollar una serie de acciones que tuvieron como objeto fomentar la responsabilidad individual necesaria para aprender y trabajar autónomamente, tales como dar oportunidades de compromiso y exigir su cumplimiento, favorecer la reflexión sobre el propio proceso de aprendizaje y clarificar y acordar con los estudiantes las condiciones establecidas para la realización de las diferentes tareas .

## 9. 6. APRENDIZAJES

La metodología implementada en el proyecto transitó, en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde una mayor intervención del docente hacia niveles de control y participación compartidos por estudiantes y profesor de manera de propender a la autogestión del aprendizaje.

La secuencia de actividades para lograr la elaboración del proyecto productivo constituyeron las consignas de trabajo de la secuencia didáctica. En este proceso, se emplearon herramientas TIC tales como el trabajo colaborativo en línea (*Google Docs*); la gestión de la información se abordó mediante *webquest* y la prolongación de la comunicación con el docente, mediante el uso del correo electrónico. Durante el proceso de construcción, se verificó interés y motivación en el alcance de las metas parciales.

El rol docente fue el de tutor y se requirió del empleo de diversas estrategias de enseñanza. Así, hubo instancias de investigación dirigida para la toma de decisiones en la formulación del proyecto y de clases expositivas, solicitadas por los estudiantes- en relación con conceptos científicos y tecnológicos que requerían de revisión. Los resultados obtenidos indican la necesidad de la tutoría ejercida por el docente para que los estudiantes logren la vinculación de contenidos de diferentes disciplinas abordadas en años anteriores, ya que sin este andamiaje los saberes permanecían en compartimentos estancos sin conexión entre sí. En este sentido, la tecnología cumplió un rol relevante en la puesta en situación de los contenidos científicos requeridos junto a la contextualización y funcionalidad de los aprendizajes propuestos.

Cabe señalar que la posibilidad de ejecución del proyecto diseñado por los estudiantes conduce a la precisión en las propuestas, que se vincula con un aprendizaje profundo, evitando un enfoque meramente propedéutico de los contenidos científico- tecnológicos.

En esta experiencia, se llegó a la conclusión de que en un grupo conformado por docentes y estudiantes, el trabajo interdisciplinario parte de la propuesta de los primeros, pero necesita la transformación del discurso a la práctica.

Como resultado, los estudiantes lograron reconocer las competencias a adquirir, las cuales están integradas por habilidades y destrezas, por conceptos así como por procedimientos y actitudes. El diseño y ejecución de los proyectos productivos promovió el trabajo colaborativo distinguiéndolo del trabajo cooperativo que los jóvenes llevaron a cabo en años anteriores. Así, esta experiencia les permitió trabajar en grupo, realizar acuerdos, involucrarse y sostener con responsabilidad y compromiso la tarea pactada. Todos los estudiantes mostraron una mejora en el desarrollo de las capacidades

intelectuales y técnicas evaluadas y en el grado de motivación hacia sus aprendizajes. Se estima que se ha logrado avanzar en propuestas donde la relación con el saber sea una “relación con el mundo como *conjunto de significaciones* pero también como *espacio de actividades* y que se inscribe en el *tiempo*” (Charlot, 2007, p.126); por otra parte, en todos se evidenció la posibilidad de transferir conocimientos.

Por otra parte, se trabajó sobre las capacidades técnicas de los estudiantes a fin de consolidarlas. Los proyectos promovieron en ellos el descubrimiento, dominio y comprensión de la realidad por cuanto fueron no sólo diseñados sino ejecutados. El temor fue sustituido por una indagación responsable. Además, la modalidad propuesta produjo mayor compromiso con la tarea.

La explicitación de criterios de evaluación revela el desarrollo de competencias metacognitivas en los estudiantes (Yáñez y Villardón, 2006) en relación con la importancia de reconocer a la autoevaluación como objetivo de aprendizaje, lo que se debe realizar desde el inicio de la formación. Esto permitiría la valoración del propio proceso y de los factores que en éste intervienen. Realizar estas prácticas en forma sostenida durante la formación bajo criterios científicos- tecnológicos permitirá también a los jóvenes adquirir competencias en la gestión de la información, por cuanto deberán obtenerla en forma adecuada, hacer informes precisos y relevantes con una actitud ética y rigurosa (Villardón, 2006).

Esta propuesta fue llevada adelante por una profesora, pero para que pueda ser sostenida en el tiempo y se consolide tiene que adquirir carácter institucional, implicando a todos los actores educativos.

## 10.- PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL COMO GARANTE DE LA INCLUSIÓN SOCIAL Y LA JUSTICIA CURRICULAR EN EL MARCO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS<sup>313</sup>

### 10.1. CONTEXTO

El Colegio Nocturno “Héctor Ajax Guiñazú” se encuentra situado en Santa Rosa, capital de la provincia de La Pampa, en la Patagonia argentina. La institución cuenta con una población de trescientos cincuenta (350) estudiantes jóvenes y adultos que cursan el Nivel Polimodal. La Orientación que se desarrolla es la de *Humanidades y Ciencias Sociales* con cinco divisiones de primer año, tres de segundo y tres de tercero.

### 10.2. RESUMEN

La inclusión de la institución - en 2010- en la iniciativa *Planes de Mejora Institucional de Nivel Secundario*, impulsada por el Ministerio de Educación de la Nación, y la llegada -en 2011- del equipamiento del Programa *Conectar Igualdad*, traccionaron a la comunidad educativa a revisar y replantear el Proyecto Educativo Institucional a fin de garantizar la inclusión social y la justicia curricular.

En ese marco de reflexión es que se proponen estrategias para el logro de los siguientes objetivos:

- Favorecer la apropiación de saberes por parte de los estudiantes, ampliando y fortaleciendo las estrategias áulicas en los espacios curriculares que implican mayores dificultades.
- Generar espacios alternativos de aprendizaje en horarios extraescolares que posibiliten a los estudiantes la apropiación progresiva de los contenidos curriculares.
- Propiciar la participación de los estudiantes y facilitar la pertenencia institucional.
- Favorecer la constitución de equipos de trabajo docente.

---

313 La presente experiencia fue implementada en el Colegio Nocturno “Héctor Ajax Guiñazú” (Santa Rosa, La Pampa), en el marco de la iniciativa Planes de Mejora Institucional de Nivel Secundario y del Programa Conectar Igualdad. El Coordinador Jurisdiccional de Conectar Igualdad en La Pampa es el Prof. Daniel Maldonado y la responsable del Equipo Técnico de Educación Secundaria es María Gabriela Mayoral. El director de la institución es el Prof. Alfredo Bosco. Además, colaboraron en la realización de diferentes acciones: Juan Pablo Neveu, Carlos Visilio, Martín Sogorbe, Abel Vargas, Alicia Lescano, Raúl Fernández Olivi, Lautaro Pagnutti. E-mail de contacto: daniel.maldonado@lapampa.edu.ar -. Web Conectar Igualdad La Pampa: <http://www.lapampa.edu.ar:4040/conectarigualdad/>

### 10.3. PROBLEMA

La matrícula escolar se caracteriza por estar conformada por adolescentes, jóvenes y adultos que, en su mayoría, trabaja, que han fracasado en su intento de culminar sus estudios en colegios diurnos y/o que retoman su escolaridad luego de varios años de haber egresado de séptimo grado en el antiguo sistema o de haber abandonado, ya sea el Polimodal o el Bachillerato.

En las divisiones de primer año, se da la particularidad de contar con una amplia población escolar que proviene del Tercer Ciclo de Adultos y que representa el 54 % de la matrícula. Este hecho implica considerar que las trayectorias escolares previas de la mayoría de los estudiantes de primer año han estado sustentadas en un programa educativo centrado en cursadas de menor regularidad y de una duración limitada a dos años, en comparación con la modalidad habitual de los terceros ciclos diurnos.

Otra de las características a considerar en este programa educativo del Tercer Ciclo de Adultos son las adaptaciones curriculares, que se sustentan en contenidos mínimos y de menor extensión en materias pilares como Matemática y Lengua, y con la ausencia, en ese Ciclo, del idioma extranjero.

Los diagnósticos áulicos en los primeros años han permitido detectar la falta de hábitos y estrategias de estudio que luego influye en los bajos niveles de aprendizaje de los contenidos escolares. Esto conduce a la necesidad de intensificar las estrategias para que los estudiantes no fracasen en el intento de apropiarse de los saberes específicos del Nivel.

En la ampliación de estrategias metacognitivas subyace también la necesidad de reflexión de las prácticas escolares contextualizadas, puesto que la diversidad de posturas paradigmáticas frente a la enseñanza implica una reconstrucción de los marcos de abordaje docente. Este hecho se evidencia a partir del diálogo con estudiantes de primer año, quienes manifiestan sus dificultades de aprendizaje frente a la complejidad de los contenidos y a la escasa consolidación de los mismos que en algunas divisiones de primer año se propicia.

Es importante destacar que otra de las particularidades que se observa en el Colegio es la referida a los cambios de Modalidad, en los segundos y terceros años, debido a los pases o a los reingresos.

El fracaso en los aprendizajes y la dificultad de integración son los factores más relevantes, entre muchos que intervienen, y derivan directamente en altos índices de deserción.

#### 10.4. PROYECTO

El diseño del Plan de Mejora Institucional implicó un período de consultas y diagnóstico. A partir de la información recabada, se han propuesto las siguientes líneas de acción:

- ✓ Trabajo en **parejas pedagógicas** en los espacios curriculares que presentan mayores dificultades para los estudiantes de 1° año.
- ✓ **Clases de apoyo** en los espacios curriculares que implican equivalencias para los estudiantes que ingresan de otros colegios, con Orientaciones diferentes.
- ✓ Incorporación de la figura del **docente tutor**, un perfil de seguimiento de las trayectorias escolares que trabaja en equipo con los auxiliares docentes, y que establece un puente comunicativo con los profesores.

Aunque estas estrategias representaron los primeros pasos de una transformación institucional, no fue sino hasta el arribo del equipamiento de *Conectar Igualdad* que empezó a visibilizarse el impacto.

Las capacitaciones en el uso pedagógico de las tecnologías generaron un debate interno respecto de las prácticas docentes que tuvo importantes consecuencias. En su saludo de fin de año, en 2011, el director de la institución expresaba:

*“...Dos hechos han marcado la vida escolar de este Colegio a diferencia de otros años: por un lado, la consolidación del Plan de Mejora Institucional, como una herramienta de apoyo a un gran número de alumnos que deben afianzar conocimientos en las materias previas y equivalencias; y por otro lado, la implementación a pleno del Programa Conectar Igualdad que no sólo consistió en la entrega de una netbook para cada alumno sino también en la capacitación de los docentes para llevar al aula una estrategia diferente para la apropiación de los saberes.*

*Cualquiera que ingresara al Colegio después de años podría notar una dinámica diferente en las aulas y en la relación entre docentes y alumnos, y en las formas en que se ha pensado llegar al alumno para sostener su escolaridad. En ese sentido,*

*cabe destacar el papel de la Asesoría Pedagógica coordinando diferentes estrategias entre docentes, preceptores y alumnos para que a aquellos que no podían concurrir (situaciones particulares, cuestiones laborales ineludibles, embarazos de riesgo) no les faltara el material de estudio. Es así como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación jugaron un papel preponderante ya que la utilización de canales informáticos de comunicación nos permitió estar en comunicación permanente con alumnos y docentes...”*

Las *netbooks* revolucionaron el aula, acercando a los docentes hacia las necesidades y posibilidades de sus estudiantes. Es decir, la revisión de la propuesta institucional y de las prácticas docentes que se proyectó con el Plan de Mejora Institucional, fue generada espontáneamente a partir de la incorporación de las tecnologías en el aula.

Se mantuvieron las líneas de acción, pero ahora con un soporte tecnológico que traía aparejada una motivación diferente en una población estudiantil<sup>314</sup> que no tenía posibilidades de acceso en otro contexto.

Por otro lado, y con la intención de acortar la brecha generacional que se manifestaba como brecha digital, se organizaron talleres sobre el uso de las nuevas tecnologías con los docentes, durante el mes de septiembre. Cuando ellos comenzaron a vencer los miedos y resistencias, se fueron armando los equipos en torno a dos proyectos estructurantes:

- Una radio escolar.
- El sitio web institucional: [www.elayax.com.ar](http://www.elayax.com.ar)

---

314 Simplemente a modo de ejemplo: las tarjetas de felicitación que se entregaron impresas a los egresados 2011 fueron confeccionadas íntegramente con las herramientas cargadas en las *netbooks*, en el marco de un proyecto de trabajo generado en las clases de francés.



## 10.5. REALIZACIONES

### ➤ Radio escolar

En noviembre de 2011, se desarrolló un Taller de Radio para construir programas con contenidos educativos, información, debates y entretenimiento. Participaron un grupo de docentes coordinados por un Licenciado en Comunicación Social.

Para 2012, están esbozados varios programas de radio con abordajes interdisciplinarios. Se espera una amplia participación de los estudiantes a partir del entusiasmo generado.

### ➤ Sitio web institucional

La presentación del sitio web institucional se realizó el 18 de noviembre de 2011, en el microcine del colegio con la participación de estudiantes y docentes. En la ocasión, se contó con la presencia del Coordinador Provincial y del Referente Técnico del *Programa Conectar Igualdad*, de la Coordinadora y una representante del equipo técnico de la Dirección de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. También compartieron el acto el Coordinador del Taller de Radio y la Asesora Pedagógica del Colegio, así como representantes de una empresa del medio especializada en *streaming* para radios.

El sitio web propone un antes y un después en la vida institucional. Desde los docentes, supuso esfuerzo en la producción. Entre sus contenidos, y sólo a modo de ejemplo, podemos mencionar la publicación de programas comunes de exámenes, por área, abandonando los históricos programas que los docentes elaboraban solitariamente. Lo común, además, implica debate, discusión, acuerdos y sostenimiento de esos acuerdos. Aquí es entonces donde los equipos comienzan a fortalecerse y puede sostenerse una real mejora de la propuesta institucional.

Desde los estudiantes, se puso en juego la motivación para la participación, a partir de la posibilidad de mostrar sus producciones.

Para una estudiante de segundo año, la incorporación de las nuevas tecnologías posibilitó

*“una manera distinta de relacionarnos con los profes, porque todos conectados en el aula podíamos hacer preguntas sin miedo o vergüenza a exponernos, hasta que después entramos en confianza”.*

Otro estudiante del mismo año sostiene:

*“Estuvo bueno porque compartíamos información, teníamos el material al instante, nos comunicamos por correo con los profes y nos corregían online... igual a veces los profes se enojaban cuando nos enganchamos con los jueguitos (risas), pero era un ratito nomás”.*

Vale también el ejemplo del Concurso del isologotipo del Colegio. El 16 de noviembre se evaluaron los trabajos que presentaron los estudiantes con programas que traen cargadas las *netbooks*. El jurado estuvo conformado por un artista plástico y ex alumno del colegio, un docente de Lenguajes Artísticos, la Asesora Pedagógica y el director de la institución.

También se produjeron y publicaron los materiales audiovisuales con motivo de cada acto escolar<sup>315</sup>.

El sitio web, además y fundamentalmente, implicó potenciar la comunicación entre los actores institucionales, los que se encontraban físicamente en la institución y también los que no contaban con esa posibilidad. En ese contexto, se facilitó el seguimiento de las trayectorias educativas de aquellos estudiantes que por diferentes motivos no lograban regularizar la asistencia a clase, y acercó a estudiantes en condición de libres que emigraron (de la provincia o del país) y que, de este modo, pudieron acceder a programas de examen e inscripciones *on line*.

---

315 Acceso: <http://youtu.be/Mg6sRCWNT6A>

## 10.6. APRENDIZAJES

Las transformaciones más significativas que supone este proyecto institucional tienen que ver con las prácticas docentes y la gestión institucional. Es decir, implica la revisión de la propuesta escolar por parte de la comunidad educativa, para una mejora institucional concreta.

Es necesario considerar que los cambios estructurales son procesuales e insumen tiempos, pero el impacto de la articulación entre *Plan de Mejora Institucional* y *Conectar Igualdad* resultó tan vertiginoso que el desafío para el próximo ciclo lectivo consiste en sostener y profundizar las líneas de acción que se trazaron, desarrollando estrategias que flexibilicen y adecuen tanto el diseño curricular como la organización de tiempos y espacios.

Hoy por hoy son los docentes quienes dan cuenta de esos aprendizajes que traccionan hacia la profesionalización del rol educador y potencian el trabajo colaborativo.

En cuanto a los estudiantes, éstos manifiestan que el clima institucional ha cambiado, resultando más ameno, lo cual estimula mejores logros y participación. En consecuencia, es esperable que esto redunde en mejores resultados académicos.

## Algunas consideraciones finales

Al iniciar este capítulo, decíamos con Poggi (2011) que las prácticas son *innovadoras* cuando los objetivos y acciones previstos se orientan a desarrollar alternativas en contexto, a través de la configuración novedosa de *recursos, prácticas institucionales, representaciones, creencias y valores*, y que es precisamente cuando estos componentes se integran para formar parte de una constelación mayor que les da sentido, que la concepción de innovación se complejiza y, al hacerlo, se enriquece.

A lo largo del recorrido por las diferentes experiencias, podemos resaltar la implementación de currículos y trayectos formativos diferenciados, la reorganización de tiempos, espacios y agrupamientos escolares; la experimentación con nuevos formatos pedagógicos, el abordaje de temáticas emergentes (TIC, salud, convivencia, etc.), el desarrollo de acciones socioeducativas vinculadas a la inclusión, entre otras prácticas innovadoras contextualizadas en las demandas de los sujetos y comunidades en que se insertan las instituciones. En todos los casos, con diferentes estrategias y recursos y más allá de la diversidad de objetivos y contextos, la mirada y el esfuerzo están puestos en la concreción de algunos logros que –de manera explícita o implícita- son comunes a las diversas experiencias. Así, en las buenas prácticas analizadas y, especialmente, en la voz de los actores es posible “mirar” y “escuchar”:

- La preocupación por acompañar, sostener y fortalecer trayectorias educativas y escolares continuas y completas.
- La voluntad de “abrir” otros espacios –materiales y simbólicos- de escolarización, más allá de la misma institución.
- La generación de ambientes de aprendizaje en los cuales se haga efectiva la interrelación de los sujetos involucrados, en virtud de sus posibilidades y potencialidades reales para aprender con otros.
- La apuesta por desarrollar nuevas formas de convivencia que, sin negar la conflictividad propia de la vida en sociedad, se basen en el pluralismo, en el entendimiento mutuo y en las relaciones democráticas.
- El involucramiento de los actores institucionales y/o comunitarios en un trabajo situado, de impronta colaborativa.

- La reflexión y la concepción de la profesión docente como una profesión ‘de diseño’, en la que se abandona la idea tradicional de los docentes como ‘transmisores’ o reproductores técnicos.
- El diálogo entre las escuelas y el “mundo” en el que están hoy insertas, como estrategia de preparación de los sujetos para los escenarios presentes, los que los están esperando y aquellos que ellos mismos se podrán construir....

Dice Carbonell (2002):

*“La innovación es como un largo viaje o trayecto que se detiene a contemplar la vida en las aulas, la organización de los centros, la dinámica de la comunidad educativa y la cultura profesional del profesorado. Su propósito es alterar la realidad vigente, modificando concepciones y actitudes, alterando métodos e intervenciones y mejorando o transformando, según los casos, los procesos de enseñanza y aprendizaje. La innovación, por tanto, va asociada al cambio y tiene un componente - explícito u oculto- ideológico, cognitivo, ético y afectivo” (p.11-12).*

La lectura de las experiencias seleccionadas y las reflexiones que ellas hayan suscitado nos han permitido, de algún modo, acompañar los relatos que han dado cuenta de ese *largo viaje* de las instituciones en pos de un cambio (que, a veces, podrá parecer mínimo) que altere la fuerza de los hechos, de la rutina, de lo que se sostiene sólo por inercia, pero que ya no genera *experiencia*. En este sentido, cada una de estas buenas prácticas representa el haberse animado, como dice Escudero (1988), a abrir una rendija utópica en el seno de un sistema que, como el educativo, disfruta de un exceso de tradición, perpetuación y conservación del pasado. Y a través de ellas también nosotros hemos podido acercarnos a esa ventana que se ha abierto.

Podemos pensar que estas prácticas pueden ser alternativas para modificar *en profundidad* –y en situación- la gramática escolar de la Educación Secundaria ya que, de lo contrario, estaríamos en riesgo de continuar con acciones parciales y sólo emergentes en contextos particulares. La invitación es también a pensar los obstáculos y las dificultades que se han presentado en la concreción de las experiencias y también otros que podrían presentarse, con la intención de poner en un plano visible aquellos aspectos

sustanciales a considerar al momento de recuperar algunas de estas prácticas para otras instituciones.

Por todas aquellas razones plasmadas en la escritura y también por las que han escapado al poder de la letra; porque mirarse en buenos espejos ayuda a consolidar la propia apuesta; porque vale la pena resaltar lo que sí funciona... por esto y mucho más, el texto de este capítulo guarda y también devela secretos, para que entre todos - autores y lectores- ampliando el entramado de la coautoría de pensamiento, propuestas y acciones, contribuyamos a hacer de la escuela secundaria argentina una experiencia de calidad y plena de sentido para todos los jóvenes de la Argentina.

# CONCLUSIÓN

## Pensar juntos algunas transformaciones necesarias y posibles

Al iniciar el recorrido que hemos pretendido compartir con nuestros lectores, hacíamos referencia a la importancia de *pensar* y *hacer* educación desde una mirada constructiva capaz de abarcar el legado de saberes, prácticas y creencias acumulados en el pasado (para revalorizarlo y también para interpelarlo); dispuesta a (re) interpretar los signos de los nuevos escenarios, abierta a las innovaciones del presente y presta a vislumbrar y edificar los mejores futuros posibles. Pasado, presente y futuro integrados en el proceso de cambio educativo.

En Educación –decimos con Terigi (2005 a)- “*vamos aprendiendo a lo largo de la historia, en el curso de las prácticas...*” (p. 66), y agregamos: aprendiendo *con* y *de* otros, compartiendo dudas y hallazgos, abiertos a la escucha y al diálogo, con el empeño y las expectativas siempre puestos en la *innovación educativa*, en *la escuela* y en los *derechos de los estudiantes*. En ese sentido, la “aventura” (Carbonell, 2001) que hemos emprendido en nuestro estudio de la Educación Secundaria –entramando *haceres*, *quehaceres* y *decires*- no ha pretendido ser sino una oportunidad más de seguir pensando, investigando y aprendiendo con otros, en un intento de *conocer más* para contribuir a la posibilidad de *hacer mejor*.

Como anticipábamos en la Introducción, en el presente trabajo hemos querido ir más allá de la caracterización y contextualización de la Educación Secundaria en la primera década del siglo XXI en Argentina, para poner a disposición de nuestros lectores una *prospectiva de cambio*, con la convicción de **que la calidad es posible a partir de la generación de condiciones de equidad en las trayectorias educativas, de dispositivos institucionales situados e innovadores, de mejores climas institucionales, de experiencias de aprendizaje más ricas para nuestros jóvenes de la escuela secundaria, de acuerdos entre actores educativos y sociales, de políticas –jurisdiccionales y nacionales- que sostengan y orienten el cambio.**

Entonces, elegimos para las instancias finales de este trabajo poner en palabras lo que, como grupo de estudio, deseamos aportar a los procesos de *re-significación de la*



*Educación Secundaria*, a partir del reconocimiento de los aspectos que debieran modificarse (por su ya probada ineficacia), los que demandan una revisión - en virtud de los nuevos requerimientos de la época- y aquellos que debieran tener continuidad, fortaleciéndose, porque dan sentidos a la función educativa en cada una de las escalas/territorios que configuran el sistema educativo nacional. Y hablamos de *re-significar* porque entendemos que es necesario desentrañar los sentidos implícitos en los lenguajes, relatos y gramáticas de la escuela secundaria para crear nuevas narrativas que den indicio o signo de una realidad distinta.

En este orden, sería oportuno que la *re-significación* de la Educación Secundaria, en tanto sistema nacional, considerase los cambios concertados a nivel federal y que de ellos pudiesen apropiarse los sujetos (personas e instituciones) que dan vida a la educación: las Jurisdicciones y las escuelas. Pero desde ya nos atrevemos a proponer otras lógicas para estas relaciones, de modo que, como alternativa a un enfoque jerárquico de *arriba-abajo* o a la inversa, que sitúa en la parte superior a los gobiernos y en la base a quienes trabajan en las escuelas, podamos imaginar un conjunto de círculos concéntricos en cuyo núcleo se ubiquen los estudiantes y sus familias en interacción con sus profesores en la escuela, y desde donde las relaciones se vayan extendiendo hasta abarcar la comunidad, la región/zona/distrito, la provincia/jurisdicción y el Estado Nacional. Creemos que a la hora de considerar los diversos factores influyentes en la Educación Secundaria, una representación como la que estamos proponiendo nos permite trabajar con una imagen de relaciones simultáneas que circulan de *adentro hacia afuera* y de *afuera hacia adentro* (Darling-Hammond, 2001), o bien -como sostiene Martinic (2001)- de relaciones que se construyen *hacia adentro* y *afuera*. Así, las interacciones y las influencias son multidireccionales: todos y cada uno de los componentes conforma y es conformado por los demás. Como argumenta Darling-Hammond (2001), “*no es plausible una visión dura de la reforma emprendida desde arriba, ni tampoco otra romántica, dejada al albur de los cambios espontáneos desde las bases. Son necesarios tanto la imaginación local como el liderazgo político*” (p. 274).

Desde este marco, enunciaremos a continuación algunas orientaciones que podrían contribuir a la *re-significación* deseada:

**1. Las políticas educativas en el ámbito escolar (micro política)** debieran orientarse hacia una gestión que tenga como meta la promoción de la igualdad y la calidad educativa, procurando las condiciones necesarias para la inclusión, el reconocimiento, la integración y el logro educativo de todos los jóvenes en la educación obligatoria. Esto supone considerar a la escuela como una organización, como un sistema “escolar” (micro) que forma parte de un sistema “educativo” (meso/macro), como una institución en situación, perfectible, inteligente, sensible, democrática, ética, dinámica, constructiva y emprendedora; con capacidad de crecer a partir de un plan o proyecto común, que se reconoce con encuentros y desencuentros y que tiene como centros la enseñanza y el aprendizaje en contexto.

Este sería el campo propicio para que en cada escuela secundaria -considerada como una unidad pedagógica organizativa- se tomaran decisiones -de manera democrática y participativa- de acuerdo con los lineamientos nacionales y provinciales vigentes, efectuando -al mismo tiempo- planteamientos propios acordes con su historia, su cultura y su contexto, en un movimiento que pone en relación lo global y lo local.

Será importante establecer un plan de acción abierto y flexible (PEI), compuesto por actividades sistemáticas, coordinadas, integrales e integradas, que faciliten la visión de un todo, sin perder de vista la centralidad de lo pedagógico como marco de referencia para la acción. Es en el PEI donde se deberían integrar todos los programas y proyectos que desde la jurisdicción o Nación llegan a las escuelas, a los fines de fortalecer la enseñanza para potenciar los aprendizajes de todos los estudiantes, evitando de este modo la proliferación desarticulada que supone la suma de proyectos que fragmenta la gestión -en vez de integrarla-, impidiendo que las innovaciones sucedan.

Es imprescindible que la tarea educativa de la escuela se centre en sus estudiantes y en el logro de más y mejores aprendizajes, lo cual significa pensar las escuelas con capacidad para identificar necesidades y articular respuestas acordes que, al reconocer, valorar y desarrollar las potencialidades de todos y cada uno de los estudiantes, garanticen el derecho a aprender. Sólo de esta manera es posible alcanzar la calidad con pertinencia, relevancia, eficiencia, eficacia y equidad.

Otro aspecto importante a considerar reside en las prácticas docentes, que deberán ser analizadas a fin de generar cambios en la cultura institucional, posibilitando el abordaje de los problemas como oportunidades para incluir. Es éste también el ámbito donde habrán de generarse y sostenerse los tiempos y espacios necesarios para que los educadores puedan potenciar su desarrollo profesional centrandose en la escuela.

Asimismo, en las escuelas hay que habilitar canales de participación y concertación para que todos los sujetos involucrados en el proceso formativo (directivos, docentes, estudiantes, ex alumnos, familias, representantes de las organizaciones de la sociedad civil, empresarios, etc.) asuman su papel de protagonistas comprometidos y no de meros transmisores o espectadores. Sólo de este modo es posible construir en redes una comunidad educativa que dé vida y busque el fortalecimiento intra e interinstitucional.

Entendemos que es en esta línea donde se inscribe el movimiento de “buenas escuelas”, “escuelas inclusivas”, o sea, de “escuelas que trabajan bien”, dispuestas a modificar las prácticas de gestión y concentrar esfuerzos en la calidad de la educación y la promoción humana, generando cambios que se traducen en innovaciones -“hacia adentro y hacia fuera”- en función de la proximidad con los participantes, los requerimientos de la comunidad de pertenencia y en el marco del sistema educativo.

En síntesis, las escuelas secundarias debieran, entre otras cuestiones, agudizar la mirada en torno a su:

➤ **SENTIDO**

- *Currículum, saberes y prácticas.* Escuelas donde se enseña y se aprende implementando una gran diversidad de estrategias, utilizando intensivamente variados recursos didácticos, contextualizando las propuestas formativas sin perder de vista los aprendizajes considerados prioritarios o imprescindibles.
- *Trayectorias escolares de los estudiantes.* Los adultos de la comunidad escolar ubican al ingreso, reingreso, permanencia, progreso y egreso de todos los estudiantes en el centro de sus preocupaciones y ocupaciones. Se confía en sus

capacidades para aprender y se fortalece su autoestima. Se trata de estar especialmente atentos a las señales y mensajes que envían los estudiantes: si se trata de dificultades (que tal vez hasta podrían implicar riesgos de fracaso o abandono), para actuar institucionalmente en la búsqueda de alternativas superadoras; si se trata de logros, para alentarlos y fortalecerlos. Las situaciones de precariedad socioeconómica, de problemáticas familiares o personales, de privación cultural (entre otras posibles) son un dato preocupante de la realidad que se tiene en cuenta, pero para hacerlo objeto de tratamiento pedagógico.

### ➤ **CONTEXTO**

- *Ambiente y Clima Institucional:* se trabaja intensamente en un clima cooperativo y solidario, en un ambiente con identidad, donde se valoran las producciones de estudiantes y docentes. Los vínculos son respetuosos, cálidos, cordiales y confiables. El espacio institucional -material y simbólico- “hace lugar” a los mensajes que se quieren transmitir, a las obras que se desea compartir, a las situaciones que son importantes para la comunidad educativa. La comunicación está centrada en el proyecto educativo y en las esperanzas que implica.

### ➤ **EVOLUCION Y CRECIMIENTO**

- *Desarrollo profesional docente.* Las capacidades profesionales se acrecientan a partir de la práctica cotidiana -caracterizada por el estilo cooperativo-, el aporte de saberes externos, la reflexión sobre lo hecho y sobre los desafíos pendientes. Se generan y consolidan equipos docentes estructurados en torno a la tarea de enseñar en atención a una población concreta. En síntesis, se acumula e integra el “capital pedagógico y didáctico” de la experiencia de todos los docentes de la escuela, de modo de ampliar el repertorio de propuestas de enseñanza que permitan atender la diversidad de los estudiantes. Se toman decisiones compartidas y se las ejecuta sin anular las características, estilos y anhelos personales de cada profesional.

- *Relaciones con la comunidad:* una escuela inclusiva tiene claro cuál es su aporte a la calidad de vida de una comunidad: demuestra la importancia del compromiso activo de cada persona con el lugar donde vive y siempre está dispuesta a dar y recibir aportes de su entorno.

En definitiva, la escuela secundaria deberá asumir a la educación como una práctica social emancipadora que “*cataliza la realidad socio-educativa*”, con la intencionalidad de que las personas aprendan a comunicarse, **trabajar y participar como ciudadanos (con derechos y obligaciones) y no como meros habitantes en la sociedad actual. Esto supone vivir la escuela** en un proceso permanente de aprendizaje situado.

2. En el ámbito de las jurisdicciones (mesopolítica), **resulta imprescindible en esta nueva etapa pasar del énfasis puesto en las prescripciones de los acuerdos del CFE a su apropiación, mediante un trabajo sistemático con los equipos técnicos, supervisores, directivos y docentes de aula. Esto podría empezar, teniendo en cuenta el grado de implementación que cada jurisdicción ha alcanzado respecto de los distintos acuerdos, por redefinir el sentido y las funciones de la Educación Secundaria en virtud de su obligatoriedad (Ciclo Básico y Orientado) o, en su defecto, por revisar el proceso de modificaciones en marcha en su multidimensionalidad, dando participación no sólo a los docentes, sino a otros actores como familias, estudiantes y comunidad, con el propósito de identificar las fortalezas y debilidades de las acciones desarrolladas para propiciar las mejoras correspondientes, re-significando y re-orientando la política educativa. Esto supone asumir la necesaria e inevitable situacionalidad de la política educativa en cada contexto provincial en el concierto nacional.**

Aquellas jurisdicciones que a la fecha no cuentan con Ley Provincial de Educación sancionada con posterioridad a la *Ley Nacional de Educación* necesitan hacer un esfuerzo por adecuar la regulación del sistema local a partir de la concertación con los distintos actores de la comunidad educativa. Las que ya poseen leyes o normativas específicas podrán avanzar con su reglamentación a los fines de garantizar el derecho a una educación de calidad a todos los jóvenes. Es necesario que las modificaciones que resulten de la implementación de los cambios se regulen mediante normas explícitas, construyendo de esta manera un plexo normativo jurisdiccional actualizado.

En lo que respecta a la implementación del Ciclo Básico y Orientado, aquellas jurisdicciones que aún no la hayan realizado podrían asumir la construcción de un mapa de localización de la oferta y estudiar las cuestiones referidas a reubicación del personal docente en el nivel local a través de un trabajo colaborativo entre los equipos técnicos

provinciales y las escuelas. En cambio, las que se encuentren avanzadas en la definición de la cartografía tendrán que detenerse a evaluarla a los fines de efectuar los ajustes que sean necesarios, para generar más y mejores oportunidades educativas para todos los jóvenes en sus respectivos territorios. En este sentido, resulta imprescindible pensar en cómo abordar la secundaria en ámbitos rurales y en cómo atender a la población que presenta sobreedad, entre otros imperativos.

Es necesario definir en las jurisdicciones una política de articulación intra e inter niveles y/o ciclos, particularmente con la Educación Primaria y de manera especial con la Educación Superior y el sistema científico tecnológico. Esto supone asumir a la articulación como una cuestión institucional, más allá de la mera relación de contenidos entre grados o cursos, como una estrategia que permita complementar los esfuerzos, optimizar el uso de los recursos y garantizar el tránsito de los estudiantes por los distintos ciclos y trayectos.

Es conveniente promover la revisión de los diseños curriculares –en aquellas jurisdicciones que los han elaborado antes de la aprobación de los Acuerdos Federales– a los fines de efectuar, de ser necesarios, los ajustes que se consideren pertinentes y relevantes en cada contexto, a partir de la validación que se haya podido realizar en la práctica. En cambio, a las que aún no han iniciado este proceso y tengan que afrontarlo, se les sugiere hacerlo desde un modelo participativo –en virtud de los dispositivos y dinámicas que siguieron las provincias que presentan avances en este sentido–, que no sólo involucre a los docentes, directivos, supervisores y técnicos como protagonistas centrales del hecho educativo, sino a la sociedad en su conjunto.

Por otra parte, consideramos que los nuevos diseños curriculares, antes de su aprobación definitiva, deberían validarse en la práctica –durante un año como mínimo– para facilitar los procesos de apropiación y ajustes que median entre el diseño y su desarrollo. Además, es de vital importancia pensar en diseños y desarrollos dinámicos que pongan su acento en la enseñanza, que se monitoreen de manera permanente y que cada cuatro o cinco años se revisen integralmente y se modifiquen formalmente, instalando un *continuum* de acción- investigación-reflexión que potencie los aprendizajes

y el diálogo constructivo entre todos los sujetos que interactúan: Escuela-Provincia<sup>316</sup>. De esta manera, para actualizar los distintos dispositivos que involucran a las escuelas, la Provincia y la Nación, se ingresa en un proceso permanente y dinámico de construcción y reconstrucción curricular.

En cada contexto es imprescindible el análisis de las normativas que regulan las prácticas de enseñanza y aprendizaje (regímenes de evaluación, promoción y acreditación, ingreso, equivalencias, certificaciones y títulos) a fin de adecuarlas a las necesidades y particularidades jurisdiccionales en el marco de la política federal.

Asimismo, las jurisdicciones deben trabajar para adecuar los regímenes laborales docentes a las exigencias actuales, para hacerlos más consistentes con los propósitos de calidad, igualdad, inclusión, gestión y participación deseados. Por ejemplo: a través de la instrumentación de mecanismos que posibiliten la concentración horaria en pocos establecimientos, la evaluación de la labor docente, la aplicación de incentivos por el desempeño o la localización laboral en áreas vulnerables, la determinación de los perfiles docentes para cada una de las disciplinas, materias o espacios curriculares de los nuevos diseños y/o propuestas curriculares; mecanismos de ingreso, promoción y acceso por medio de concursos de antecedentes y/u oposición; establecimiento de tiempos específicos (intensivos o extensivos) para el abordaje colectivo de las temáticas y acciones institucionales (en el nivel de cursos, ciclos, etc.), entre otros temas.

Resulta prioritario potenciar el uso de la información cuantitativa y cualitativa producida de manera conjunta entre el Ministerio Nacional y las jurisdicciones a los fines de alimentar los procesos de toma de decisiones en el nivel provincial y de las escuelas. Para ello, deberá potenciarse el trabajo articulado en torno a la evaluación: de aprendizajes, docente e institucional.

Otra tarea decisiva es fortalecer los sistemas provinciales de planificación educativa, mediante el desarrollo de herramientas conceptuales y metodológicas que permitan

---

<sup>316</sup> Podría revisarse la experiencia desarrollada en la provincia de Córdoba respecto del proceso de validación y aprobación de diseños curriculares por un período determinado (5 años).

diseñar y poner en marcha un sistema de información y comunicación democrático, sistemático y confiable entre el Ministerio (Plan de Desarrollo Educativo Provincial), las Unidades de Supervisión (Plan de Supervisión Regional) y las Escuelas (Plan Educativo Institucional) en el marco del Plan Nacional de Educación. A ello, sumamos la necesidad de generar los mecanismos de enlace y coordinación de los diferentes planes, programas, proyectos y acciones pedagógicas, curriculares, comunitarias y administrativas que se desarrollan en las distintas escalas/territorios del sistema educativo. En todas las provincias, se debería poner mayor énfasis en la profundización de aquellas acciones que posibiliten más autonomía pedagógica y organizativa de las instituciones educativas, que articulen las regulaciones vigentes con las particularidades locales e institucionales a fin de establecer -en el marco de sus respectivos PEI y a partir de procesos de autoevaluación permanente- planes anuales de mejora orientados a superar problemas o situaciones que preocupan por su gravedad o por su urgencia, con el objetivo de no dispersar esfuerzos humanos, funcionales, materiales y económicos. En esta línea, es necesario evaluar las experiencias que se están desarrollando en distintas instituciones en el marco de los Planes de Mejora de la Educación Secundaria.

La implementación de las nuevas propuestas formativas requiere de acciones de formación docente continua situadas que respondan a los requerimientos provinciales y escolares. En este sentido, y a los fines de acompañar y potenciar los procesos de cambio puestos en marcha, se recomienda pensar en dispositivos centrados en la escuela y la enseñanza, propiciar el trabajo en redes escolares, desarrollar ciclos de formación destinados a profesores y directivos para apoyar los nuevos roles y funciones, implementar postgrados y/o postítulos, entre otras posibilidades, con el propósito de fortalecer la gestión del cambio en cada una de las escuelas de las jurisdicciones. Es por ello que cada provincia debiera articular en el Plan de Desarrollo Educativo Provincial las prioridades y propuestas de formación continua nacionales con las de las escuelas. Dicha articulación se plasmaría en un Programa o Proyecto de Formación, vinculado pedagógica y financieramente con el *Plan de Apoyo a la Educación Inicial, Obligatoria y Modalidades* que propicia el Ministerio de Educación Nacional.

Todas estas acciones deberán estar acompañadas de una mayor inversión en educación, lo que supone establecer claramente cuál es la prioridad que se le da a la



educación en el Proyecto de País para, en función de ello, asignarle las partidas presupuestarias (en su escala macro y meso) que hagan posible potenciar la construcción de una Educación Secundaria de calidad para todos los jóvenes de cada una de las provincias y, por ende, de la Argentina en el siglo XXI.

**3. En el nivel federal (macropolítica),** se deberá continuar potenciando y jerarquizando el funcionamiento del CFE como organismo interjurisdiccional, de carácter permanente, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la Política Educativa, asegurando la unidad y la articulación del sistema educativo. Esto requiere afianzar las acciones iniciadas para potenciar la participación de los actores nacionales, fuerzas políticas, sociales, religiosas y productivas, entre otras, en la construcción de un Proyecto Educativo Nacional que se constituya en el núcleo central de una política de Estado para el desarrollo económico, social, político y cultural de nuestro país<sup>317</sup>. En este sentido, también se debiera fortalecer la Mesa Federal de Secretarios/Subsecretarios de Educación de las Jurisdicciones, coordinada por la Subsecretaría de Equidad y Calidad, así como las mesas de trabajo por niveles educativos y modalidades y los encuentros intersectoriales, para potenciar al máximo la capacidad de planeamiento e implementación de acciones educativas. Esta acción participativa, en el caso específico de la Educación Secundaria, tendría que estar acompañada por diversas instancias de evaluación sistemática de los Acuerdos Federales y programas que orientan y apoyan los procesos de toma de decisión, con la intencionalidad de abordar no sólo las cuestiones emergentes (fenoménicas), sino también aquellos componentes o aspectos estructurales que facilitan y/u obstaculizan dichos procesos o acciones iniciados en cada una de las jurisdicciones, desde una perspectiva nacional pero a su vez contextualizada en las particularidades regionales.

Al respecto, y teniendo en cuenta los resultados del presente estudio, se debería –entre otras acciones-:

- a) instar a las provincias que aún no lo han hecho a definir las cuestiones normativas respecto de la configuración de la Educación Secundaria en sus respectivos territorios en virtud de la normativa vigente;

---

317 Para ello, se deberían fortalecer los mecanismos previstos en la LEN para el acompañamiento de los procesos de toma de decisiones -Consejo de Políticas Educativas, Consejo Económico y Social y Consejo de Actualización Curricular- con el objeto de permitir la participación de todos los que, de una u otra manera, están vinculados con la problemática de la Educación Secundaria.

- b) consolidar las acciones de planificación de la educación a partir de la evaluación del *Plan Educativo Trienal 2009-2011* y emprender la construcción participativa de un nuevo *Plan 2012-2015* con metas en el corto, mediano y largo plazo;
- c) acordar nuevas metas en el tiempo para la implementación de los distintos ciclos que integran la Educación Secundaria en virtud de los avances que evidencia cada una de las jurisdicciones;
- d) evaluar los Planes de Mejora Jurisdiccionales de Educación Secundaria y con base en ello proyectar los Planes para el período 2012-2015 y, en este marco, continuar con el financiamiento de Planes de Mejora Institucional, mediante la asignación de recursos a las escuelas para que lleven a cabo las acciones previstas en ellos<sup>318</sup>;
- e) continuar con el Programa *Conectar Igualdad Modelo 1 a 1* y potenciar el uso pedagógico de las TIC en el aula, las escuelas y la comunidad;
- f) profundizar los procesos de homologación de títulos de la Secundaria Orientada y los referentes a la movilidad estudiantil;
- g) acompañar técnica y financieramente a las provincias en los procesos de implementación de los Acuerdos Federales mediante los Planes de Apoyo a la Educación Inicial, Obligatoria y Modalidades.

Además, será necesario re-pensar las políticas socioeducativas para el Nivel Secundario y Modalidades a partir del desarrollo de acciones auténticas de discriminación positiva, con el fin de contribuir a la disminución de las desigualdades, la fragmentación social y los circuitos educativos segmentados en las distintas jurisdicciones. Estas acciones involucran a lo social -en un sentido amplio-, interpelan fuertemente al contexto territorial, a la comunidad y a todas las instituciones que aportan al fortalecimiento de los procesos educativos. La mejora de las condiciones y posibilidades en el acceso, la calidad en el itinerario escolar y los resultados alcanzados (en términos de apropiación de los saberes necesarios para la vida social, cultural, política, económica y comunitaria) constituyen el horizonte de las políticas socioeducativas. Es por ello que se deberían retomar y reorientar los diferentes programas, estrategias y acciones existentes para afrontar los desafíos actuales que plantea la política educativa en el campo de la

---

<sup>318</sup> Se considera prioritario fortalecer la construcción de la línea de base como herramienta que potencia el diseño y gestión de las políticas, incluyendo no sólo información cuantitativa sino también cualitativa que oriente los procesos de toma de decisión.

Educación Secundaria y Modalidades. Las políticas socioeducativas debieran fundamentarse en un concepto amplio de inclusión, que entiende que es necesario garantizar el derecho al acceso y es fundamental trabajar por una inclusión educativa con calidad, donde todos puedan ejercer el derecho a la educación.

En este sentido, creemos que es necesario focalizar algunas acciones en aquellas instituciones a las que asisten sujetos en situación de vulnerabilidad social y educativa, pero también universalizar otras, como así también centralizar o descentralizar las acciones que se consideren necesarias en virtud de la realidad, a los fines de contribuir con el proceso de inclusión educativa en términos de igualdad de condiciones y calidad de los procesos y resultados. Dichas políticas deberían diseñarse y gestionarse desde una perspectiva integral (sectorial) pero a la vez integrada (intersectorial) con otras políticas de promoción personal, social y de la ciudadanía que sostienen el Estado Nacional, las jurisdicciones y las organizaciones de la sociedad civil. Esto supone seguir apostando a una construcción de políticas -como lo hemos señalado en el Capítulo II- desde una perspectiva relacional, que apunte a integrar los términos de las tensiones clásicas (propias de las últimas décadas del Siglo XX) -centralización vs descentralización, universalidad vs focalización, sectorial vs intersectorial, entre otras- en la búsqueda de puntos de equilibrio en la generación de políticas sociales y educativas.

En este marco, se podrían incluir entre otras líneas de acción, las siguientes:

- ampliar y afianzar el actual sistema de becas para los estudiantes de Educación Técnica, incorporando a los estudiantes de algunas de las Orientaciones de la Secundaria que se consideren también prioritarias para el desarrollo sustentable en cada provincia y, por ende, en el nivel nacional;
- incorporar becas estudiantiles cuyo otorgamiento no esté sólo asociado a condiciones de vulnerabilidad socioeconómica, sino también al esfuerzo y rendimiento de los estudiantes<sup>319</sup>;
- continuar con las becas para estudiantes de pueblos originarios, padrino presidencial, hijos de ex combatientes de Malvinas y para erradicación del trabajo infantil;
- dar continuidad a la línea de provisión de libros (de texto, literatura y consulta) y adquisición de útiles, *de manera descentralizada*, en el marco de un proceso que

---

319 Se sugiere revisar la experiencia de Becas Provinciales que está desarrollando la provincia de Córdoba para estudiantes del Ciclo Orientado o Superior de la Modalidad Técnico Profesional (Véase Programa Provincial de Becas Estudiantiles -Nivel Secundario- en <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/areas/subdireccion/socioeducativas/socioeducativas4.html> ).

contemple la participación de las escuelas en la selección de los bienes mencionados, sobre la base de sus respectivos planes educativos institucionales y las prioridades establecidas por cada jurisdicción y la Nación;

- fortalecer y expandir el Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar;
- dar continuidad a los Centros de Actividades Juveniles diversificando sus actividades a los fines de ampliar los horizontes culturales de los jóvenes, y afianzando su articulación e integración en los respectivos Proyectos Educativos Institucionales;
- continuar apoyando propuestas socioeducativas que apunten a garantizar la Educación Secundaria;
- ampliar –previa evaluación- los Programas *Turismo Educativo y Recreativo, Orquestas y Coros*, entre otros.

En otro orden, y con el propósito de garantizar los estudios secundarios, deberían evaluarse a los fines de generar conocimiento, las experiencias que se están desarrollando en distintas jurisdicciones<sup>320</sup> como alternativas posibles para que los jóvenes que presentan sobreedad que en algún momento interrumpieron sus estudios puedan retomarlos, y que los que nunca pudieron acceder a ellos, puedan iniciarlos. En este mismo sentido, se debería comenzar a pensar en estrategias posibles para acercar la Educación Secundaria en sus dos ciclos a las poblaciones rurales o alejadas de los centros urbanos. Para ello, resultaría conveniente vincular la Modalidad de Educación Rural a los lineamientos estratégicos acordados federalmente, estudiar las experiencias en marcha<sup>321</sup> y las acciones concretadas en el marco del Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER), entre otras iniciativas, a los fines de generar propuestas que permitan atender la diversidad de situaciones que se presentan en el territorio nacional y, de esta manera, asegurar a los jóvenes del ámbito rural oportunidades de acceso a una Educación Secundaria de calidad.

En lo que respecta a las políticas pedagógicas y curriculares, se debería -entre otras acciones-:

---

320 Ciudad de Buenos Aires (Escuelas de Reingreso), Provincia de Buenos Aires (Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes), Córdoba (Programa de Inclusión para la Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años), entre otras. En este sentido, podrían consultarse los trabajos realizados en la Línea Educar en Ciudades que promueven la OEI y EuroSocial.

321 Por ejemplo, en las provincias de Córdoba, Buenos Aires, Entre Ríos, entre otras.

- revisar la configuración de la Secundaria Orientada en Arte, en particular los énfasis (Lenguajes) y finalizar la elaboración de los marcos de referencia de Arte-Multimedia y Arte-Audiovisuales;
- evaluar la apropiación de los NAP del Ciclo Básico en las jurisdicciones, actualizarlos -particularmente aquellos que se aprobaron en el año 2005- y finalizar los de Lengua Extranjera;
- iniciar la elaboración de los NAP del Ciclo Orientado;
- avanzar en las discusiones respecto de los regímenes académicos de la Educación Secundaria;
- establecer un sistema federal de monitoreo de coherencia curricular que permita efectuar un seguimiento de las decisiones que en cada jurisdicción se van adoptando, a los fines de lograr unidad en la diversidad; asesorar a las provincias en la elaboración de sus respectivos diseños curriculares.

Con referencia a la formación docente, es necesario impulsar todas aquellas políticas que tiendan a jerarquizar, profesionalizar y mejorar las condiciones materiales y culturales de los docentes. Para ello, el sistema formador deberá no sólo atender la formación inicial, sino también abordar la formación continua en el marco de las políticas de desarrollo profesional docente. En este sentido, se debería afianzar una mayor articulación entre el Instituto Nacional de Formación Docente y las políticas de cada uno de los niveles y modalidades del sistema educativo.

Respecto de la Formación Inicial, se debería continuar debatiendo en profundidad dónde, cómo, en qué y con qué recursos se formarán los docentes. En este sentido, se impone continuar incentivando la apertura –en los Institutos Superiores de Formación Docente y en las Universidades- de carreras (profesorados) cuyos títulos habilitan para el desempeño de la docencia en aquellos campos (materias y/o espacios curriculares) que más lo requieran, en virtud de que la demanda supera ampliamente la oferta. Además, a los fines de dar respuesta a un importante grupo de técnicos superiores y profesionales que se han incorporado (ante la ausencia de perfiles con títulos docente) o desean incorporarse como profesores, se debería ampliar la oferta de ciclos o trayectos de formación pedagógica para este tipo de agentes, como complemento de la formación

epistemológica y en disciplinas que ya poseen, a fin de que los titulados en distintas especialidades puedan obtener una certificación o título que valide sus competencias profesionales docentes<sup>322</sup>.

Respecto de la Formación Continua, y tal como ya se ha enfatizado en el nivel de de las jurisdicciones, se debe afianzar el desarrollo de una política que incluya, entre otras acciones, una definición conjunta, por parte del Ministerio Nacional y de las provincias, de planes, programas y/o proyectos de formación para los docentes en ejercicio en el marco de los Planes de Apoyo a la Educación Inicial, Obligatoria y Modalidades. Dichas acciones deberán contemplar las exigencias, necesidades y prioridades del sistema educativo que provienen de las instituciones, de los proyectos o de las características de comunidades educativas particulares y de las inquietudes personales de los docentes en un área o problemática socioeducativa determinada. Esta construcción –que ya viene desarrollándose- entre la Nación y cada provincia, debería perfeccionarse a los fines de contemplar las particularidades regionales y respetar los ritmos de implementación de la transformación en cada uno de los contextos jurisdiccionales, en el marco de los Acuerdos Federales.

En este sentido, el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio (maestros, profesores, directores, supervisores, tutores de curso, coordinadores o jefes de departamentos) supone un trabajo que favorezca la autonomía y la participación, que profundice el acrecentamiento de sus aprendizajes, capacidades y competencias profesionales a partir de un trabajo *in situ* (en la escuela), con estilo colaborativo (no sólo individual), abierto al aporte de saberes externos, el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva sobre lo hechos y las cuestiones pendientes, a los fines de contribuir con su desarrollo personal, social y profesional en contexto. En este marco, será necesario revisar las acciones desarrolladas y potenciar el desarrollo profesional a través de otras estrategias –más allá del curso tradicional-, como por ejemplo: capacitación centrada en la escuela<sup>323</sup>, participación en redes de formación e intercambio<sup>324</sup>, ciclos de formación<sup>325</sup>, postgrados y postítulos.

---

322 Las Universidades, por lo general, se han hecho cargo de la formación docente de los campos no tradicionales (Comunicación Social, Ciencias Políticas, etc.).

323 Asesoramiento pedagógico a las escuelas, elaboración y desarrollo de Proyectos Curriculares e Institucionales, grupos de innovación en y entre las escuelas, ateneos pedagógicos para la discusión de casos, documentación de experiencias pedagógicas, seminarios de profundización

En el marco de la formación, también se debería seguir propiciando un trabajo articulado entre las Jurisdicciones y los Institutos de Formación Docente y Universidades para el desarrollo de actividades ligadas a la investigación de temáticas referidas a la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente; al asesoramiento pedagógico a las escuelas, a la preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión, al acompañamiento de los primeros desempeños profesionales, a la formación para el cumplimiento de distintas funciones, a la producción de materiales para la enseñanza, entre otras posibilidades.

El Ministerio Nacional tiene que continuar potenciando el desarrollo de estrategias integrales de evaluación de la calidad y el uso integral de la información que circula en el sistema, articulando los dispositivos nacionales con los jurisdiccionales (Relevamientos Anuales, Operativos Nacionales y Provinciales de Evaluación de la Calidad, Informes mensuales, Cédulas escolares<sup>326</sup>, entre otros). Pensar en una evaluación auténtica supone diseñarla tomando como punto de partida el *derecho de todos a aprender*, en este sentido, no se trata de establecer estándares como parámetros de control de estudiantes, docentes y escuelas ni como mecanismos para clasificar instituciones educativas, sino de fijar unas metas a alcanzar –currículum común- y valorar su grado de consecución en los centros educativos, en contexto, atendiendo a la variabilidad y particularidad de cada escuela (Darling Hammond, 2001; Bolívar, 2003 a y b). Esta estrategia de “establecer estándares sin estandarizar” concierne, como sostiene Bolívar (2003 a)

*“a asegurar una equidad en la educación (...) el foco se cambia ahora de la cantidad a la calidad, del control al apoyo, del rendimiento burocrático a la responsabilidad pública (a la comunidad) por el trabajo desarrollado. De este modo, las decisiones tomadas con motivo de la evaluación pueden tener mejor potencial para mejorar la calidad de los aprendizajes” (p. 8)*

---

teórica, pasantías en otras instituciones, apoyo profesional mutuo entre colegas y con la colaboración de expertos, tutorías de un docente experimentado con amplia trayectoria, entre otros

324 Mesas redondas, jornadas de presentación y discusión de experiencias, talleres o seminarios con especialistas sobre un tema de interés de los docentes de la red, publicación de materiales didácticos, secuencias de enseñanza y recursos elaborados por la docentes de la red; boletín electrónico con noticias de interés para la comunidad docente, eventos y reseñas bibliográficas, foros electrónicos para el debate sobre temas que preocupan a los docentes, entre otros.

325 Análisis de casos, estudios de incidentes críticos y propuesta de cursos alternativos de acción, lectura y discusión de bibliografía, conferencias y paneles a cargo de expertos, presentaciones, explicaciones y desarrollos a cargo de formadores; elaboración de planes de trabajo y proyectos a cargo de los participantes, entre otros.

326 Se sugiere recuperar la experiencia que está desarrollando la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (véase <http://abc.gov.ar/escuelas/consultas/cedulaescolar/default.cfm>; fecha de consulta: 25/02/2012) y la microexperiencia puesta en marcha por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en el año 2002-2003 (véase <http://ieo.wikispaces.com/file/view/Modelo+de+Cedula+Escolar.pdf>).

Por otra parte, es fundamental continuar apoyando el desarrollo de estrategias de trabajo conjunto entre Nación, Jurisdicción y escuelas a los fines de que los sujetos involucrados se apropien de los dispositivos de evaluación de los aprendizajes y a partir de sus resultados puedan generar acciones que potencien la mejora. Además, posibilitar el desarrollo de investigaciones de los distintos programas y proyectos, como así también la socialización de experiencias innovadoras con el propósito de reorientar los procesos de generación de políticas de mejora en las distintas escalas/territorios que conforman el sistema educativo nacional.

De lo que se trata, en definitiva, es de consolidar un Ministerio de Educación Nacional con alta capacidad profesional, dinámico y a la vez eficiente, que a partir del respeto de las particularidades regionales apoye las necesidades de los equipos técnico-políticos de las distintas jurisdicciones para hacer realidad la centralidad de las políticas de inclusión, justicia e integración; pedagógicas y curriculares, de docencia e investigación, instaurando una visión que, superando los acotados límites de los tiempos políticos, proyecte y actúe en los amplios tiempos de la educación.

En esta etapa de *re-significación* de la Educación Secundaria el desafío es doble. Por un lado, seguir profundizando el papel del Estado en el diseño y gestión de Política Educativa desde una perspectiva relacional tendiente a generar condiciones de igualdad para todos los adolescentes y jóvenes del país, lo que supone -entre otras cuestiones- consolidar los procesos de concertación y participación social tomando decisiones para el sector que tiendan a dar unidad al sistema educativo nacional, respetando el federalismo y las condiciones particulares de cada una de las jurisdicciones y de sus escuelas. Por otro, concentrar esfuerzos y acciones orientados a que los cambios concertados en el nivel federal puedan ser realmente apropiados por los sujetos (personas e instituciones) que dan vida a la educación: las Jurisdicciones y las escuelas.

### **Para seguir entramando búsquedas y saberes**

Si una necesidad se hace evidente a esta altura del debate, es la de seguir avanzando en la transformación de la Educación Secundaria –objeto de este trabajo- y continuar



con las líneas de investigación. Para ello, nos permitimos enunciar algunas perspectivas de trabajo futuro, con el fin de abrir nuevas vías para la realización de otros estudios necesarios que enriquezcan el que presentamos y seguir aportando insumos para enriquecer el proceso de transformación de la Educación Secundaria en las distintas escalas:

- Complementar el presente estudio con otros, en el marco de un Programa Especial de Investigación sobre la Educación Secundaria que aborde, entre otros proyectos, la realización de un estado del arte o de la cuestión sobre la temática.
- Realizar un estudio similar al que estamos compartiendo, pero focalizado en Modalidades de la Educación Secundaria, especialmente Educación Técnico Profesional, Educación Rural y/o Educación en Contextos de Encierro.
- Concretar una investigación que dé cuenta del estado de situación de los cambios en las distintas jurisdicciones respecto de la implementación de la Educación Secundaria.
- Desarrollar líneas de indagación que permitan profundizar acerca de las políticas de articulación académica con la Educación Superior y la vinculación de la Educación Secundaria con el mundo del trabajo y la producción, entre otras.
- Realizar un estudio comparativo de diseños curriculares jurisdiccionales de Educación Secundaria.
- Crear un Observatorio de la Educación Secundaria en Argentina.

Finalmente, deseamos aportar algunas notas que fortalecen el espíritu de indagación y esclarecimiento que nos condujeron a escoger el tema sobre el cual hemos planteado la conversación con nuestros lectores.

Toda labor humana requiere ideas y tareas de construcción y rediseño que, en nuestro caso, están fundadas en el propósito de hacer de la sociedad del conocimiento una utopía realizable, en la que se pueda recuperar el compromiso inteligente, sensible y creativo y hallar espacio disponible para el pensamiento y la acción sobre la base de la

esperanza. Esperanza que no se instala en la añoranza del pasado sino que potencia el dinamismo del futuro. Porque, como decía Roberto Albergucci (2000), el hombre de esperanza tiene conciencia de la necesidad de adecuar la historia a los nuevos tiempos; nunca está conforme con el presente; por eso se compromete con la gestación del mañana. La esperanza se alimenta de la tensión entre historia sucedida e historia por construir.

En este sentido, la razón crítica que anima a los profesionales de la educación no se contrapone con la existencia de un horizonte utópico. Un proyecto educativo no puede estar sólo animado por la razón instrumental. Valores como la vida, la solidaridad, la libertad, la responsabilidad, la equidad y la justicia cuentan y representan hoy -más que nunca- el eje del presente y de su proyección futura.

Asumir la sociedad del conocimiento como una *utopía a construir* significa centrar los esfuerzos en la comprensión del presente y en la creación de estrategias para acercar más y mejor educación para todos: es *la construcción gradual de una síntesis armónica entre lo novedoso-deseable y lo pertinente- posible*.

Dejamos planteado un desafío: re-significar la Educación Secundaria, convencidos de que ésta es una tarea de la sociedad en su conjunto. Los adolescentes y jóvenes argentinos esperan de nosotros respuestas que les permitan no sólo conocer, sino ser, hacer y vivir mejor. Garantizarles el derecho a la educación nos ofrece la oportunidad de hacer posible la realización de todos los otros derechos humanos.

El caleidoscopio desde el cual hemos intentado acercarnos a la Educación Secundaria nos ha permitido “mirarla” no sólo desde los aspectos que la componen sino también desde la diversidad de formas adquiridas en distintos tiempos y contextos y de la variedad de explicaciones e interpretaciones construidas en torno a ella. Y como en investigación (y en investigación educativa menos aún) nada está dicho o comprendido de una vez y para siempre, el caleidoscopio vuelve a girar... y nos invita a seguir mirando y trabajando.

# APÉNDICES METODOLÓGICOS

## CONSIDERACIONES ACERCA DEL OBJETO DE ESTUDIO Y SU CONSTRUCCIÓN METODOLÓGICA<sup>327</sup>

1. **AREA TEMÁTICA: Ciencias Sociales y Humanidades**
2. **DISCIPLINA: Educación**
3. **TEMA: Educación Secundaria**
4. **CONTEXTO: Argentina**
5. **TIEMPO: 2009-2011**
6. **PREGUNTAS GENERADORAS**

La escuela secundaria constituye, en el sistema educativo argentino, un trayecto que ha redefinido, a partir de múltiples reformas y/o transformaciones, sus objetivos y alcances, intentando responder a los requerimientos de una sociedad en permanente movimiento. Los cambios culturales, políticos, tecnológicos, económicos y sociales actuales han puesto en tensión diversos aspectos que configuran este trayecto escolar: sujetos, saberes y prácticas.

En este marco, nos hemos planteado -desde una perspectiva socio-histórica- la siguiente pregunta generadora de conocimiento: *¿Cuáles son las notas características del estado actual (2000-2010) de la Educación Secundaria argentina en el contexto latinoamericano y mundial?*, lo cual ha supuesto el planteo de variados interrogantes específicos:

- ¿Cuáles han sido y en qué consisten los principales cambios operados en este trayecto formativo?
- ¿Cuáles son las tensiones, problemas y temas críticos emergentes?
- ¿Qué avances se han registrado?
- ¿Qué aportes se han realizado desde la investigación educativa?
- ¿Qué experiencias institucionales y curriculares logran dar cuenta de buenas prácticas en sus respectivos contextos?,
- ¿Cuáles son los principales retos y/o desafíos en los tiempos actuales?

---

327 Se destaca la participación de María Isabel Calneggia y Crescencia Cecilia Larrovere en la elaboración del presente Apéndice.

## 7. OBJETIVOS

El *objetivo general* de la presente investigación ha sido *caracterizar la Educación Secundaria Argentina en el período comprendido entre los años 2000 y 2010 para analizarla en relación con sus principales retos y posibilidades en el contexto nacional e internacional.*

En cuanto a los **objetivos específicos**, éstos son:

- Describir las transformaciones por las que ha transitado la Educación Secundaria argentina en el contexto latinoamericano y mundial.
- Releva los aportes de investigaciones destacadas, a fin de dar cuenta de una aproximación al estado de la producción de conocimiento en torno a los problemas y propuestas vinculados con este nivel educativo.
- Analizar logros, avances, tensiones, problemas y temas críticos emergentes.
- Identificar experiencias institucionales y curriculares que logran dar cuenta de buenas prácticas en sus respectivos contextos, a los fines de delinear y sistematizar los factores que promueven la mejora.
- Enunciar propuestas de mejora para la transformación de la Educación Secundaria en la Argentina.

8. **TIPO DE ESTUDIO:** Descriptivo.

9. **METODOLOGÍA:** Mixta (cualitativa y cuantitativa).

## 10. PROCEDIMIENTO

Sobre la base de la pregunta generadora, los objetivos, el tipo de estudio y la metodología planteada, desde el punto de vista procedimental, y luego de una revisión general de la literatura sobre el tema, nos dedicamos a profundizar el estudio y delimitamos el caso a investigar.

En primer término, decidimos efectuar un estudio de alcance nacional en el contexto latinoamericano y mundial, intentando dimensionar el estado actual de la Educación Secundaria en el período 2000-2010 sin olvidar el pasado (retrospectiva) y las proyecciones futuras (prospectiva).

En segundo lugar, seleccionamos una serie de procedimientos e instrumentos considerados pertinentes para la construcción de los datos, a los fines de hacerlos consistentes desde el punto de vista metodológico.

En el caso que nos ocupa, recogimos datos relevantes de tipo cualitativo y cuantitativo a partir de la combinación y confrontación de diversas fuentes (primarias y secundarias) procedentes de distintos actores y agencias de producción del conocimiento (estatal y/o privada).

Para ello, aplicamos variadas técnicas de recolección, a saber:

- a) análisis documental,
- b) observaciones no participantes,
- c) entrevistas semi-estructuradas y en profundidad a informantes claves,
- d) entrevistas grupales,
- e) seminario taller.

El trabajo documental y de campo contempló, entre otras categorías comunes de análisis, las siguientes<sup>328</sup>:

- *currículum, saberes y prácticas en contexto,*
- *trayectoria escolar de los estudiantes,*
- *ambiente y clima institucional,*
- *desarrollo profesional docente,*
- *relaciones con la comunidad.*

A los fines de la organización del trabajo y con el propósito de contribuir con la generación de conocimiento, el grupo de estudio focalizó -en una primera instancia- la indagación en cinco núcleos temáticos centrales<sup>329</sup>, a saber:

- a) Tendencias en las Políticas Educativas en general y de la Educación Secundaria en particular.
- b) La Educación Secundaria en Latinoamérica y el mundo.
- c) La Educación Secundaria en Argentina.
- d) Aportes de la investigación y la producción teórica y ensayística en el campo de la Educación Secundaria.
- e) Cambio, innovación y buenas prácticas en la escuela secundaria.

Por cada uno de los ejes, se designó a un integrante del grupo de estudio como responsable del proceso de sistematización de la información y producción de conocimiento. Todos, en virtud de su perfil profesional y trayectoria en la temática, aportaron su contribución a través de la participación en encuentros presenciales y virtuales que se vieron potenciados no sólo por la interacción sino por la interactividad que se generó entre los participantes.

En este marco, partimos de un análisis de tipo documental de las principales declaraciones, recomendaciones, estudios, legislación, acuerdos, investigaciones y

---

328 Las categorías han sido construidas a partir de aportes de Kit, Alen y Terigi, 1998; Ferreyra y Peretti comps., 2006; Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2008 y 2009 b.

329 La sistematización de la información ha estado a cargo de Horacio Ferreyra (a y b), Olga Bonetti (c), María Isabel Calneggia (d) y Sandra Liz Chiavaro (e).

narrativas de buenas prácticas realizadas en los últimos tiempos (2000 al 2010)<sup>330</sup>, tanto en el ámbito internacional como el nacional y en las distintas jurisdicciones que integran la arquitectura del sistema educativo argentino. Los mismos fueron seleccionados por su actualidad, pertinencia y relevancia.

En la misma línea, se profundizó en el análisis de la producción ensayística de la última década que abordase las tensiones, problemas y temas críticos emergentes directamente vinculados con las categorías de análisis definidas. Esta tarea dio lugar a la selección de 17 producciones académicas (individuales y colectivas) de distintos especialistas de Argentina y el extranjero (México y Colombia), para ser incorporadas al Informe Final, en diálogo con los resultados del estudio.

Durante los años 2009 al 2011, asistimos como observadores no participantes a los siguientes seminarios y reuniones organizadas por el Ministerio de Educación de la Nación:

- a) **Ciudad Autónoma de Buenos Aires.** Primer Encuentro de Trabajo Interjurisdiccional para la organización de la oferta de Educación Secundaria: 7/09/09 y 8/09/09
- b) **Ciudad Autónoma de Buenos Aires.** Segunda Sesión de la Comisión Federal Permanente para Marcos de Referencia de la Educación Secundaria Orientada: 30/06/10 y 1/07/10.
- c) **Córdoba.** Primer Seminario Federal para la Construcción de Marcos de Referencia para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria: 18/11/10 al 20/11/10.
- d) **La Pampa,** Segundo Seminario Federal para la Construcción de Marcos de Referencia para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria: 14/03/11 al 16/03/11.
- e) **La Pampa.** Reunión en la que se abordó el tema de Educación y Trabajo en la Educación Secundaria: 15/03/11.

---

330 Se revisaron, además, materiales de la prensa gráfica y digital, así como los sitios web oficiales de los Ministerios, Consejos y/o Direcciones Generales de Nivel o de Escuelas, en el nivel nacional y jurisdiccional. Por otra parte, cabe acotar que también fueron objeto de consulta algunas publicaciones del año 2011.



- f) **Ciudad Autónoma de Buenos Aires.** Reunión de la Comisión Federal Permanente para Marcos de Referencia: 27/04/11 al 28/04/11.
- g) **Ciudad Autónoma de Buenos Aires.** Reunión Nacional *Construcciones curriculares para Educación Secundaria. Estado de avance y proyecciones:* 30/11/11.

Además, participamos del Seminario Internacional **“La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa”**, organizado por el IIPe-UNESCO Sede Regional Buenos Aires en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires desde el 14/9/11 al 15/9/11.

En dichos seminarios y reuniones participaron Ministros, Secretarios y Subsecretarios de Estado, Directores de Educación Secundaria, técnicos, supervisores, directivos, docentes y estudiantes, entre otros. En estas instancias, se desarrollaron actividades plenarias y en comisiones por temas, en las que se concretaron exposiciones de especialistas, rondas de discusión y trabajos colectivos de los participantes.<sup>331</sup>

La observación no participante referida se concretó con la finalidad de recuperar -desde la perspectiva de los diversos actores- los avances, dificultades y cuestiones pendientes sobre la implementación de los distintos Ciclos que conforman la Educación Secundaria Orientada. Además, durante el transcurso de estos eventos, realizamos entrevistas no estructuradas a actores claves de las distintas jurisdicciones. Ambas intervenciones estuvieron orientadas a enriquecer el análisis documental.

Por otra parte, y siempre con la intención de enriquecer el proceso de construcción de conocimiento productivo, y de ratificar, rectificar, complementar y/o ampliar la información sistematizada, concretamos:

- a) 6 consultas a especialistas nacionales e internacionales.

---

331 Integrantes del Grupo de Estudio que participaron en alguna/s de estas instancias: Laura Bono, Adriana Di Francesco, Horacio Ferreyra, Marta Kowadlo, Crescencia Larrovere, Rubén Rimondino, Blanca Romero, Silvia Vidales y Gabriela Peretti.

- b) 20 entrevistas abiertas no estructuradas, 4 entrevistas en profundidad a informantes claves funcionarios, investigadores, técnicos, supervisores, directivos y docentes.
- c) Selección de 10 buenas prácticas tomadas de fuentes secundarias y actualizadas a partir de un trabajo cooperativo con los responsables (directivos y/o docentes).
- d) 1 Seminario/taller *“La Educación Secundaria en la Argentina (2000 – 2010). Una aproximación a su estudio desde distintas dimensiones (Primeros avances)”* 18/11/201, con la participación de los integrantes del grupo de estudio, responsables de las buenas prácticas seleccionadas, funcionarios del Ministerio de Educación de la República Argentina y provinciales (La Pampa, Córdoba, Tucumán, Entre Ríos, provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires) y expertos invitados de la Organización de Estados Iberoamericanos Sede Buenos Aires, la Universidad Católica de Santa Fe, la Universidad de Concepción de Chile y la Universidad Santo Tomás de Aquino de Colombia (un total de 38 participantes).
- e) Consultas específicas a funcionarios y técnicos del Ministerio de Educación de la República Argentina (DINIECE), Ministerio de Educación de Córdoba - Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa-, Ministerio de Educación de Chubut, Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Consejo General de Educación de Entre Ríos, Ministerio de Educación de la Rioja, Ministerio de Educación de Salta, Ministerio de Cultura y Educación de Misiones, Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz, Ministerio de Educación de Tucumán, Ministerio de Educación de Río Negro y Ministerio de Educación de Santa Fe.
- f) Consultas a especialistas de UNESCO-Oficina Internacional de Educación, Ginebra, Suiza (Programa para la Construcción de Capacidades); Instituto Internacional de Planeamiento Educativo IIPÉ-UNESCO Sede Regional Buenos Aires, Universidad Nacional de Córdoba, Universidad Autónoma de Entre Ríos, Universidad Católica de Santa Fe, Universidad Santo Tomás de Aquino de Colombia (Unidad de Investigación), Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM) y del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación de Jalisco (México).

Los actores nacionales (de diversas jurisdicciones) y los especialistas internacionales e informantes claves han sido escogidos por su conocimiento sobre el tema, participación en los procesos de transformación, estatus en el sistema educativo y disposición para cooperar con este proyecto.

A medida que fuimos concretando avances en el trabajo documental y de campo, la sistematización de cada núcleo se fue consolidando. En esta etapa, se efectuaron múltiples intercambios entre los integrantes del grupo e investigadores externos, a los fines de avanzar en cuestiones conceptuales y metodológicas. Dicha acción se vio enriquecida con su participación -así como la de los informantes claves, técnicos, funcionarios, directivos y/o docentes responsables de las buenas prácticas seleccionadas e integrantes del grupo de estudio- en el seminario taller en el que se compartieron los avances por núcleo y se debatieron diversos aspectos a los fines de enriquecer el trabajo<sup>332</sup>.

En el transcurso de las discusiones que tuvieron lugar en el marco de las tareas propias de la sistematización de la información, surgieron algunas limitaciones de carácter teórico, producto de las diferentes formas de entender la Educación Secundaria en el contexto actual y de la disparidad de perfil y trayectoria en la investigación de cada uno de los integrantes del grupo de estudio, que provienen de diferentes campos del conocimiento (Educación, Ciencias de la Comunicación, Ciencias Políticas, etc.). También constituyeron dificultades significativas el escaso tiempo disponible de algunos de los miembros del grupo que, en su mayoría, ha podido destinar entre 6 y 24hs mensuales al proyecto, así como el reducido apoyo financiero para el desarrollo de las actividades. En el primer caso, se desplegaron estrategias de trabajo y encuentro (presencial y virtual) que permitieran una optimización del aprovechamiento del tiempo disponible. En cuanto a las limitantes económicas, se fueron resolviendo a partir de las gestiones realizadas por los integrantes del grupo y con el apoyo de la Facultad de Educación de la UCC, del Ministerio de Educación de la Nación y de las distintas jurisdicciones que participaron de las diversas instancias.

---

332 De este modo, se inició, en el ámbito del grupo de estudio, tal como sostiene Gibbons (1997), una forma de construir conocimiento diferente de la tradicional, que "supone la existencia de diferentes mecanismos para generar conocimiento y para comunicarlo, más actores procedentes de disciplinas diferentes y con historiales distintos, pero, por encima de todo, lugares diferentes donde se produce el conocimiento" (p. 31). En este caso, se pusieron en contacto diversos actores con diferentes trayectorias y procedencias institucionales, y se integraron también al proceso algunos informantes claves.

Finalmente, se conformó, en el seno del grupo de estudio, un equipo que ha tenido a su cargo la elaboración del informe final de investigación a partir de lo sistematizado en relación con cada núcleo y en consulta con los demás integrantes, a los fines de validar y consolidar la producción.

# ANEXOS

## ANEXO 1

### PROVINCIA DE LA PAMPA<sup>333</sup>

La provincia de La Pampa, a partir de 2010, y con motivo de la sanción la *Ley Provincial Nº 2511*, en el marco de la *Ley Nacional de Educación Nº 26206*, produjo la ampliación de la obligatoriedad al modificar el sistema escolar, otorgando 6 años a la Educación Secundaria, con excepción de la Educación Técnico Profesional, de 7 años de duración.

Luego de la aprobación de la nueva estructura, en 2010 comenzó el primer año del Secundario; en 2011, el segundo año y en 2012 se iniciará el tercer año. Cabe señalar que en este reordenamiento, y durante el período de transición, coexistirán las cohortes correspondientes al Tercer Ciclo de EGB y al Nivel Polimodal, hasta su sustitución total por la nueva estructura.

El Área de Desarrollo Curricular de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión, dependiente de la Subsecretaría de Coordinación, junto con docentes de los distintos espacios curriculares, se abocó a la elaboración de los lineamientos curriculares para el Ciclo Básico de la nueva Educación Secundaria, incluyendo, como novedad, espacios destinados a la apropiación de estrategias de aprendizaje y al acompañamiento de las trayectorias escolares.

Todo proceso de transformación también genera modificaciones en la organización del trabajo y designación del personal. En este contexto, se hizo necesaria la reubicación, a partir de 2010, de los docentes del Tercer Ciclo de EGB y de Nivel Polimodal en las plantas funcionales de las escuelas primarias y secundarias. Los criterios para esta reasignación fueron establecidos por acuerdo paritario<sup>334</sup> entre el Ministerio de Cultura y Educación (MCE) y la Unión de Trabajadores de la Educación de La Pampa (U.T.E.L.PA).

Mediante dos Resoluciones Ministeriales<sup>335</sup>, se fijaron las funciones de los maestros que permanecen en Nivel Primario - a cargo de la secretaría, como maestro de apoyo y/o articulador entre niveles - y las que corresponden a los docentes que optaron por trabajar en el Nivel Secundario. En este último caso, se propuso un nuevo rol docente, el de tutor de curso. Los tutores tienen a su cargo el Taller de Orientación y Estrategias de

---

333 La elaboración de este anexo ha estado a cargo de Jacqueline Mohair Evangelista (Sra. Ministro de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa), Patricia Inés Bruno (Coordinadora del Área de Estadística, Investigación y Evaluación para el Planeamiento y la Gestión Educativa) del Área de Investigación y Evaluación de la Gestión Educativa) y Graciela Susana Pascualetto (Directora de Educación Superior).

334 Acuerdo Paritario Nº 29 firmado el 25 de noviembre de 2009 y homologado por Disposición Nº 060/09 de la Subsecretaría de Trabajo.

335 Resolución Nº 1812/09 y Resolución Nº 1813/09 del MCE.

Aprendizaje y, además, pueden dictar alguno de los siguientes espacios curriculares: Lengua y Literatura, Matemática, Biología, Química y Física, Historia y Geografía, según su trayectoria en las áreas respectivas.

Dado que con los maestros de séptimo año transferidos no se cubrían las necesidades de los nuevos primeros años, a partir de 2010 se creó el cargo de Coordinador de Curso de Nivel Secundario, estableciéndose también sus funciones<sup>336</sup>: desarrollo del Taller de Orientación y Estrategias de Aprendizaje; acciones con los estudiantes y con otros actores de la comunidad educativa tendientes a la inclusión y al acompañamiento a las trayectorias escolares.

Para trabajar las temáticas de evaluación de los aprendizajes y la trayectoria escolar de los estudiantes, el Ministerio de Cultura y Educación convocó a técnicos de distintas áreas con el propósito de elaborar un documento, el cual fue discutido con los coordinadores de nivel y con directores de las escuelas. Como consecuencia de este trabajo colaborativo, en 2010, por Resolución Ministerial<sup>337</sup>, se aprobó el “Sistema de evaluación, calificación, promoción y acompañamiento a las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas de los establecimientos del ciclo básico de la educación secundaria”. Allí se define la evaluación como parte del proceso de enseñar y de aprender, haciendo posible interpretar los logros alcanzados, los medios utilizados para ello, las estrategias más adecuadas y la intervención docente necesaria para beneficiar el aprendizaje de los estudiantes.

Para facilitar la trayectoria escolar de los estudiantes de las instituciones de Educación Secundaria, en sus distintas modalidades y en las diferentes jurisdicciones del país, se aprobaron las pautas provinciales<sup>338</sup> de movilidad de los estudiantes del CB de la Educación Secundaria, partiendo de las recomendaciones del Consejo Federal de Educación sobre las equivalencias, las alternativas institucionales para facilitar la apropiación y acreditación de saberes y el procedimiento de pases de escuelas.

La conformación de la escuela como un ámbito de ejercicio de la convivencia democrática y de formación en los valores de la ciudadanía dio motivo a la constitución de un equipo de trabajo para promover la convivencia escolar. Se desarrollaron y aprobaron<sup>339</sup> los documentos “Sentidos, orientaciones y regulaciones sobre la convivencia en las escuelas” y “Pautas generales para la elaboración de acuerdos escolares de convivencia”. Éstos constituyen el marco general para la elaboración y

---

336 Resolución Nº 467/10 del MCE.

337 Resolución N° 551/10 del MCE.

338 Resolución Nº 497/11 del MCE.

339 Resolución Nº 955/11 del MCE.

aprobación de Acuerdos Escolares, con el propósito de profundizar la democratización y reposicionar la responsabilidad de los adultos en la construcción de la convivencia. Por esta normativa, se estableció la implementación de los Consejos de Aula y el Consejo Escolar de Convivencia, integrados por estudiantes y docentes.

Para acompañar este proceso de transformación progresiva, se diseñó un dispositivo de monitoreo que se aplicó en 2010 y 2011 a una muestra estratificada de 36 escuelas. A partir de encuestas y entrevistas, se logró captar información significativa sobre aspectos como: perfil profesional de los directivos y de los docentes a cargo de los nuevos espacios de acompañamiento a las trayectorias escolares, implementación de esos espacios y articulación de la tarea entre sus responsables y los profesores, aspectos organizativo-institucionales relacionados con la conformación de equipos de trabajo, Irealización de proyectos y vinculación con otras instituciones de la comunidad y, por último, aplicación de la normativa sobre evaluación. En 2011, se incluyó una dimensión referida a los programas nacionales y provinciales instalados en las escuelas. La información obtenida representa un insumo para emprender ajustes y acciones correctivas, en virtud de las necesidades y/o demandas relevadas.

A partir de la aprobación, por parte del Consejo Federal de Educación, de los Marcos de Referencia para la Educación Secundaria Orientada, el equipo de Desarrollo Curricular trabajó sobre diez de estos marcos con todos los directivos y supervisores de la provincia, finalizando recientemente el proceso de consulta intra institucional con el propósito de avanzar hacia la implementación del Ciclo Orientado.

Por otra parte, y con el propósito de producir alternativas de escolarización para jóvenes y adultos a fin de profundizar las políticas de inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la Educación Secundaria, se aprobó, en el ámbito de la Educación de Jóvenes y Adultos, la creación de los Centros de Terminalidad Educativa<sup>340</sup>. Su función es la de ofrecer propuestas a término para la finalización del primer año del CB de la Educación Secundaria o del octavo y noveno año del ex – Tercer Ciclo de EGB.

Cabe señalar, finalmente, que el Ministerio de Cultura y Educación, a principios de 2011, convocó a concursos públicos de antecedentes y oposición para cargos de ascenso en el Nivel Inicial, Primario, Secundario y en la Modalidad Educación Especial. Actualmente, se está realizando la instancia de capacitación, la cual se encuentra a cargo de docentes

---

340 Resolución N° 1176/10 del MCE.



de la Universidad Nacional de La Pampa. Se espera, de esta manera, contribuir al desarrollo profesional de los docentes, propiciar una mayor calidad educativa y fortalecer la gestión institucional en las escuelas.

**Para ampliar información:**

**Ministerio de Cultura y Educación Provincia de La Pampa. Argentina**

URL <http://www.lapampa.edu.ar:4040/sitio/> (Fecha de consulta: 19/2/2012).

## ANEXO 2

### PROVINCIA DE BUENOS AIRES<sup>341</sup>

En el marco de las profundas transformaciones sociales que experimentó el país en las últimas décadas, la provincia de Buenos Aires asumió un desafío: la gestación de aquellas condiciones que harían de la Escuela Secundaria Obligatoria una realidad, con inclusión, permanencia con aprendizaje y egreso/acreditación de los estudios secundarios para todos los adolescentes y jóvenes. Fue entonces cuando, en el marco de la *Ley N° 13.688* (2007), se elaboró un plan estratégico para este nivel, que se plasmó en la propuesta *La Secundaria en la Provincia*<sup>342</sup>, que se materializó en cinco líneas político-institucionales: articulación y promoción de la escuela secundaria, construcción de la identidad de la escuela secundaria obligatoria, inclusión en la escuela secundaria para todos los adolescentes, jóvenes y adultos; promoción y profundización del gobierno democrático en las escuelas y comunicación institucional para el intercambio entre los distintos niveles de conducción de la Educación Secundaria.

En este contexto, se consideró central llevar adelante una política de inclusión que se concretó en una diversidad de propuestas. Una de ellas fue la creación de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)<sup>343</sup>, entre otras iniciativas vinculadas con ruralidad y educación especial. Esta propuesta tuvo como destinatarios a aquellos jóvenes que abandonaron o nunca asistieron a la escuela secundaria, con la finalidad de que concluyan el Ciclo Básico en dos años; incluye la capacitación en formación profesional, en articulación con una organización de la comunidad comprometida con el seguimiento y convocatoria de los estudiantes.

En este proceso, se destacan el desarrollo del Plan de *Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela*<sup>344</sup>, que permite diplomarse rindiendo las materias adeudadas o reingresar a la escuela sin materias no aprobadas, y la creación de salas maternas en escuelas secundarias, a partir del proyecto Madres, Padres, Hermanos/as mayores, Todos en

---

341 Elaborado por Silvia Noemí Vidales y Marta Alicia Tenutto Soldevilla a partir de la información sistematizada en el trabajo de campo y, particularmente, de la síntesis publicada en Krichesky, coord., 2011 a. Disponible en: [http://www.fundses.org.ar/archi/programas/ciclodebate/Ciclo\\_multiactoral\\_web.pdf](http://www.fundses.org.ar/archi/programas/ciclodebate/Ciclo_multiactoral_web.pdf) (Fecha de consulta: 20/12/2011).

342 Para ampliar, véase: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/default.cfm> (Fecha de consulta: 20/12/2011).

343 La Resolución Provincial N° 5009/2008 de creación de los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes de entre 15 y 18 años (CESAJ) toma como antecedente nacional la Resolución del CFE 31/07 que, ante los problemas de repitencia y sobreedad, promueve la planificación de estrategias orientadas al acompañamiento de trayectorias escolares mediante propuestas de aceleración para estudiantes con sobreedad, alternativas para repitentes, acompañamiento en exámenes con turnos especiales y modalidades diversas de evaluación.

344 Para ampliar, véase: [http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios/plan\\_de\\_finalizacion\\_de\\_estudios\\_y\\_vuelta\\_a\\_la\\_escuela.pdf](http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/planfinalizaciondeestudios/plan_de_finalizacion_de_estudios_y_vuelta_a_la_escuela.pdf) (Fecha de consulta: 20/12/2011).

Secundaria<sup>345</sup>. También en los dos últimos años tuvo un lugar importante la implementación en las escuelas de los Planes de Mejora, que promueven proyectos institucionales que, con base en las propias problemáticas, diseñan y ponen en marcha acciones para mejorar las trayectorias estudiantiles.

Por otra parte, en vistas a la construcción del gobierno democrático en la escuela secundaria, se viene avanzando en la creación de espacios colectivos y en la elaboración de *Acuerdos Institucionales de Convivencia*, los Consejos Consultivos como forma colegiada del gobierno escolar, así como en la conformación y promoción de Centros de Estudiantes en todas las escuelas.

Se han elaborado y aprobado los diseños curriculares para los 6 años de la Educación Secundaria, los que se vienen implementando progresivamente; la primera promoción de egresados se concretará a fines de 2012. Asimismo, se han incorporado a las escuelas secundarias de los distintos distritos de la provincia, siete Orientaciones del Ciclo Superior (Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Arte, Comunicación, Lenguas Extranjeras y Educación Física), de las diez aprobadas para todo el país.

La implementación de los diseños curriculares contempló la entrega a cada profesor de los marcos de referencia del Nivel y de cada Orientación, además de los lineamientos de cada una de las asignaturas correspondientes a los distintos años, con capacitación específica por materia, de manera gratuita y con el máximo puntaje.

En este Nivel, se está implementando el nuevo Régimen Académico (*Resolución N°587/11*), que concentra las normas que organizan las prácticas educativas en cada una de las escuelas secundarias del territorio provincial. Dicho Régimen expresa las pautas institucionales que regulan el proceso de aprendizaje, asistencia, evaluación, promoción y permanencia, entre otras, del estudiante en la escuela.

En los últimos años, se destaca el impulso que está teniendo, en la provincia, la educación digital, en consonancia con el Programa *Conectar Igualdad* y sus implicancias en la distribución de *netbooks* para la enseñanza, y la capacitación docente en el uso didáctico de TIC.

---

345 Resolución N° 5170 (2008) -Creación de salas maternas de 45 días a 2 años de edad-, la cual habilita al Proyecto provincial Madres, Padres, Hermanos/as mayores, Todos en Secundaria.

**Para ampliar información:**

**- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires- Portal ABC-**

URL: <http://abc.gov.ar/> (Fecha de consulta: 20/02/2012).

**- Dirección Provincial de Educación Secundaria**

URL: <http://abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/default.cfm> (Fecha de consulta: 20/02/2012).

## ANEXO 3

### PROVINCIA DE ENTRE RÍOS<sup>346</sup>

La provincia de Entre Ríos, en el marco de la *Ley de Educación Provincial N° 9.890*, sancionada en el 2008, y del Plan Educativo Provincial 2007-2011, ha desarrollado desde el Consejo General de Educación numerosos programas y proyectos en búsqueda de la mejora de la calidad y la inclusión educativa, siempre tratando de asegurar el derecho de enseñar y de aprender.

El proyecto de *Re-significación de la Escuela Secundaria* avanzó con las líneas de acción programadas a partir del año 2008 profundizando los ejes que se consideraban prioritarios. En este sentido, se han realizado una serie de asistencias de fortalecimiento profesional e institucional tratando de garantizar un impacto pedagógico en las instituciones educativas, con la finalidad de mejorar los aprendizajes.

La actualización curricular se concretó en toda la provincia, con sustento en el cambio de paradigma en lo social, científico, técnico y tecnológico. Con el propósito de acompañar la transformación, desde la Comisión Curricular se llevaron a cabo jornadas de trabajo, con intercambio, asesoramiento, debates y consultas a supervisores, directivos, asesores pedagógicos, preceptores, tutores y docentes. También se desarrollaron acciones de capacitación sobre el nuevo diseño curricular para supervisores (concurso de titularización), directivos de Educación Secundaria Orientada y de Escuela Secundaria de Jóvenes y Adultos, asesores pedagógicos, profesores de las distintas disciplinas y también secretarios, a fin de brindar apoyo en el diseño de los formatos complementarios.

Las transformaciones avanzaron en forma gradual. En el 2011, se implementó el 6º año en las escuelas muestrales (que comenzaron con la transformación a partir del año 2010) y, en el resto de las escuelas secundarias, el Ciclo Básico y hasta el 5º año del Ciclo Orientado. La provincia adoptó 6 de las 10 Orientaciones previstas en el nivel

---

<sup>346</sup>Elaborado por María Jacinta Eberle.

federal, a saber: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación, Economía y Administración y Arte. También se aprobó el diseño curricular de la Modalidad Artística a partir de la *Resolución N° 4.600/11* y, a partir de la *Resolución N° 3344/1*, en varias escuelas secundarias se comenzó con la implementación de “Formación Complementaria”, que permite mejorar la oferta educativa y los aprendizajes.

A partir de la aprobación de la *Ley Nacional N° 26.058*, se generaron transformaciones curriculares, institucionales, de recursos humanos y de equipamiento en la Educación Técnico Profesional:

- En el año 2008, se aprobó el nuevo diseño curricular para escuelas técnicas y aerotécnicas, que se puso en vigencia gradualmente a partir de 2009 en el Ciclo Básico, hasta alcanzar -en el año 2011- su aplicación en el 7º año del Ciclo Superior. Todas estas acciones se encuentran enmarcadas en los acuerdos realizados en el seno del CFE para la validez de certificados y títulos.
- Se han realizado asistencias técnicas pedagógicas sobre la transformación curricular.
- Se han implementado las Prácticas Profesionalizantes (consistentes en espacios teóricos- prácticos integrales) inherentes a cada una de las especializaciones desarrolladas en el Ciclo Superior (5º a 7º año).
- Se ha asistido técnicamente en la planificación de proyectos con financiamiento de crédito fiscal.

Con la intención de reducir los índices de repitencia, sobreedad, abandono escolar y de mejorar los resultados de aprendizaje, se implementaron Planes de Mejora en 185 escuelas, beneficiándose de esta manera muchos estudiantes. Estas instituciones fueron asistidas a través de los agentes territoriales y de los respectivos supervisores, quienes acompañaron y monitorearon las propuestas institucionales.

En el marco del Programa *Conectar Igualdad*, se han recepcionado y entregado netbooks para los estudiantes de escuelas secundarias, habiéndose completado la

correspondiente capacitación. A partir del Programa *Enredarse*, se capacitó a directivos, docentes y preceptores en convivencia escolar, y desde Planeamiento Educativo de la Provincia, en *Educación Sexual Integral* y en *Educación Ambiental*, entre otras.

Cabe destacar, además, que se revisaron, reformularon y aprobaron los Acuerdos Escolares de Convivencia de las respectivas instituciones educativas de Nivel Secundario de la provincia.

**Para ampliar información:**

**- Consejo General de Educación - Gobierno de Entre Ríos**

URL: [www.entrerios.gov.ar/CGE/](http://www.entrerios.gov.ar/CGE/) (Fecha de consulta: 12/12/2011).

**- Portal Aprender - Gobierno de Entre Ríos**

URL: [www.aprender.entrerios.edu.ar/](http://www.aprender.entrerios.edu.ar/) (Fecha de consulta: 12/12/2011).

## ANEXO 4

### PROVINCIA DE CÓRDOBA<sup>347</sup>

El Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, junto a los docentes y la comunidad educativa en su conjunto, ha realizado en los últimos años importantes esfuerzos con el propósito de expandir y mejorar el servicio educativo que brinda. Conforme a este compromiso y en concordancia con lo dispuesto en la *Ley de Educación Nacional N°26.206* y en la nueva *Ley de Educación de la Provincia N° 9870*, –que reafirma que “*la educación se constituye en política de Estado prioritaria para contribuir a la construcción y desarrollo de una sociedad justa*”– asumió el desafío de garantizar la obligatoriedad de la Educación Secundaria como un derecho ciudadano y, para ello, propone repensar su organización pedagógica e institucional.

En este sentido – y respondiendo a una iniciativa que enfatiza la centralidad del saber en el vínculo entre docentes y estudiantes-, se están impulsando procesos importantes de transformación educativa desde la actualización, gestión y validación en la práctica escolar del Diseño Curricular de la Educación Secundaria - Ciclo Básico y Ciclo Orientado-.

En el marco del trabajo promovido por el Ministerio de Educación en cuanto a capacitación docente, investigación educativa y revisión de los diseños y propuestas curriculares para la Educación Secundaria vigentes, en el año 2010, en las escuelas que adhirieron voluntariamente, se puso en marcha el *Diseño Curricular para el Ciclo Básico*, en su versión “Documento de trabajo”. Tras un intenso proceso de consulta a distintos actores, de asistencia técnico pedagógica a las instituciones y de desarrollo de variados dispositivos (presenciales y virtuales) de capacitación situada, el año 2011 se inició con la implementación de dicho Diseño en todas las escuelas de gestión estatal y privada. Dando continuidad al proceso, también aquellas instituciones que así lo decidieron implementaron el Ciclo Orientado (4to año) y participaron del proceso de validación del correspondiente Diseño Curricular en la práctica escolar. En 2012, se

---

347 Elaborado por Silvia Noemí Vidales con la participación de Gabriela Cristina Peretti.



generalizará la implementación del 4to en todas las escuelas y del 5to, en aquellas que la realizaron en el 2011, de modo tal que el proceso gradual culmine en 2014.

La provincia ha adoptado la totalidad de las Orientaciones propuestas federalmente, a saber: *Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática, Educación Física, Arte: Artes Visuales*. Durante el año 2012 estarán en proceso de validación y consulta las Orientaciones *Arte: Música, Arte: Teatro, Arte: Danza, Arte: Audiovisuales y Arte: Multimedia*<sup>348</sup>.

La propuesta formativa para la Educación Secundaria cordobesa contempla:

- Espacios curriculares comunes y espacios curriculares específicos desde una perspectiva integrada.
- Formatos curriculares y pedagógicos alternativos para la organización de los espacios curriculares: *materia/asignatura, seminario, taller, proyecto, laboratorio, observatorio, ateneo, trabajo de campo, módulo*.
- Diversidad de experiencias educativas: *Jornadas intensivas de producción, Jornadas de profundización temática, Instancias de trabajo compartido entre espacios curriculares del Ciclo Orientado, Tutorías de apoyo a las trayectorias escolares, Prácticas educativas en contexto*.
- Espacios de opción institucional orientados a contextualizar, articular, profundizar y ampliar los aprendizajes y contenidos de la Formación Específica de cada Orientación.
- Menos espacios curriculares por año y mayor tiempo para la enseñanza y el aprendizaje en cada uno de ellos.

Además, y en el marco de los Diseños Curriculares vigentes para la Educación Secundaria, se ha elaborado:

---

348 Para ampliar información sobre los Diseños Curriculares de Educación Secundaria, véase <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Tomos2v.html> (Fecha de consulta: 20/2/2012).

- La *Propuesta Curricular de la Educación Secundaria en Ámbitos Rurales*<sup>349</sup> –Ciclo Básico y Ciclo Orientado-, para las siguientes Orientaciones: *Ciencias Sociales y Humanidades, Economía y Administración, Agro y Ambiente, Turismo e Informática*.
- La *Propuesta Curricular del Ciclo Básico de Nivel Secundario Presencial de Jóvenes y Adultos*<sup>350</sup> (Dirección General de Enseñanza de Jóvenes y Adultos, 2011).
- La *Propuesta Curricular del Primer Ciclo de la Modalidad Técnico Profesional - Educación Secundaria-*<sup>351</sup> (Dirección General de Enseñanza Técnica y Formación Profesional, 2011).

Por otra parte, la provincia de Córdoba fortaleció su política destinada a lograr la inclusión, la retención, la promoción y la terminalidad de los estudios con calidad, contribuyendo a una distribución más equitativa del conocimiento con el objetivo de construir una sociedad más justa, con base en el principio de que “*la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado*”. Por ello, se llevaron a cabo diversas propuestas para lograr el desarrollo de dinámicas institucionales efectivamente inclusoras:

- la implementación del “*Programa de Inclusión para la Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral para Jóvenes de 14 a 17 años*”<sup>352</sup> que posibilita a los adolescentes que han abandonado la escuela o que no la iniciaron, finalizar sus estudios a través de un servicio educativo que, en razón de su diseño más flexible, permite a cada estudiante construir su propio trayecto formativo.
- la creación de la figura del *Coordinador de Curso*<sup>353</sup>, con el propósito de coordinar, promover y desarrollar acciones que contribuyan a potenciar y mejorar los procesos de aprendizaje y socialización de los estudiantes, de manera articulada con el equipo directivo y docentes de la institución escolar.

349 Véase <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionRural/TomosRurales.html> (Fecha de consulta: 20/2/2012).

350 Véase [http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/edu\\_p\\_cur.pdf](http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/edu_p_cur.pdf) (Fecha de consulta: 20/2/2012).

351 Véase [http://www.etpcba.com.ar/Documentos/PROPUESTA\\_CURRICULAR\\_EDUCACION\\_TECNICA.pdf](http://www.etpcba.com.ar/Documentos/PROPUESTA_CURRICULAR_EDUCACION_TECNICA.pdf) (Fecha de consulta: 20/2/2012).

352 Véase <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/docbaseinclusion28-9.pdf>

y <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/propcurricular277.pdf> (Fecha de consulta: 20/2/2012).

353 Resolución Dirección General de Educación Media (DGEM) 1613/2009.

En la misma línea, a través del Proyecto para la Prevención del Abandono Escolar, se diseñan desde la escuela, con los municipios y las organizaciones de la comunidad, estrategias para abordar en forma conjunta el abandono, ausentismo y exclusión.

Todas estas líneas de trabajo –sumadas al acceso y dominio de las TIC, Planes de Mejora Institucional y el Programa *Conectar Igualdad*– facilitan el diseño de diversos recorridos formativos que permitan efectivizar una educación de calidad y conformar equipos de gestión que garanticen un modelo institucional participativo, inclusivo y democrático.

Además, se promueven los Acuerdos Escolares de Convivencia para recuperar al interior de las instituciones el valor de la norma, a la vez que se abre un camino que hace de la escuela una experiencia educativa para los estudiantes<sup>354</sup>. También en esta línea se está fomentando la creación de los Centros de Estudiantes, como instrumento idóneo para que los jóvenes expresen y manifiesten sus expectativas, aspiraciones y demandas<sup>355</sup>.

En síntesis, el trabajo realizado y las líneas de continuidad previstas intentan dar respuestas a los requerimientos propios de la institucionalización de la obligatoriedad, lo cual supone -tal como se expresa en el *Encuadre General de la Educación Secundaria* de la provincia de Córdoba<sup>356</sup>-, “*generar condiciones propicias para potenciar a la Escuela Secundaria como espacio de aprendizajes vitales para los estudiantes, de crecimiento y proyección al futuro, de apertura y diálogo entre diversos sujetos y grupos, así como de transmisión y recreación de la herencia cultural*”.

---

354 Resolución ME 149/2010.

355 Resolución ME 124/2010.

356 Véase <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC->

CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%201%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf (Fecha de consulta: 20/2/2012).

**Para ampliar información:**

**- Ministerio de Educación del Gobierno de la Provincia de Córdoba**

URL: [www.cba.gov.ar](http://www.cba.gov.ar) (Fecha de consulta: 20/2/2012).

**- Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa.  
Ministerio de Educación de Córdoba.**

URL: [www.igualdadycalidadcba.gov.ar](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar) (Fecha de consulta: 20/2/2012).

### DIAGNÓSTICO DE SITUACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA EN ARGENTINA

Con el propósito de aportar a una caracterización general de la situación actual y evolución reciente de la Educación Secundaria en Argentina, se presentan en este anexo un conjunto de gráficos que abordan una descripción estadística a partir de 5 ejes centrales:

- Matriculación por edad
- Matrícula por año de estudio
- Promoción anual
- Repitencia
- Abandono anual

Para cada uno de estos ejes se utiliza un indicador central, desplegado en un conjunto de tres gráficos: el primero, contiene información del país - desagregada por año de estudio/edad, según corresponda-; el segundo, muestra la evolución reciente; y un tercero, aborda las disparidades entre jurisdicciones<sup>358</sup>.

La evolución temporal toma como referencia la última década, estableciendo tres puntos de corte en función de la disponibilidad de información para cada indicador. En el eje de matriculación por edad, que toma como fuente de datos los censos de población, se consideran únicamente los años 2001 y 2010.

En el caso de los indicadores que se calculan a partir de la condición final del estudiante (promoción y abandono anual), la información disponible más actualizada a la fecha de elaboración de este anexo corresponde a la finalización del ciclo lectivo 2008, relevada en el 2009. En relación con estos indicadores, se utilizan los años 2000 y 2004 para el análisis de su evolución.

No se incluye información detallada por sexo debido a la falta de datos en la mayoría de los indicadores propuestos.

---

357 Martín Guillermo Scasso y Matías Patiño Mayer con la participación de Horacio Ademar Ferreyra y la colaboración de Georgia Blanas, Adriana Carlota Di Francesco, María Jacinta Eberle y María José Llanos Pozzi.

358 En el ítem que caracteriza la asistencia escolar, se incluye un cuarto gráfico, ya que se analiza también la asistencia en edad teórica.

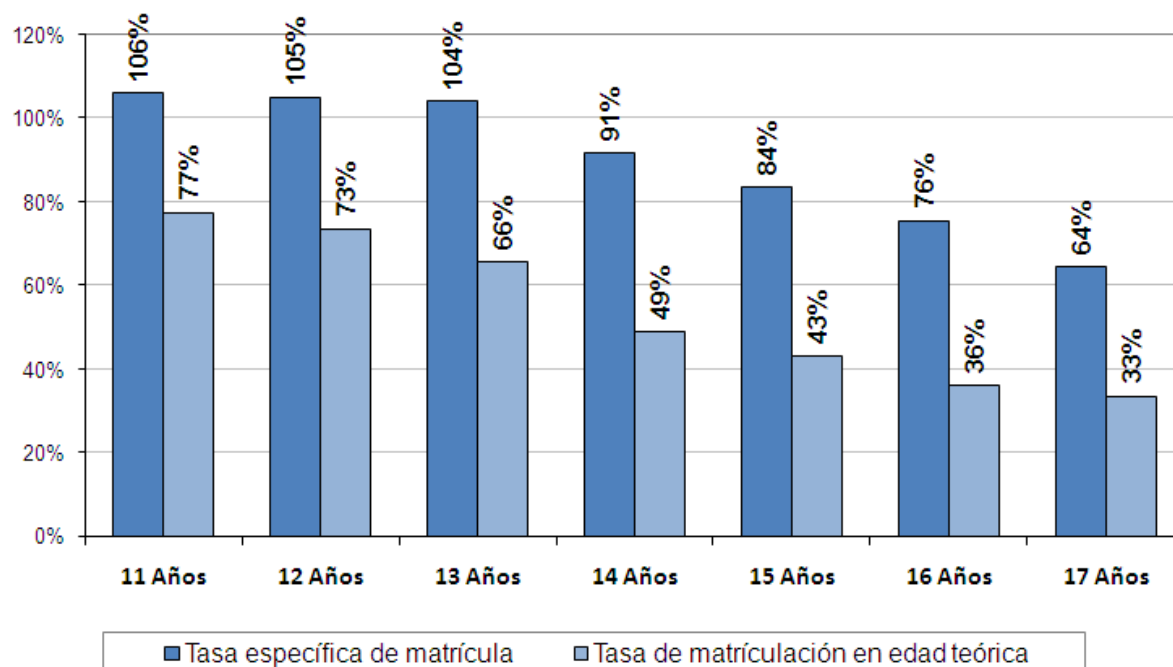
## Matriculación por edad

Indicadores:

*Tasa específica de matrícula por edad simple*<sup>359</sup>: es la relación entre la matrícula y la población por edad, y expresa, por lo tanto, el porcentaje de población que asiste a la escuela, independientemente del nivel educativo. Debido a que combina dos fuentes de datos, presenta ciertas inconsistencias.

*Tasa de matriculación en edad teórica*: es la relación entre la matrícula que asiste a la escuela en la edad correspondiente al año de estudio, y la población, por edad simple. Expresa el porcentaje de población que está en la escuela en el año de estudio que corresponde a su edad. Incluye también a aquéllos que asisten con *precocidad*, es decir, con menor edad a la correspondiente al año de estudio. La diferencia respecto del 100% señala tanto la permanencia fuera de la escuela, como la asistencia a la escuela con sobreedad.

**Gráfico 1.a. Tasa específica de matrícula, y tasa de matriculación en edad teórica, por edad simple. 11 a 17 años de edad. Año 2010<sup>360</sup>.**



359 Se entiende como edad simple la presentación de los datos utilizando cortes de edad de población o estudiantes por unidades individuales de edad (5 años, 6 años, 7 años, etc).

360 Este gráfico y los siguientes se presentan para la población de 11 a 17 años de edad. No se incluye a la población de 18 años debido a que es edad superior a la que corresponde al cursado de la secundaria. Sin embargo, cabe mencionar que el 23% de la población de 18 años aún asiste a la oferta de educación común. Solamente el 1% corresponde al último año de la oferta de Educación Técnica; el resto asiste con sobreedad a grados anteriores de la educación común.

*Fuente: Procesamientos propios sobre los datos de INDEC-MEcon, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, y bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2010.*

La combinación de fuentes de datos censales con información de los relevamientos anuales de matrícula y cargos arroja un panorama general de la situación de cobertura del sistema educativo. Sin embargo, se presentan algunas inconsistencias entre ambas fuentes de datos que provocan cierta sobreestimación de la cobertura. Ya el *Unesco Institute for Statistics* (UIS) advierte<sup>361</sup> que pueden presentarse inconsistencias entre los datos de estudiantes y población, llevando las tasas de cobertura a niveles superiores al 100%. Si bien ésta es una problemática que requiere de un abordaje más profundo, a los fines de este trabajo se presenta esta información para detectar los procesos de matriculación y abandono en las edades correspondientes a la Educación Secundaria.

Tal como se observa en el gráfico 1.a., la tasa específica de matrícula en Argentina alcanza niveles de universalidad entre los 11 y 13 años de edad, indicando que en ese tramo cerca de la totalidad de la población está en la escuela. En edades superiores, tiende a decaer, producto del abandono escolar, alcanzando al 64% de la población a los 17 años, lo que indica que uno de cada tres jóvenes de 17 años está fuera del sistema educativo.

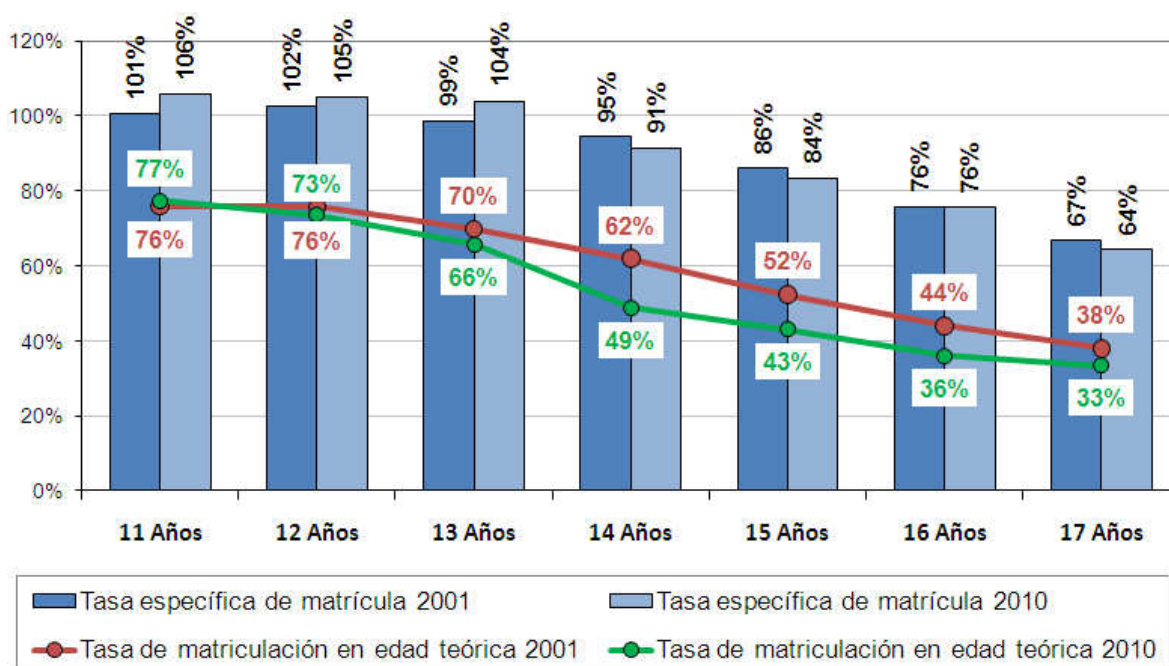
Por otra parte, la asistencia con edad teórica indica la proporción de estudiantes que ha atravesado su escolaridad en edad oportuna, sin haber repetido o abandonado en ningún momento. Al respecto, cabe destacar que uno de cada cuatro estudiantes de 11 años se encuentra con sobreedad, y esta proporción se incrementa notablemente entre los 13 y 14 años, etapa que corresponde a los primeros años del Nivel Secundario<sup>362</sup>. Finalmente, sólo uno de cada tres jóvenes de 17 años se encuentra asistiendo al último año del nivel.

---

361 Unesco Institute for Statistics (2009). Indicadores de la educación - Especificaciones técnicas. Recuperado el 30 de diciembre de 2011, de [www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-es.pdf](http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-es.pdf)

362 Nivel Secundario refiere aquí y en el resto del documento al tramo que abarca del 7° al 14° año de estudio, independientemente de la estructura de niveles adoptado por cada provincia. Se ha tomado esta definición para favorecer la comparabilidad entre jurisdicciones y años.

**Gráfico 1.b. Tasa específica de matrícula y tasa de matriculación en edad teórica, por edad simple. 11 a 17 años de edad. Años 2001 y 2010.**



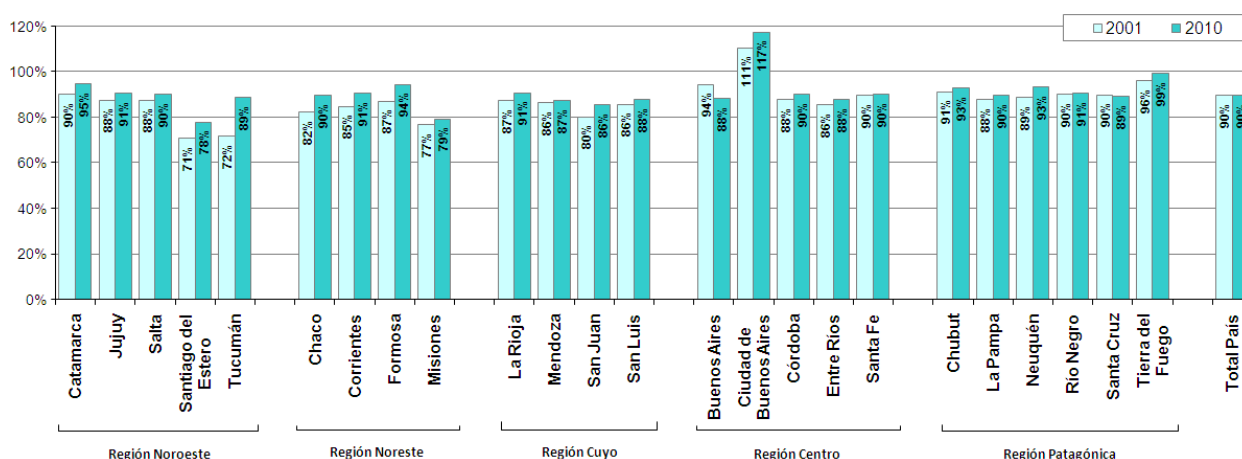
*Fuente: Procesamientos propios sobre los datos de INDEC-MEcon, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010, y bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2001 y 2010.*

Al observar la evolución de los niveles de escolarización en la Argentina durante la última década, se identifica que entre los 11 y los 13 años se ha incrementado la cobertura en el período. Sin embargo, a partir de los 14 años de edad, la proporción de jóvenes escolarizados manifiesta una leve disminución, posiblemente producto de mayores niveles de abandono. Por otra parte, el porcentaje de estudiantes en edad teórica también muestra brechas negativas, indicando que aquellos que permanecen en la escuela lo hacen con mayores niveles de sobreedad, es decir, acumulando más experiencias de repitencia y abandono temporario.<sup>363</sup>

<sup>363</sup> Estas conclusiones se presentan a modo de hipótesis provisorias, ya que en estas diferencias pueden estar interviniendo las inconsistencias entre las distintas fuentes de datos (datos de población del Censo y datos de matrícula del Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos). Al respecto, se recomienda actualizar este análisis exclusivamente con los datos del Censo 2010, una vez que estén disponibles las variables educativas.



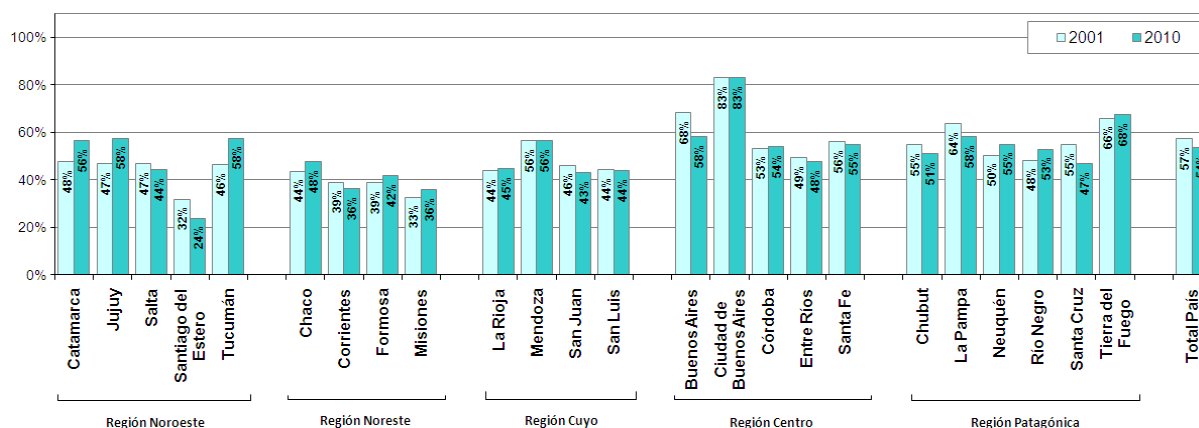
**Gráfico 1.c. Tasa específica de matrícula por grupo de edad, por jurisdicción. 11 a 17 años de edad. Años 2001 y 2010.**



*Fuente: Procesamientos propios sobre los datos de INDEC-MEcon, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010, y bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2001 y 2010.*

A partir del análisis del comportamiento del indicador entre jurisdicciones, resulta relevante señalar algunos aspectos. En la mayoría de las jurisdicciones, la matriculación en el tramo de edad considerado manifiesta un leve incremento, indicando mejores oportunidades de acceso a la escuela secundaria. Es llamativa la tendencia de la provincia de Buenos Aires, donde las tasas de matrícula descienden. Este fenómeno se puede relacionar con la tasa creciente, por encima del 100%, de la Ciudad de Buenos Aires: algunas investigaciones dan cuenta de que la población que habita en la provincia de Buenos Aires asiste a las escuelas secundarias de la Ciudad, lo que explica esta diferencia de porcentajes. Paralelamente, cabe destacar que si bien las tasas específicas de matrícula más bajas se registran en provincias del Noroeste y Noreste, algunas de ellas son las que han incrementado sensiblemente la asistencia a la escuela en el período.

**Gráfico 1. d. Tasa de matriculación en edad teórica. 11 a 17 años de edad. Año 2010.**



*Fuente: Procesamientos propios sobre los datos de INDEC-MEcon, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, y bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2010.*

En relación con la matriculación en edad teórica, el gráfico permite identificar aquellas provincias en las que los estudiantes experimentan más situaciones de fracaso. Tal como se observa, la evolución ha sido más despareja entre provincias: algunas han alcanzado mayores niveles de matriculación en edad teórica (Catamarca, Jujuy, Tucumán), mientras que en otras el porcentaje de población que asiste a la escuela en edad teórica disminuyó intensamente (Santiago del Estero, Chubut, La Pampa, Santa Cruz). Esta disminución está representando un probable incremento de los índices de repitencia en esas provincias.

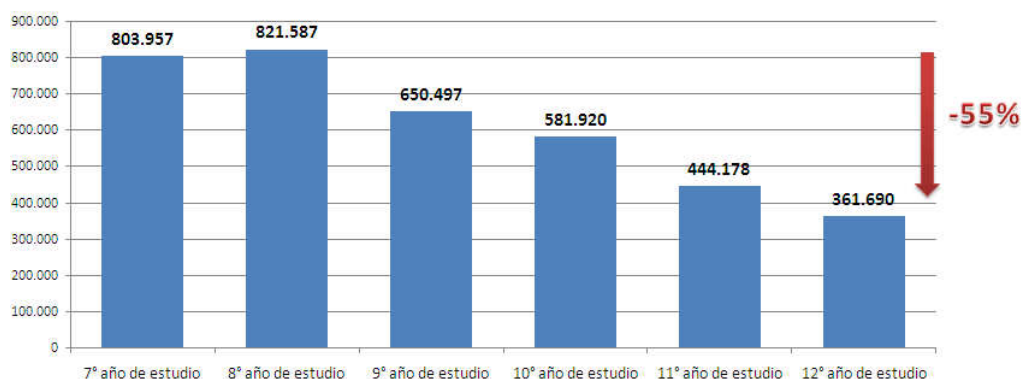
### Matrícula por año de estudio

Indicadores:

*Total de estudiantes por año de estudio:* es el total de estudiantes inscriptos en un año del Nivel Secundario, independientemente de la edad con la que asisten.

*Tasa de crecimiento de la matrícula:* es la evolución del total de inscriptos por año de estudio o nivel, expresados en forma relativa, tomando como base 100 el año de inicio de la serie.

**Gráfico 2.a. Total de estudiantes por año de estudio. Nivel Secundario. Argentina. Año 2010.**



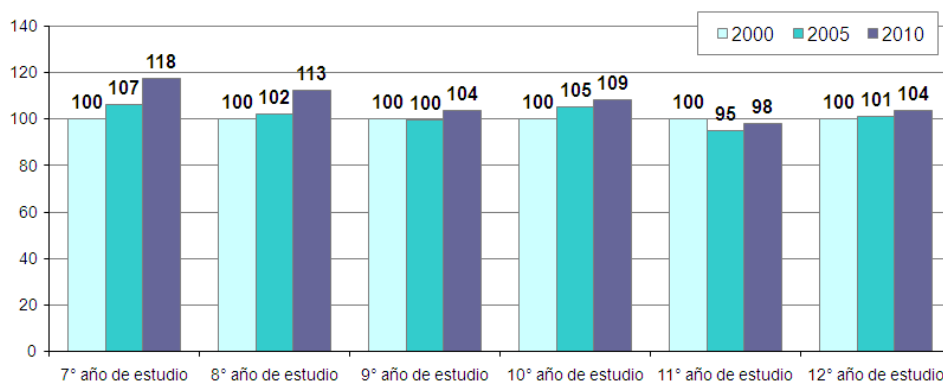
*Fuente: Procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2010.*

Una representación gráfica de la cantidad de inscriptos por año de estudio en Argentina permite visualizar cuáles son los tramos del Nivel Secundario que presentan mayores obstáculos para la continuidad de las trayectorias escolares, situaciones que se expresan en repitencia o abandono.

La disminución de la matrícula entre el 8º y 9º año de estudio, y entre el 10º y el 11º, es producto combinado del abandono y la retención de la matrícula por repitencia, que reduce el flujo de estudiantes año a año.

Como consecuencia de este desgranamiento, solamente 361.690 jóvenes llegan al último año de estudio del Secundario, lo que representa al 45% de los que ingresaron en 7º año.

**Gráfico 2.b. Tasa de crecimiento de la matrícula por año de estudio. Nivel Secundario. Argentina. Años 2000, 2005 y 2010.**

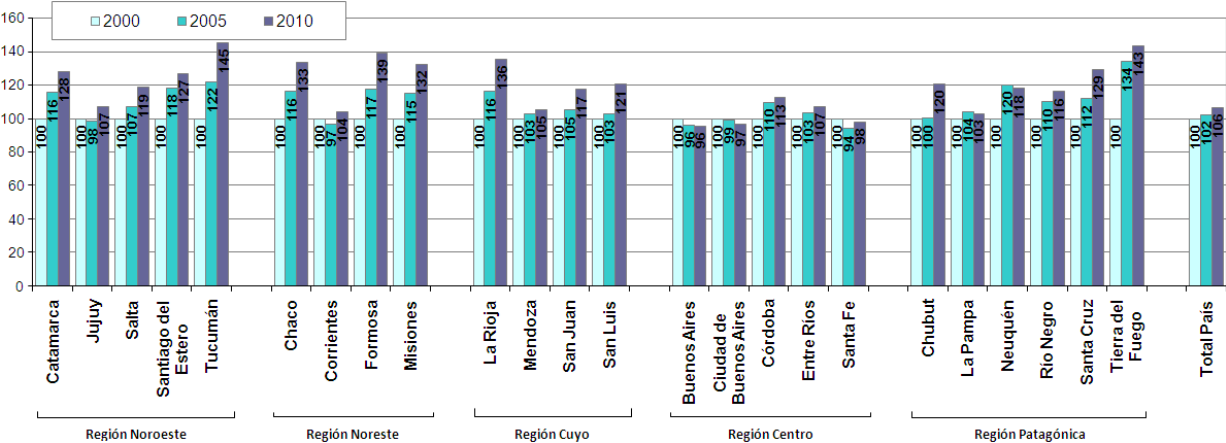


*Fuente: Procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2000, 2005 y 2010.*

En el inicio del Nivel Secundario, se ha registrado un fuerte incremento en la cantidad de matriculados, alcanzando en 7º año un crecimiento del 18% con respecto a 2000; en 8º año, el mayor incremento se ha producido entre 2005 y 2010. El aumento no necesariamente indica una mayor cobertura: el incremento de las tasas de repitencia en el inicio del nivel provoca una mayor acumulación de estudiantes en este tramo, engrosando la cantidad de inscriptos en 7º y 8º.

Hacia el final del Secundario, el crecimiento de la cantidad de inscriptos se manifiesta con menor intensidad. Por ejemplo, en el 10º año de estudios, el crecimiento al final de la década es del 9% (la mitad del crecimiento registrado en 7º), y en el año 12º, sólo aumenta un 4%.

**Gráfico 2.c. Tasa de crecimiento de la matrícula en el Nivel Secundario, por jurisdicción. Años 2000, 2005 y 2010.**



Fuente: Procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2000, 2005 y 2010.

Al observar la cantidad de inscriptos por provincia en el Nivel Secundario, y su evolución a lo largo de la década, lo primero que se puede notar es que se manifiestan ciertas diferencias entre regiones.

La mayoría de las provincias presentan un crecimiento escalonado a lo largo del período, siendo los casos más notorios los de las provincias de Tucumán y Tierra del Fuego, que en el año 2010 tienen cerca de un 40 % más de estudiantes inscriptos que en el 2000. Otras provincias que se destacan son Formosa, La Rioja, Chaco y Misiones, las cuales presentan un crecimiento de entre un 32 % y un 39 % entre los años 2000 y 2010.

A grandes rasgos, son las regiones del Noroeste y Noreste las que manifiestan, en promedio, mayores niveles de crecimiento en la década, mientras que la Región Centro, la matrícula se mantiene estable.

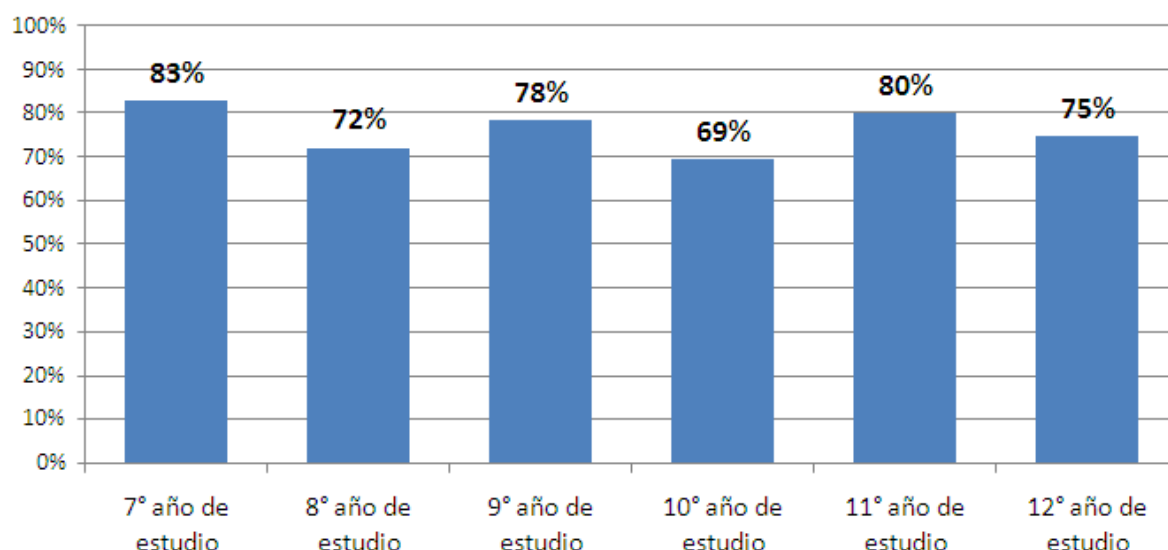
Resulta importante analizar esta información junto con las tasas de matriculación, para evaluar en qué medida el crecimiento o estabilidad de la matrícula se relaciona con los niveles de cobertura. Por otra parte, es importante señalar que otros factores no relacionados con la cobertura también afectan a la evolución del tamaño del nivel: factores poblacionales (como un incremento del tamaño de las cohortes en el tramo de edad del Secundario) y del itinerario escolar (como un aumento del porcentaje de repitentes) explican también aumentos de matrícula en el nivel.

### Promoción anual

Indicador:

*Porcentaje de estudiantes promovidos:* es la proporción de estudiantes que finalizan un ciclo lectivo en condiciones normativas para inscribirse al año de estudio siguiente, incluyendo los períodos de compensación.

**Gráfico 3.a. Porcentaje de estudiantes promovidos, por año de estudio. Nivel Secundario. Argentina. Año 2008.**



Fuente: Procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2008.

El estudio de la estructura de promoción por año de estudio permite detectar los principales “cuellos de botella” del sistema educativo en cuanto al logro de la escolaridad plena y oportuna.

A lo largo de toda la Secundaria, los niveles de promoción son bajos: en promedio, 1 (uno) de cada 4 (cuatro) estudiantes no logra pasar de año. Sin embargo, se observan ciertas oscilaciones que permiten identificar los años en los que parecen presentarse los mayores obstáculos para el avance. El 10º año presenta los valores más bajos de promoción, como así también el 8º. Tal como se ha podido observar en el gráfico 2.a, las disminuciones más intensas de matrícula se manifiestan entre estos años de estudio y los siguientes.

En relación con este indicador, resulta relevante en el contexto argentino poder realizar un análisis agrupando a las jurisdicciones en función de su estructura de niveles. A partir de lo establecido por la Ley de Educación Nacional, cada jurisdicción ha ido optando entre un modelo de 7 años de Primaria y 5 de Secundaria (modelo 7-5), o de 6 años de Primaria y 6 de Secundaria (modelo 6-6). A continuación, se presenta un cuadro con el porcentaje de promovidos de 7º y 8º año de estudio, para cada uno de los dos modelos:

**Cuadro 1. Porcentaje de estudiantes promovidos en 7º y 8º año de estudio, según estructura de niveles adoptada por cada jurisdicción. Argentina. Año 2008.**

	7º año de estudio	8º año de estudio	Total 7º y 8º año
<b>Jurisdicciones con estructura 7-5</b>	90,7%	67,1%	78,3%
<b>Jurisdicciones con estructura 6-6</b>	78,8%	75,3%	77,2%

*Fuente: Procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2008.*

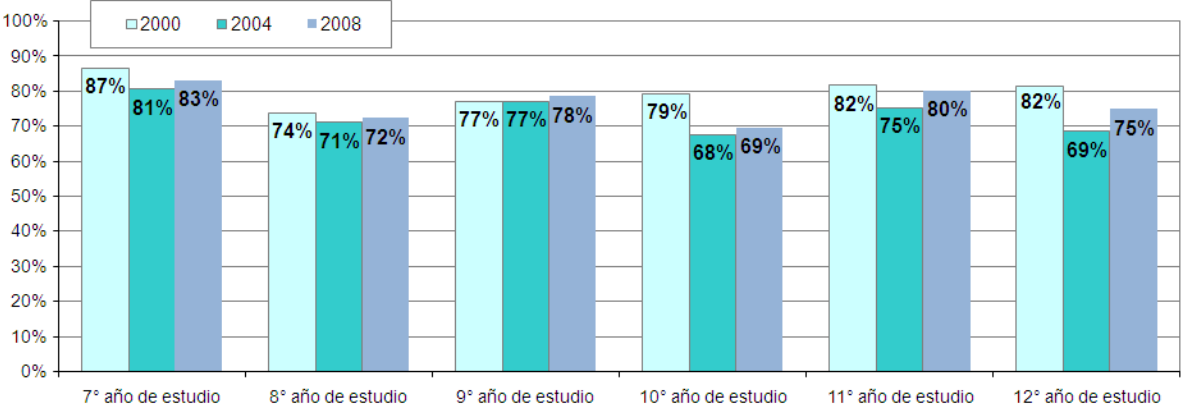
Tal como se observa, aquellas jurisdicciones en las que la Secundaria se inicia en el 8º año de estudio muestran una caída muy significativa de los niveles de promoción entre el 7º y 8º año.

En cambio, en las jurisdicciones con 6 años de Secundaria, los niveles de promoción son bajos en el 7° año, allí donde se inicia el nivel. Sin embargo, en el 8° año (que corresponde al 2° año de la Secundaria) los niveles de promoción siguen siendo bajos.

Al respecto, si bien se manifiestan diferencias entre estas jurisdicciones en función de su estructura, al considerar los dos años en conjunto, los niveles de promoción son similares. Ya sea concentrado en el primer año del Secundario -para las jurisdicciones con estructura 7-5- o en los dos primeros años -para las jurisdicciones con estructura 6-6-, los altos niveles de no promoción y abandono se manifiestan en ambos grupos con similar intensidad.

Algunos estudiantes que no alcanzan a promover se inscribirán como repitentes al año siguiente. Muchos otros, desistirán de continuar sus estudios.

**Gráfico 3.b. Porcentaje de estudiantes promovidos, por año de estudio. Nivel Secundario. Argentina. Años 2000, 2004 y 2008.**



Fuente: Procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2000, 2004 y 2008.

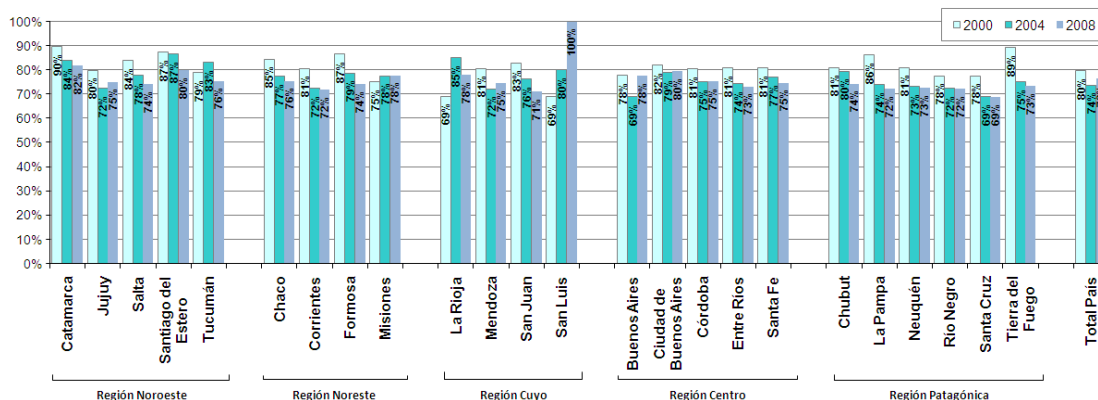
Al analizar la evolución del porcentaje de promovidos a través del tiempo, se observan dos tendencias:

Los primeros años del Secundario presentan mayor estabilidad, aunque se identifican ciertas caídas en la primera mitad de década, focalizadas principalmente en el 7° año de estudio y, en menor medida, en el 8°.

En la segunda mitad del Secundario, se registra una fuerte caída de los niveles de promoción durante la primera mitad de la década, la cual alcanza una diferencia de hasta 13 puntos porcentuales en el último año. Luego, en el año 2008, los últimos dos años del Secundario mejoran los niveles de promoción, mientras que en el 10º no se registra un incremento muy importante.

Estos datos permiten corroborar un empeoramiento de las tasas de promoción entre los años 2000 y 2004, y una relativa estabilidad de la situación, con cierta tendencia leve a la mejora, entre el 2004 y el 2008.

**Gráfico 3.c. Porcentaje de estudiantes promovidos, por jurisdicción. Nivel Secundario. Años 2000, 2004 y 2008.**



*Fuente: Procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2000, 2004 y 2008.*

El porcentaje de estudiantes promovidos en la secundaria disminuye entre 2000 y 2004 en la mayoría de las provincias - excepto Tucumán, La Rioja, Misiones y San Luis- indicando que el decrecimiento de la promoción ha sido un fenómeno generalizado en el país. Sólo San Luis manifiesta una clara tendencia creciente hasta el año 2008.

Si bien en Catamarca y Santiago del Estero se observa un decrecimiento a lo largo del período, son las únicas provincias que conservan un porcentaje de promoción superior al 80%, mientras que en la Región Patagónica, dicho porcentaje cae por debajo del 75% en todas las provincias al final del período.

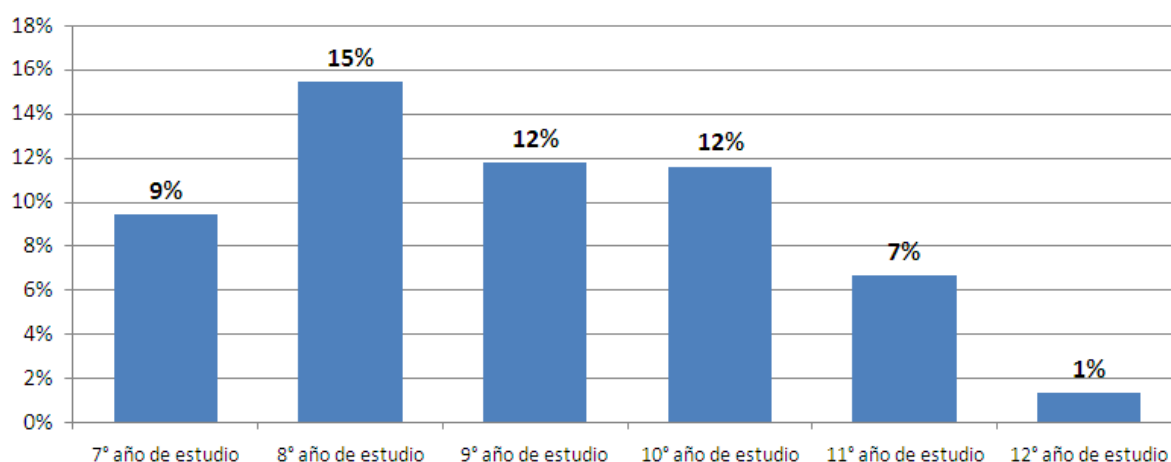
## Repitencia



Indicador:

*Porcentaje de estudiantes repitentes:* es la proporción de estudiantes que inicia un ciclo lectivo inscriptos en condición de repitentes, es decir, que en el ciclo lectivo anterior asistieron al mismo año de estudio y no promovieron.

**Gráfico 4.a. Porcentaje de estudiantes repitentes, por año de estudio. Nivel Secundario. Argentina. Año 2010.**

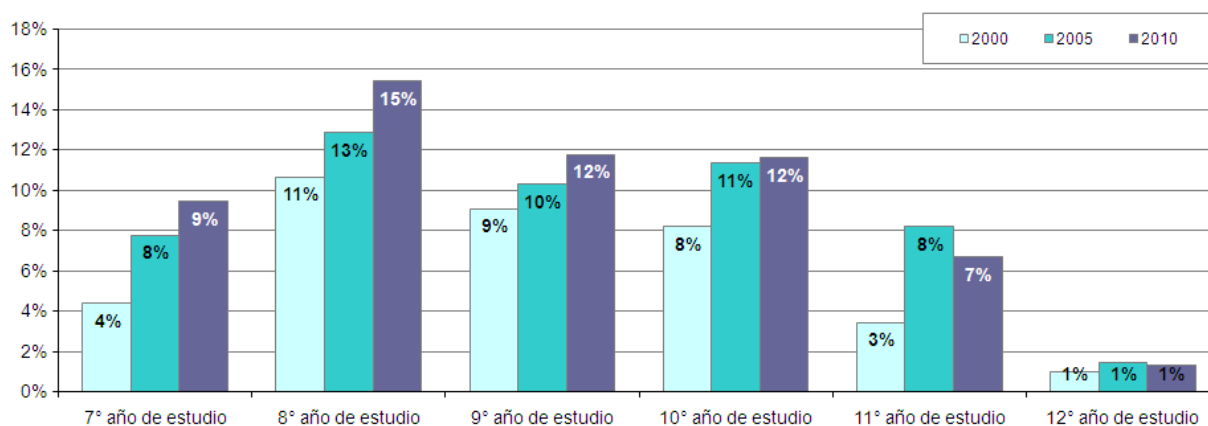


*Fuente: Procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2010.*

El seguimiento del porcentaje de repitentes por año de estudio permite profundizar en los aspectos de la trayectoria escolar de los estudiantes que han sido señalados previamente: algunos años muestran altos niveles de repitencia. Así, bajos niveles de promoción se traducirán en un aumento de los repitentes, aunque la relación no es directa: requiere el estudio complementario del abandono.

El 8º grado presenta los niveles más altos de repitencia, en forma consistente con lo observado en el indicador de promoción. El nivel de repitencia del 7º grado es relativamente bajo, aunque es necesario considerar, tal como se observó previamente, que para las provincias que han adoptado una estructura de niveles 7-5, el 7º grado corresponde al último grado de la Primaria, donde se encuentran niveles de promoción muy altos.

**Gráfico 4.b. Porcentaje de estudiantes repitentes, por año de estudio. Nivel Secundario. Argentina. Años 2000, 2005 y 2010.**



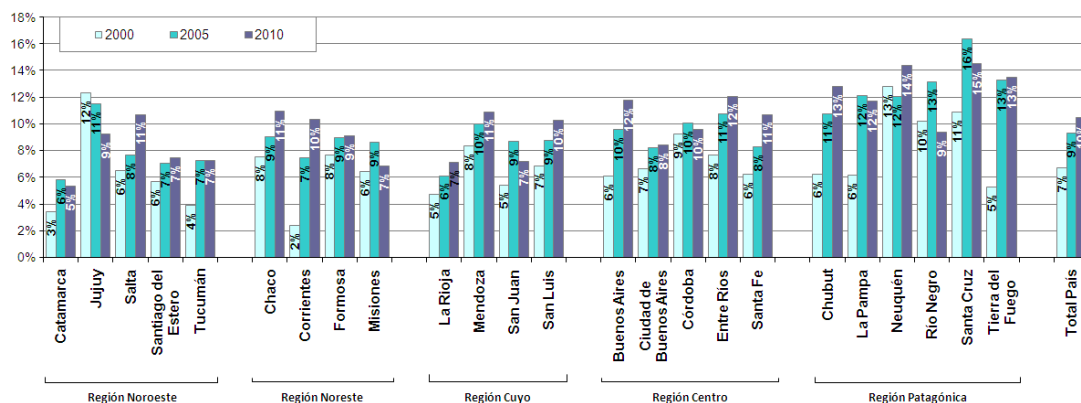
Fuente: Procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2000, 2005 y 2010.

Los niveles de repitencia en Argentina aumentaron notablemente en la última década, en todo el Nivel Secundario. El incremento más intenso se observa en los grados 7° y 11°, donde el porcentaje de repitentes del 2010 es más del doble que en el 2000.

En el primer tramo del Secundario, se manifiesta un crecimiento sostenido a lo largo de toda la década, mientras que hacia el final, la intensificación de la repitencia se ha focalizado en la primera mitad de década.

Nuevamente, los primeros años del nivel concentran las mayores dificultades para la promoción de año de estudio, y este problema se ha ido incrementando a lo largo de la década.

**Gráfico 4.c. Porcentaje de estudiantes repitentes, por jurisdicción. Nivel Secundario. Argentina. Año 2010.**



Fuente: Procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2000 a 2010.

Los niveles de repitencia en el Secundario durante la última década mostraron un crecimiento importante en casi todas las provincias. Jujuy es la única que presenta un decrecimiento sostenido, y en Córdoba se observa cierta estabilidad en alrededor del 10% de los estudiantes.

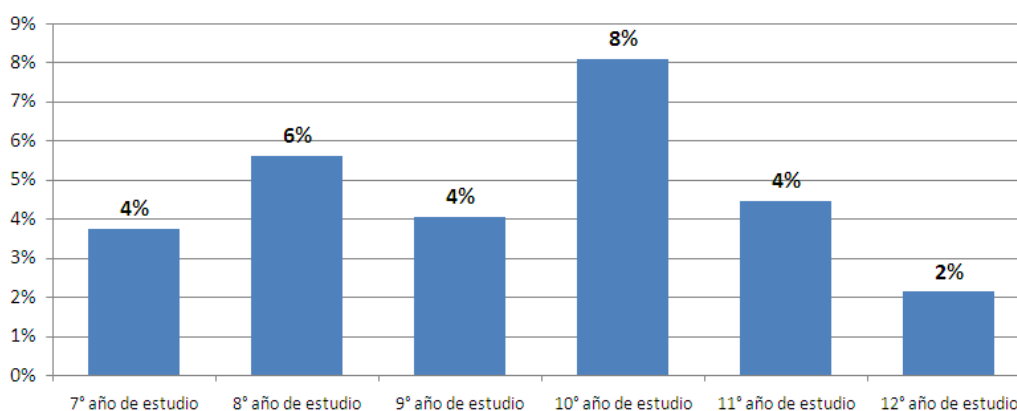
La Región Patagónica se caracteriza por presentar los niveles más altos de repitencia a lo largo de toda la década, llegando a un 16% de repitentes en la provincia de Santa Cruz, y alcanzando un crecimiento en la primera mitad de década de hasta 8 puntos porcentuales en Tierra del Fuego.

### Abandono anual

Indicador:

*Porcentaje de abandono anual:* es la proporción de estudiantes que inicia un ciclo escolar pero no alcanza a finalizarlo, abandonando durante el transcurso del mismo. Este abandono no necesariamente es definitivo: existe un conjunto de estudiantes que abandona durante el ciclo escolar y al año siguiente se vuelve a inscribir; éstos no se registran como repitentes.

**Gráfico 5.a. Porcentaje de abandono anual, por año de estudio. Nivel Secundario. Argentina. Año 2008.**

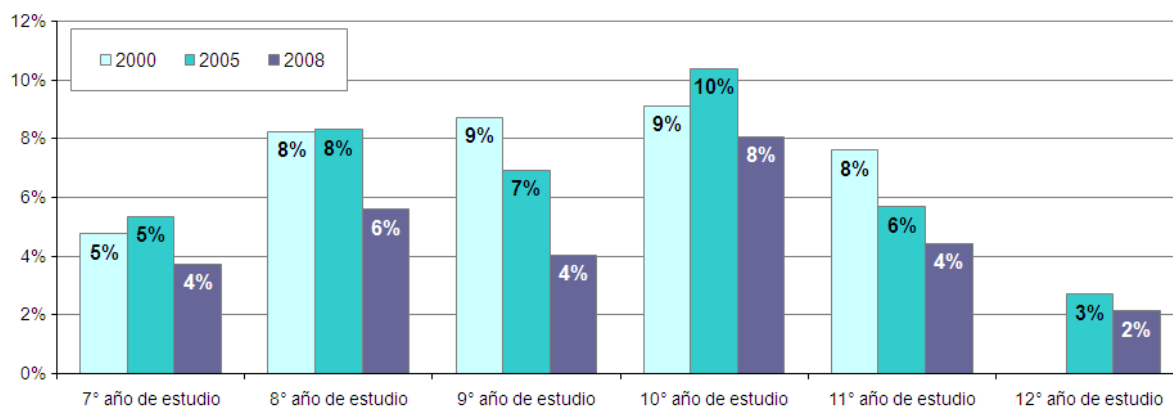


Fuente: Procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Año 2008.

El análisis del abandono anual permite completar el perfil de las trayectorias escolares en el Nivel Secundario.

En Argentina, entre el 4% y el 8% de los estudiantes que se inscriben a la Secundaria abandonan antes de finalizar el año de estudio. Este abandono se manifiesta más intensamente en los grados 8° y 10°, aquellos que también mostraban niveles de promoción más bajos.

**Gráfico 5.b. Porcentaje de abandono anual, por año de estudio. Nivel Secundario. Argentina. Años 2000, 2005 y 2008.**

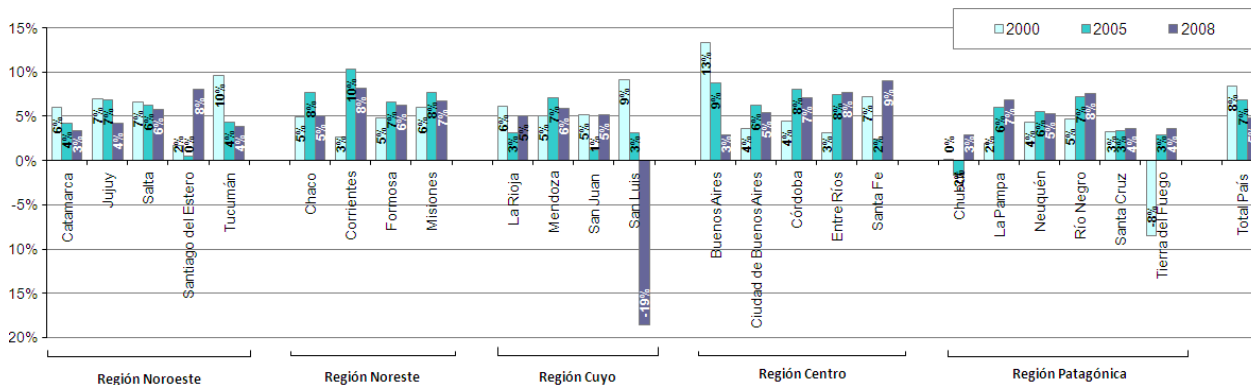


*Fuente: Procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2000, 2005 y 2008.*

En lo que respecta a la evolución del abandono anual a lo largo del tiempo, la situación en el país muestra evidencias de mejora en todos los años de estudio -especialmente en 9° y 11°-, y de forma más clara entre 2005 y 2008.

Estos datos permiten concluir que es probable que una parte importante del crecimiento de la repitencia en el período se deba a mejores niveles de retención de los estudiantes durante el ciclo escolar.

**Gráfico 5.c. Porcentaje de abandono anual, por jurisdicción. Nivel Secundario. Argentina. Año 2008.**



*Fuente: Procesamientos propios sobre las bases de datos de DiNIECE-ME. Relevamiento Anual de Matrícula y Cargos. Años 2000, 2005 y 2008.*

La evolución en el tiempo de los indicadores de abandono muestra situaciones diversas entre las jurisdicciones, e incluso algunos valores anómalos, menores al 0%<sup>364</sup>.

El gráfico presenta una variada situación entre jurisdicciones, y una tendencia poco clara, sujeta posiblemente a los contextos propios de cada provincia. Es importante considerar que este indicador es muy sensible a modificaciones en los niveles de retención de matrícula.

364 En el caso de las provincias con abandono anual negativo, es posible que allí sucedan dos fenómenos: o se está manifestando una incorporación de población fuera de las escuelas a lo largo del ciclo escolar, o se ha dado cierta inconsistencia en el relevamiento entre dos años consecutivos.

## **BIBLIOGRAFÍA**

## BIBLIOGRAFÍA GENERAL

- Abratte, J. P. (2005). *La política educativa en la Provincia de Córdoba (1983- 1998). Democracia, legitimación y discurso educativo*. Córdoba, Argentina: Universitas.
- Abratte, J.P. y Pacheco, M. (2006). *La escuela técnica en Córdoba. Sentidos y estrategias de la transformación educativa*. Córdoba, Argentina: Universitas.
- Acevedo Díaz, J. A. (2001). Una breve revisión de las creencias CTS de los estudiantes. En *Sala de Lecturas CTS+I OEI*. Recuperado el 28 de marzo de 2012, de <http://www.oei.es/salactsi/acevedo.htm>
- Achilli, E. (1999). *Práctica docente y diversidad sociocultural*. Rosario, Argentina: HomoSapiens.
- Acosta, F. (2008). *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela (moderna)*. Buenos Aires: La Crujía.
- Acosta, F. (2011 a). *La educación secundaria en foco: análisis de políticas de inclusión en Argentina, Canadá, Chile y España*. Buenos Aires: IPE UNESCO Buenos Aires. Recuperado el 1 de marzo de 2012, de [www.iipe.buenosaires.org.ar](http://www.iipe.buenosaires.org.ar).
- Acosta, F. (2011 b). *Las reformas en la educación secundaria en perspectiva comparada: aportes para pensar una agenda de cambio en los países del Cono Sur*. Ponencia presentada en IV Congreso Nacional y III Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación. Buenos Aires.
- Acosta, F. (en prensa). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. En *Cadernos de História da Educação*, vol.11.
- Acosta, F. y D. Pinkasz (2007). *La escuela media y las necesidades de la masificación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (\*)
- Acuña, M. y Vera Noriega, J. Á. (2011). Relación entre habilidades generales y específicas en educación media superior. En *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 13(1), 45-64.
- Aguerrondo, I. (1991). Innovaciones y calidad de la educación. En *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, III (4), 19-42.
- Aguerrondo, I. (1992). *La escuela media transformada: una organización inteligente y una gestión efectiva*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Aguerrondo, I. (1994). El compromiso con la calidad de la Educación: desde dónde mejorarla. En Pogrè, P. (comp.). *La trama de la escuela media* (pp. 17-51). Buenos Aires: Paidós.
- Aguerrondo, I. (2002). *Ministerios de Educación: de la estructura jerárquica a la organización sistémica en red*. Buenos Aires: IPE-UNESCO. Recuperado el 12 de enero de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001294/129499s.pdf>

- Aguerrondo, I. y Xifra, S. (2002). *La escuela del futuro I. Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.
- Aguilar, L.F. (2007). *El aporte de la política pública y de la Nueva Gestión Pública a la gobernanza*. XII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública. Sto. Domingo, República Dominicana.
- Albergucci, R. (1996). ¿Qué significa detener o transformar la transformación educativa? En *Novedades Educativas*, 8 (72), 20-39.
- Albergucci, R. (2000). *Transformación Educativa: camino y sentido de la Educación Polimodal*. Buenos Aires: Troquel.
- Alcántara, A. y Zorrilla, J. F. (2010). Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. En *Perfiles educativos*, 32(127), 38-57.
- Aldana, E., Chaparro, L., García, G., Gutiérrez, E., Llinás, R. y otros (1996). *Colombia: Al filo de la oportunidad*. Santafé de Bogotá, D.C: Tercer Mundo Editores. Recuperado el 3 de septiembre de 2011 de <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Alliaud, A. (2007). *Los maestros y su historia: los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica.
- Almandoz, M. R. (2000). *Sistema Educativo Argentino. Escenarios y Políticas*. Buenos Aires: Santillana.
- Almandoz, M. R. y otros (2008). *Gestión de Innovaciones en la enseñanza media. Argentina/Brasil/España*. Buenos Aires: OEI. Santillana.
- Almandoz, M. R. (2010). Políticas para la educación técnico profesional en la Argentina. En Almandoz, M. R. y otros. *Educación y Trabajo: Articulaciones y Políticas* (pp 233 a 274). Buenos Aires: IIPE UNESCO.
- Almandoz, M. R. y Vitar, A. (2008). Caminos de innovación: las políticas y las escuelas. En Almandoz, M. R. y otros. *Gestión de Innovaciones en la enseñanza media. Argentina/Brasil/España*. Buenos Aires: OEI. Santillana.
- Almandoz, M.R. y Vitar, A. (2009). *Senderos de la innovación: las políticas y las escuelas*. Ponencia en Tercer Congreso Nacional y Segundo Encuentro Internacional de Estudios Comparados en Educación: "Reformas Educativas Contemporáneas: ¿continuidad o cambio?". Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE). Buenos Aires.
- Alterman, N. y otros (2004). Problemas iniciativas y proyectos en escuelas secundarias de Córdoba. Un estudio exploratorio en casos. En *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba. (\*)
- Alterman, N. (2009). *Desarrollo curricular centrado en la escuela y en el aula*. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas del Programa Integral para la Igualdad Educativa (FOPIIE). Ministerio de Educación de la Nación. (\*)
- Álvarez, B. (1998). *Educación Secundaria: Temas Críticos para la formulación de políticas*. Washington: BID.



- Andraca, A. M. (2006). *Programas de becas estudiantiles. Experiencias latinoamericanas*. París: IIPE- UNESCO.
- Andrade Cázares, R. A. (2011). *El proceso de diseño curricular con enfoque de competencias. El caso del bachillerato general de la Universidad de Guadalajara*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Andrade, D., Bordón, J., Cavarozzi, M. y otros (2010). *Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: UNESCO/IIPE. Recuperado el 12 de enero de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001895/189512so.pdf>
- Angulo, J. F. y Blanco, N. (coords.) (2000). *Teoría y desarrollo del Curriculum*. Málaga: Aljibe.
- Apple, M. (1996). *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*. Barcelona, España: Paidós.
- Ardiles, M. (comp.) (2003). *En la escuela media. Formación y trabajo de los docentes*. Córdoba, Argentina: Brujas. (\*)
- Ardiles, M. (comp.) (2006). *El desarrollo profesional de los docentes de escuela media. Experiencias y aprendizajes cotidianos*. Córdoba, Argentina: Brujas. (\*)
- Ardiles, M. y Borioli, G. (2006). En escenarios de escuela media: confluencia de culturas. Reflexiones en torno de profesores y alumnos. En *Cuadernos de Educación*. IV (4). Recuperado el 8 de enero de 2012, de [http://www.ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/publicaciones/publicacionesinstitucionales/\\_\(\\*\)](http://www.ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/publicaciones/publicacionesinstitucionales/_(*))
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2004). *Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente*. Documento Anexo a la Resolución 223/04. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 7 de marzo de 2012, de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res04/223-04-ane1.pdf> (\*)
- Argentina, Consejo Federal de Educación (2007). *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional*. Documento Anexo a la Resolución 30/07. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 7 de marzo de 2012, de <http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res07/30-07-anexo02.pdf> (\*)
- Argentina. Ministerio de Educación y Justicia (1988). *Congreso pedagógico: informe final de la asamblea nacional*. Embalse, Argentina: Autor.
- Argentina, Ministerio de Educación. Unidad de Investigaciones Educativas (2000). *Estudios y documentos 1. Educación General Básica. Investigaciones sobre el Tercer Ciclo*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Cultura y Educación (1991). *Bases para la transformación educativa*. Buenos Aires: Autor.
- Argentina, Ministerio de Cultura y Educación. (1997). *La enseñanza secundaria superior en algunos países de la OCDE*. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Cultura y Educación (1999). Un modelo de eficiencia en gestión Educativa. En *Revista Zona Educativa* N° 3, 50-52

Argentina, Ministerio de Educación. Programa Nacional de Gestión Institucional (2000). *Innovaciones en la gestión educativa y escolar*. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación. Programa Nacional de Gestión Institucional (2001). *Buenas prácticas de gestión escolar*. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación (2001). *Escuela para Jóvenes*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Secretaría de Educación Básica.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2003). *Programa de mejoramiento del sistema educativo (PROMSE)*. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2007). *El lugar de los adultos frente a los niños y los jóvenes. Aportes para la construcción de la comunidad educativa*. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Áreas Curriculares (2007). *Políticas de Enseñanza y Desarrollo Curricular. Plan De Trabajo 2007*. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (S/F). *Programa Integral para la Igualdad Educativa. Documento Base*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 8 de marzo de 2012, de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/95439/docbase.pdf?sequence=1>

Argentina, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (2001). *Desarrollo de Capacidades en EGB 3 y Educación Polimodal*. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DINIECE (2003). *Tendencias recientes en la escolarización y terminalidad del nivel medio de enseñanza*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 7 de noviembre de 2011, de [http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion\\_programas/investigaciones/Serie-la%20educacion-en-debate-1.pdf\\_\(\\*](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/investigaciones/Serie-la%20educacion-en-debate-1.pdf_(*)

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología DINIECE – UNICEF (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos*. Un estudio en escuelas de nuestro país. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 7 de noviembre de 2011, de [http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion\\_programas/investigaciones/trayescolar.pdf](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/investigacion_programas/investigaciones/trayescolar.pdf) (\*)

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DINIECE (2005 a). *El desarrollo profesional docente: experiencias, temas, problemas*. Informe Final presentado a la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DINIECE (2005 b). *Censo Nacional Docente del 2004*. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DINIECE (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Buenos Aires: Autor. (\*)

Argentina, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DINIECE (2008). *Panorama de la educación secundaria en el 2008. Elementos a tener en cuenta para la implementación de la Ley de Educación Nacional*. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación (2007). *Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional* (cap. II). Resolución N° 23 del CFCyE. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación. Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales (2008). *Experiencias ganadoras del Premio Presidencial Escuelas Solidarias 2007*. Buenos Aires: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación (2010 a). *El desarrollo de capacidades en la Escuela Secundaria. Un marco teórico*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. UNICEF. OEI. Asociación Civil Educación para todos. Recuperado el 20 de marzo de 2012, de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno\\_1.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/Cuaderno_1.pdf) (\*)

Argentina, Ministerio de Educación (2010 b). *El desarrollo de capacidades y las áreas de conocimiento*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. UNICEF. OEI. Asociación Civil Educación para todos. Recuperado el 20 de marzo de 2012, de <http://www.unicef.org/argentina/spanish/Ministerio.pdf> (\*)

Argentina, Ministerio de Educación (2010 c). *Experiencias y Prácticas Educativas en Escuelas Secundarias. Libro 1*. Buenos Aires: EUDEBA.

Argentina, Ministerio de Educación (2010 d). *Experiencias y Prácticas Educativas en Escuelas Secundarias. Libro 2*. Buenos Aires: EUDEBA.

Argentina, Ministerio de Educación (2011 a). Diseño e Implementación del Plan de Mejora Institucional. En *Serie de Documentos de Apoyo para la Escuela Secundaria*. Documento 1. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 18 de marzo de 2012, de <http://www.chubut.edu.ar/descargas/secundaria/plan%20de%20mejora/Plan%20de%20Mejora%202011.pdf> (\*)

Argentina, Ministerio de Educación (2011 b). *Operativo Nacional de Evaluación 2010 CENSO DE FINALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA*. Informe de Resultados. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 20 de febrero de 2012, de [http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion\\_educativa/nacionales/resultados/Resultados%20Censo%20ONE%202010.pdf](http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/evaluacion_educativa/nacionales/resultados/Resultados%20Censo%20ONE%202010.pdf) (\*)

Argentina, Ministerio de Educación (2011 c). *Educación Primaria. Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)*. Recuperado el 5 de marzo de 2012, de <http://portal.educacion.gov.ar/primaria/programas/programa-integral-por-la-igualdad-educativa/>

Argentina, Ministerio de Educación (2011 d). *PROMEDU Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa*. Recuperado el 8 de marzo de 2012,

de

[http://www.me.gov.ar/me\\_prog/promedu.html?mnx=promedu&mny=\\_ant&carpeta=promedu](http://www.me.gov.ar/me_prog/promedu.html?mnx=promedu&mny=_ant&carpeta=promedu) (\*)

Argentina, Ministerio de Educación (2011 e). *Experiencias y Prácticas Educativas en Escuelas Secundarias*. Video. Buenos Aires: Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.

Argentina, Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas (2011). *Centros de Actividades Juveniles*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 3 de marzo de 2012, de <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/caj/>

Argentina, Ministerio de Educación. DINIECE (2010). *Trayectorias socio-educativas de jóvenes y adultos y sus experiencias con la escuela media*. Buenos Aires: Autor. (\*)

Argentina, Ministerio de Educación. DINIECE (2011). *Acerca de la enseñanza y el currículum. Un estudio a partir de las representaciones de docentes de la educación secundaria (versión preliminar)*. En *Serie Documentos de Trabajo*. Buenos Aires: Autor. (\*)

Argentina, Ministerio de Educación. CFE. INET. (2010 a). *Conferencia de Educación Técnico Profesional Bicentenario*. Córdoba, Argentina.

Argentina, Ministerio de Educación. CFE. INET. (2010 b). *Conferencia de Educación Técnico Profesional Bicentenario. Documento Base*. Córdoba, Argentina: Autor.

Argentina, Ministerio de Educación. Consejo Federal de Educación (2008). *Documento preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina*. Buenos Aires: Autor. (\*)

Argentina, Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Secundaria (2010). *Secundaria en el Bicentenario. Revista Digital de la Dirección de Educación Secundaria*, Nº 1. Buenos Aires: Autor. (\*)

Argentina, Ministerio de Educación. Programa Nacional de Convivencia Escolar (2008 a). *Renovación del acuerdo normativo sobre convivencia escolar. Cuadernillo I*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 31 de marzo de 2010, de

[http://www.me.gov.ar/convivencia/documentos/norma\\_conv1.pdf](http://www.me.gov.ar/convivencia/documentos/norma_conv1.pdf)

Argentina, Ministerio de Educación. Programa Nacional de Convivencia Escolar (2008 b). *Renovación del acuerdo normativo sobre convivencia escolar. Cuadernillo II*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 31 de marzo de 2010, de

[http://www.me.gov.ar/convivencia/documentos/norma\\_conv2.pdf](http://www.me.gov.ar/convivencia/documentos/norma_conv2.pdf)

Argentina, Ministerio de Educación. Programa Nacional de Convivencia Escolar (2008 c). *Cuadernillo III*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 31 de marzo de 2010, de [http://www.me.gov.ar/convivencia/documentos/norma\\_conv3.pdf](http://www.me.gov.ar/convivencia/documentos/norma_conv3.pdf)

Argentina, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación (2008). *Resolución 258/08. Anexo. Construcción de Políticas Educativas Federales*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 1 de marzo de 2012, de

[http://www.me.gov.ar/curriform/publica/res\\_25808.pdf](http://www.me.gov.ar/curriform/publica/res_25808.pdf)

Argentina, Ministerio de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa (2008). *Cátedra abierta: aportes para pensar la violencia en las escuelas 1*. Buenos Aires: Autor. (\*)

Argentina, Ministerio de Educación. Subsecretaría de Equidad y Calidad Educativa (2011). *Cátedra abierta, aportes para pensar la violencia en las escuelas 2: ciclo de videoconferencias*. Buenos Aires: Autor. (\*)

Ávalos, J. (2007). *La vida juvenil en el bachillerato. Una mirada etnográfica*. Tesis de Maestría. México DF: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.

Ávila Paz, M. C., Bonetti, O. y Chiavaro, S. (2003). La política educativa argentina de los '90 como parte del proyecto de reforma del estado, en el marco de la mundialización. En Baquero Lazcano, P. y otros. *La Mundialización en la realidad argentina II*. Córdoba, Argentina: El Copista.

Azevedo, J. (2000). *O ensino secundário na Europa. O neoprofissionalismo e o sistema educativo mundial*. Porto, Portugal: Ediciones ASA.

Azevedo, J. (2001 a). Continuidades y rupturas en la Enseñanza Secundaria. En Braslavsky, C. *La Educación Secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: UNESCO. IPE-Santillana.

Azevedo, J. (2001 b). La escuela media como institución cultural. En *Revista El Monitor*, 2 (2). Ministerio de Educación de la Nación.

Ball, S.J. (1994 a). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: MEC. Paidós.

Ball, S. J. (1994 b). *Education reform. A critical and post-structural approach*. Buckingham & Philadelphia: Open University Press.

Baquero Lazcano, P. y otros (2001-2003). *La mundialización en la realidad argentina*. Tomos I-II. Córdoba, Argentina: El Copista.

Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y S. Sburlatti (2009). Variaciones del Régimen Académico en Escuelas Medias con Población Vulnerable. Un Estudio de Casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. En REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), 292-319. Recuperado el 19 de noviembre de 2010, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art9.pdf> .

Barba, B. (2001). Razonamiento moral de principios en estudiantes de secundaria y bachillerato. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 6 (13), 501-523.

Bardsley, K. D. (2007). Education for all in a global era? The social justice of Australia secondary education in a risk society. En *Journal of Education Policy*, 22(5), 493-508.

Barojas Weber, J. (2006). *Antologías MADEMS. Interpretación y conocimiento*. México, DF: UNAM.

Barraza Macías, A. y Silerio Quiñonez, J. (2007). El estrés académico en alumnos de educación media superior. Un estudio comparativo. En *Investigación educativa*, (7), 48-65.

Batiuk, V. (2008). Políticas pedagógicas y curriculares. Opciones y debates para los gobiernos provinciales. En *Serie Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial*. Documento Nro. 4. Buenos Aires: CIPPEC. (\*)

Bauman, Z. (2001). *La sociedad individualizada*. Madrid: Cátedra.

Bazan Levy, J. D. y Camacho, T. (2001). *Educación media superior: aportes*. México, D. F.: Colegio de Ciencias y Humanidades.

Becker, G. (1964). *Capital Humano*. Nueva York: Columbia University Press.

Beech, J. y Marchesi, A. (coords.) (2008). *Estar en la escuela. Un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*. Buenos Aires: OEI- Fundación SM. (\*)

Bell, D. (1987). La vanguardia fosilizada. En *Revista Vuelta*, XI, (127). México, 1987.

Bellome, G. y Merodo, A. (2011). *Los sujetos de la educación secundaria: caleidoscopio de su (de)formación*. Ponencia en VII Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba. (\*)

Belossi, M. y Palacios de Caprio, M.A. (2003). *La escuela media y los jóvenes socialmente desfavorecidos*. Buenos Aires: Lugar Editorial. (\*)

Benasayag, A. (2011). *No estamos viendo una película, estamos compartiendo un hecho cultural: un análisis de las prácticas docentes con el cine de ficción en la escuela media argentina contemporánea*. Ponencia en VII Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba.

Benavot, A. (2006). La diversificación en la educación secundaria. Currículos escolares desde la perspectiva comparada. Selección. En *Revista de currículum y formación del profesorado*. N° 10. Oficina Internacional de Educación - UNESCO.

Benavot, A. y Braslavsky, C. (edits.) y Truong, N. (colab). (2008). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa: cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica. (\*)

Berger Filho, R. (2001). Enseñanza media: Los desafíos de la inclusión. En Braslavsky, C. (org). *La Educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp. 337-372). Buenos Aires: UNESCO. IPE- Santillana.

Berger, G. (1993). *La formación docente en Venezuela*. Caracas: Ministerio de Educación de Venezuela.

Biggs, J. B. (2005). *Calidad del aprendizaje universitario*. Madrid: Narcea.

Blanco Guijarro, R. (2002). *Estado del arte sobre las innovaciones en América Latina*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Blanco, E. (2011). *Los límites de la escuela. Educación, desigualdad y aprendizaje en México*. México DF: El Colegio de México. Centro de Estudios Sociológicos.

- Blanco, R. (2009). Educación de calidad desde un enfoque de derechos humanos. En Eroles, D. e Hirmas, C. (coords.) *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO - OEI Chile. Recuperado el 11 de enero de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>
- Bobbio, N. (1993). *Igualdad y libertad*. Barcelona, España: Paidós- ICE/UAB.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. En *Bordón. Revista de la Sociedad Española de Pedagogía*, 48 (2), 169-177.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Bolívar, A. (2003 a). Si quiere mejorar las escuelas, preocúpese por capacitarlas: el papel del rendimiento de cuentas por estándares en la mejora. En *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, V.7, N°1-2, 79-94. Recuperado el 26 de febrero de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/567/56770205.pdf>
- Bolívar, A. (2003 b). Evaluación de centros: ¿Estándares para una mejora interna? En Moreno, J.M. (coord.) *Organización y gestión de centros educativos*. Madrid: UNED.
- Bolívar, A. (2003 c). *La escuela pública y la educación de la ciudadanía: retos actuales*. Ponencia en *II Jornadas de Educación: "Interculturalidad"*. UGT-FETE, Córdoba. Facultad de Ciencias de la Educación.
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), pp. 42-69. Recuperado el 23 de enero de 2012, de <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.pdf>.
- Bolívar, A. (2009). La gestión integrada e interactiva. En Romero, Cl. (comp.), *Claves para mejorar la Escuela Secundaria* (pp. 41-59). Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Bonantini, C. (1996). *Educación y sociedad. Análisis histórico estructural de la escuela media argentina*. Rosario, Argentina: UNR.
- Bonilla, G. (2008). El bachillerato en México: una etapa crucial (y endeble) en la formación lectora de los estudiantes. En Carrasco Altamirano, A. C. *La lectura desde el currículo de educación básica y media superior en México: comparación curricular con Colombia, California y Finlandia* (pp. 76-107). Guadalajara: Editorial Universitaria Universidad de Guadalajara.
- Borhaug, K. (2008). Educating voters: political education in Norwegian upper secondary schools. En *Journal of Curriculum Studies*, 40(5), 579-600.
- Borzese, D. y García, D. (2003). Construyendo comunidades de aprendizaje. Escuelas secundarias y jóvenes en situación de pobreza en Argentina. En Borzese, D., García, D., Bruzzone, M. del C. y Scafati, M. A. *La relación entre la escuela secundaria y las organizaciones sociales. Experiencias en Argentina y Uruguay*. París: UNESCO-IIEP. (\*)
- Bourdieu, P. (1999), *Razones Prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona, España: Anagrama.

- Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*. Madrid: Istmo.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2009). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura* (2º edic.) Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bouveau, P. y Rochex, J.Y (1997). *Les ZEP, entre école et société*, París: Centre National de Documentation Pédagogique, Hachette.
- Bracho, T. (1992). *Educación media para el trabajo. Modalidades institucionales*. Ponencia presentada en la Reunión Latinoamericana “Los límites y las posibilidades de la educación de nivel medio en la formación para el trabajo. La experiencia de América Latina”. Tepoztlán, México.
- Bracho, T. y Miranda, F. (2011). *La educación media superior. Situación actual y reforma educativa*. México, DF (en prensa).
- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editorial Latinoamericano.
- Braslavsky C. (1995). La Educación Secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. En AA.VV. *Reforma de la Educación Secundaria. Revista Iberoamericana de Educación* N° 9, OEI.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- Braslavsky, C. (2000). *La educación secundaria en América, prioridad de la agenda 2000*. Buenos Aires: IIPE UNESCO. (\*)
- Braslavsky, C. (org). (2001). *La educación secundaria ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: IIPE – Santillana. (\*)
- Braslavsky, C. (2002 a). *The New Century's Change: New Challenges and Curriculum Responses*. [El cambio del nuevo siglo: nuevos desafíos y respuestas curriculares]. Nueva Delhi: COBSE, Conferencia Internacional. (\*)
- Braslavsky, C. (2002 b). La Educación ante las Nuevas Tecnologías. En *Revista Novedades Educativas*, N° 134.
- Braslavsky, C. (2003). Cinco pilares para promover un cambio de paradigma en la educación del profesorado. En Aguerrondo, I. y Braslavsky, C. *Escuelas del futuro en sistemas educativos del futuro. ¿Qué formación docente se requiere?* Buenos Aires: Papers Editores.
- Braslavsky, C. y Filmus, D. (comps). (1988). *Respuestas a la crisis educativa*. Buenos Aires: Cántaro.
- Braslavsky C. y Cosse, G. (1996). Las actuales reformas educativas en América latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones. En *Documentos del PREAL* N° 5. Buenos Aires.
- Braslavsky, C., Dussel, I. y Scaliter, P. (eds.) (2000). *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. Informe final Seminario



- Internacional. UNESCO- Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay. Maldonado, Uruguay.
- Brawer, M. (2011). Prólogo. En UNICEF-FLACSO. *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Autor.
- Brígido, A.M. (edit.) (2011). Gestión directiva, evaluación de los aprendizajes y rendimiento escolar. Un estudio sobre el primer ciclo de la escuela secundaria. Córdoba, Argentina: Hispania (\*).
- Briseid, O. y Caillods, F. (2004). *Trends in secondary education in industrialized countries: are they relevant for African countries?* París: IPE UNESCO.
- Brunner, J. J. (2000). Nuevas tecnologías y sociedad de la información. En *PREAL*, N° 16. Recuperado el 4 de enero de 2012, de [http://www.cbc.uba.ar/noti/jornada\\_iep/CT\\_Brunner.pdf](http://www.cbc.uba.ar/noti/jornada_iep/CT_Brunner.pdf)
- Caillods, F. (2001). La reforma de la educación secundaria en los países de Europa. En Rama, G. (edit.) *Alternativas de reforma de la educación secundaria*. N. York: BID. Departamento de Desarrollo Sostenible. Unidad de Educación.
- Caillods, F. (2004). Educación secundaria y formación para el trabajo en Europa. En Jacinto, Cl. *¿Educar para qué trabajo?: discutiendo rumbos en América Latina* (pp. 311-324). Buenos Aires: La Crujía, MECyT, MTEySS y redEtis.
- Caillods, F. y Hutchinson, F. (2001). ¿Aumentar la participación en la educación secundaria en América Latina?: diversificación y equidad. En Braslavsky C. (org), *La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad?: análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp. 21-64). Buenos Aires: IPE-UNESCO- Santillana.
- Calvo, G. (2009). La inclusión social de jóvenes a través de la educación. En *Tendencias en Foco* N° 11. Recuperado el 5 de marzo de 2012, de <http://www.redetis.org.ar/node.php?id=100655&elementid=7024>
- Camarena Gómez, B. O., González Lomelí, D. y Velarde Hernández, D. (2009). El programa de Orientación Educativa en el bachillerato como mediador en la elección de carrera. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 539-562.
- Camilloni, A. (2006). El saber sobre el trabajo en el currículo escolar. En *Anales de la Educación Común*, Tercer siglo, 2(3).
- Cantero, A. (2008). *La Ley de Educación Nacional 26.206 y el desafío de la obligatoriedad extendida*. 7mo. Congreso Internacional de Educación. Santillana.
- Capellacci, I. (coord.) (2011). *Diversidad de la oferta de Nivel Secundario y desigualdad educativa*. Serie informes de Investigación. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. DINIECE. (\*)
- Cappellaci, I., Mirnada, A. y Sinisi, L. (colab.) (2007). La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. En *Documentos de la*

- DINIECE. *Serie La Educación en Debate*. Documento N° 4. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. DINIECE. (\*)
- Carandino, E. y Peretti, G. (2002). *Proyecto Institucional de Retención Escolar*. Versión Borrador. Córdoba, Argentina: Unidad Ejecutora Jurisdiccional del P.N.B.E. (\*)
- Carbonell, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.
- Carbonell, J. (2002). El profesorado y la innovación educativa. En Cañal de León, P. *La innovación educativa* (pp.11-26). Madrid: Akal- Universidad Internacional de Andalucía.
- Cardoso, M. E. (2011). Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. En Andrade, D., Pini, M. E. y Feldfeber, M. (2011). *Políticas educacionais e trabalho docente*. Belo Horizonte, Brasil: Fino Traço.
- Carena, S. (2002). *La educación secundaria en la República Argentina: un estado del arte*. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba. (\*)
- Carena, S. (edit). (2008). *Educación y pobreza: estudiantes, docentes e instituciones*. Córdoba, Argentina: EDUCC .UCC. (\*)
- Cariola, L., Labarca, G. y otros (1994). *Educación media en el mundo. Estructura y diseño curricular en diferentes países*. Colección de estudios sobre educación media. Santiago: CIDE, Programa MECE, Ministerio de Educación.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Carranza, A. (2003). Política y reforma educativa: los sentidos posibles de los cambios. En Ortega, F. y otros. *La educación Hoy. Una incertidumbre estructural*. Publicación del V Congreso Nacional de Educación. Córdoba.
- Carranza, A. (2008). *Análisis del Trabajo "Aportes para la Nueva Secundaria Argentina"*. Documento preliminar para la Discusión. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (\*)
- Carranza, A. (2009). La Nueva Ley y sus perspectivas. En *Revista Hoy la Universidad*, 1(2), 4-7. (\*)
- Carranza, A. (2011). *Las políticas y la gestión de las escuelas secundarias*. Ponencia en VII Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Argentina. (\*)
- Carriego, C. (2005). *Los desafíos de la gestión escolar. Una investigación cualitativa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Caruso, M. y Dussel I. (1997). Sobre viajes y pedagogías: la experiencia americana de Amadeo Jacques. En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 1 (1), 37-57.
- Carvajal Cantillo, E. y Gómez Vallarta, M. R. (2002). Concepciones y representaciones de los maestros de secundaria y bachillerato sobre la naturaleza, el aprendizaje y la

- enseñanza de las ciencias. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 577-602.
- Casas, L., Briceño, D. y Palomino, G. (2007). *Guía para el Desarrollo de Capacidades*. Lima: Ministerio de Educación de la República de Perú.
- Castells, M. (2006). *La era de la información. Economía, Sociedad y Cultura*. Vol.1 La Sociedad Red (3ª ed.) Madrid: Alianza.
- Castillo, G. y Azuma A. (2009). *Las reformas y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar*. FLACSO, México.
- Castro López, M. I., Rodríguez Ousset, A. y Smith Martins, M. (2011). *La construcción de ciudadanía en la educación media superior de la UNAM*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- CEPAL (2010). *Panorama Social de América Latina 2010*. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Recuperado el 1 de marzo de 2012, de <http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/9/41799/P41799.xml&xsl=/dds/tpl/p9f.xsl&base=/dds/tpl/top-bottom.xsl>
- CEPAL/OEI (2010). *Metas educativas 2021: estudio de costos*. Documento de proyecto. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CEPP (2006). *Evaluación de sistemas educativos – Chile*. Buenos Aires: Fundación Centro de Estudios en Políticas Públicas, Consorcio latinoamericano de Evaluación de sistemas Educativos. Fundación Konrad Adenauer. Recuperado el 1 de marzo de 2012, de <http://www.fundacioncepp.org.ar/wp-content/uploads/2011/02/CHILE-Programa-de-Evaluaci%C3%B3n-de-Sistemas-Educativos.pdf>
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Chartier, R. (1992). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona, España: Gedisa.
- Chile, MINEDUC (2004). *Estadísticas de la Educación 2004*. Santiago de Chile. Recuperado el 19 de noviembre de 2010, de <http://www.oei.es/quipu/chile/index.html#sis2>.
- Chile, MINEDUC (2009 a). *Ley General de Educación Nº 20.370*.
- Chile, MINEDUC (2009 b). *Diagnóstico de la educación media*. Santiago de Chile. Recuperado el 19 de noviembre de 2010, de Disponible en [http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Lineamientos\\_Educacion\\_Media\\_-\\_Diagnostico.pdf](http://w3app.mineduc.cl/mineduc/ded/documentos/Lineamientos_Educacion_Media_-_Diagnostico.pdf)
- Claval, P. (1999) *La Geografía Cultural*. Buenos Aires: Eudeba.
- Coll, C. (1986). Los niveles de concreción del diseño curricular. En *Cuadernos de Pedagogía* (139) pp.23-30.
- Coll, C. (1987). *Psicología y curriculum*. Barcelona, España: Laia.

Coll, C. (2006). Lo básico en la Educación Básica. Reflexiones en torno a la revisión y actualización del currículum de la educación básica. En *Transatlántica de Educación*, 1 (1), 69-78 México: Santillana.

Coll, C. y Martín, E. (2006). La vigencia del debate curricular. En *El currículo a Debate*. En *PREALC*, 3, 6-28. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.

Colom, A. (2002). *La (de) construcción del conocimiento pedagógico: nuevas perspectivas en teoría de la educación*. Barcelona, España: Paidós.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2001). *Informe Nacional sobre el Desarrollo de la Educación en Colombia*. Bogotá DC: Autor. Recuperado el 9 de marzo de 2011, de <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/natrap/Colombia.pdf>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2007). *Informe de Gestión agosto 2006 a noviembre de 2007*. Bogotá DC: Autor. Recuperado el 7 de septiembre de 2011, de [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-139912\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-139912_archivo_pdf.pdf)

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2008). *Desarrollo de la Educación*. Informe Nacional de Colombia. Bogotá DC: Autor. Recuperado el 7 de septiembre de 2011, de: [http://www.ibe.unesco.org/National\\_Reports/ICE\\_2008/colombia\\_NR08\\_sp.pdf](http://www.ibe.unesco.org/National_Reports/ICE_2008/colombia_NR08_sp.pdf)

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2010 a). *Normatividad*. Bogotá DC: Autor. Recuperado el 7 de septiembre de 2011, de <http://www.mineduacion.gov.co/1621/fo-article-235058.pdf>

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (2010 b) *Revolución Educativa 2002-2010: Acciones y lecciones*. Bogotá DC: Autor. Recuperado el 7 de septiembre de 2011, de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-242160.html>

Comisión de las Comunidades Europeas (2007). *Comunicación de la Comisión al Consejo, al Parlamento Europeo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones, "Fomentar la plena participación de los jóvenes en la educación, el empleo y la sociedad"*. COM 498, final. Bruselas.

Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (2004a). *Actitud de los alumnos de educación media superior ante las matemáticas y su influencia en la elección de carrera: invitación a la investigación*. Oaxaca, México: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior (2004b). *Vinculación educación media superior-educación superior: estrategias de mejoramiento*. Oaxaca, México: Comisión Estatal para la Planeación de la Educación Superior.

Comte, A. (1982). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Buenos Aires: Aguilar.

Concha Albornoz, C. (2005). Gestión de las reformas educacionales en América Latina en los '90. Primeras aproximaciones a un proceso complejo. En *REICE*, 3 (2), 131-153.

Conle, C. (2003). An Anatomy of Narrative Curricula. En *Educational Researcher*, 32(3), 3-15.

Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

- Connolly, W. (1995). *The Ethos of Pluralization*. Minneapolis & London: The University of Minnesota Press.
- Contreras Rivera, D. (2005). *Programa Liceo para Todos: construcción e implementación de una política de educación de calidad y de carácter inclusivo para los estudiantes de mayor vulnerabilidad socioeducativa en la Enseñanza Media chilena*. Serie Encuentros y Seminarios (pp. 61-80). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Contreras, J. D. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Coombs, P. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Barcelona, España: Península.
- Coombs, P. (1985). *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*. Madrid: Santillana.
- Corbetta, S. (2009). Territorio y educación. La escuela desde un enfoque de territorio en políticas públicas. En López, N. (coord.) *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (2004). *Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas*. Buenos Aires: Paidós. (\*)
- Coria, A., Alterman, N. y Sosa, M. (2007). La escuela media en la Argentina: entre regulaciones e iniciativas escolares. Un análisis a partir del caso de la ciudad de Córdoba, Argentina. En *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 12 (32). (\*)
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. En *Última Década*, 15, 11-52. Recuperado el 9 de marzo de 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/195/19501501.pdf> (\*)
- Corrales, J. (1998). *The politics of Education Reform Implementation: Bolstering the Supply and Demand*. Countering Institutional Blocks. Paper presented for the World Bank, EE.UU.
- Cox, C. (2001). Políticas Educativas y Procesos de cambio en la Educación Media de Chile en los años noventa. En Braslavsky, C. (org). *La Educación Secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp. 283-336). Buenos Aires: IIPE-UNESCO- Santillana.
- Cresta, C. (2010). Hacer lugar para todos en la escuela secundaria. En *Revista Novedades Educativas* N° 232. (\*)
- Crozier, M. y Friedberg, E. (1990). *El actor y el sistema*. México DF: Alianza.
- Cú Balán, G. (2005). El impacto de la escuela de procedencia del nivel medio superior en el desempeño de los alumnos en el nivel universitario. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1 especial), 764-769. Recuperado el 23 de octubre de 2011, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/551/55130171.pdf>

- Cubides, H. (2006). *Foucault y el sujeto político. Ética del cuidado de sí*. Bogotá: Universidad Central–IESCO- Siglo del Hombre Editores.
- Dabenigno, V y otros (2010). La escuela secundaria desde las valoraciones de los estudiantes próximos al egreso en la Ciudad de Buenos Aires. En Romero, C. (coord.) *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas. (\*)
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, España: Ariel.
- De Alba, A. (1992). *Evaluación curricular. Conformación conceptual del campo*. México DF: CESU-UNAM.
- De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- De Ibarrola, M. (1993) *Industria y escuela técnica. Dos experiencias mexicanas*. Lecturas de Educación y Trabajo N° 1. Santiago, Buenos Aires, México DF: UNESCO-CIID-CENEP- SNTE. Recuperado el 8 de marzo de 2012, de [http://www.inet.edu.ar/programas/formacion\\_docente/biblioteca/educacion\\_trabajo/de\\_ibarrola\\_escuelas\\_mexicanas.pdf](http://www.inet.edu.ar/programas/formacion_docente/biblioteca/educacion_trabajo/de_ibarrola_escuelas_mexicanas.pdf)
- De Ibarrola, M. (2001) Los cambios estructurales y las políticas de capacitación y formación para el trabajo en México. Un análisis de la expresión local de políticas nacionales. En Pieck, E. (coord.) *Los jóvenes y el trabajo. La educación frente a la exclusión social* (pp.221-250). México: Universidad Iberoamericana. Recuperado el 8 de marzo de 2012, de <http://ilo-mirror.library.cornell.edu/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/youth/doc/not/libro273/epieck6.pdf>
- De Ibarrola, M. (2004). ¿Qué formación para el trabajo en la educación secundaria y terciaria? En Jacinto, C.(coord.) *¿Educar para qué trabajo? Discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía, MECyT, MTEySS y redEtis.
- De Ibarrola, M. (2007). New proposals for Upper Secondary Curricula in Four Latin American Countries, 1990-2005. En Benavot, A. y Braslavsky, C. *School Knowledge in Comparative and Historical Perspective* (pp. 221-242). Nueva York: Comparative Education Research Centre.
- De Ibarrola, M y Gallart, M. A. (coords.) (1994). *Democracia y productividad. Desafíos de una nueva educación media en América Latina*. Lecturas de Educación y Trabajo N° 2. Santiago, Buenos Aires, México DF: UNESCO-CIID-CENEP. Recuperado el 8 de marzo de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150248so.pdf>
- Demeuse, M y Strauven, C (2006). *Developper un curriculum d`enseignement ou de formation. Des options au pilotage. Introduction* (pp 9-28). Bruxelles: De Boeck.
- De Puellas, M. y Urzúa, R. (2004). Educación, gobernabilidad democrática y gobernabilidad de los sistemas educativos. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 12. Recuperado el 12 de enero de 2012, de <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie12.htm>

- Delors, J. (1996). *Informe: La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO.
- Derrida, J. (1993). *Los Spectres de Marx*. París: Galilée.
- Di Francesco, A. (2011). *La dirección escolar de Nivel Secundario: Los sentidos de un lugar político – pedagógico (des) conocido*. Ponencia en VII Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Argentina. (\*)
- Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57. Recuperado el 21 de octubre de 2011, de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/viewArticle/35/innova>.
- Díaz-Barriga, Á. (2003). Conceptualización de la esfera de lo curricular. En Díaz-Barriga, Á. *La investigación curricular en México. La década de los noventas* (pp. 33-61). México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz-Barriga, Á. (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. En *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 2(5), 3-24. Recuperado el 22 de octubre de 2011, de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/126>
- Díaz Ordaz Castillejo, E. M., Lara Piña, F. y Hernández Reyes, N. L. (2011). *La educación lingüística y literaria en el contexto de la RIEMS*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Díaz Villa, M. (2006). Introducción al estudio de la competencia. Competencia y educación. En Pedroza Flores, R. (comp.) *Flexibilidad y competencias profesionales en las universidades iberoamericanas*. Barcelona, España: Pomares, Universidad Autónoma del Estado de México.
- Donald, J. (1992). *Sentimental education. Schooling, popular culture and the regulation of liberty*. Londres: Verso.
- Donoso Torres, R. (1999). Mito y educación: el impacto de la globalización en la educación en Latinoamérica. Buenos Aires: Espacio.
- Dreifuss, R. A. (1996). *La época de perplejidades: mundialización, globalización y planetarización, nuevos desafíos*. Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: du Senil.
- Dubet, F. (2004). O que é uma escola justa? Em *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 539-555. Recuperado el 1 de marzo de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n123/a02v34123.pdf>
- Dubet, F. (2006). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2010). *Declive de la institución escolar y conflictos de principios*. Ponencia en Debates de Educación. Barcelona, España Fundación Jaume Bofill y Universitat Oberta de Catalunya.

- Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Dubet, F. y Duru-Bellat, M. (2000). *L'hypocrisie scolaire. Pour un collège enfin démocratique*. París : Seuil.
- Dubet, F y Martuchelli, D. (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Barcelona, España: Losada.
- Durkheim, E. (1982). *La división del trabajo social*. Madrid: Akal.
- Durkheim, E. (1984). *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas. La evolución pedagógica en Francia*. Madrid: La Piqueta.
- Duru-Bellat, M. (2004). *Social inequality at school and educational policies*, París: IIEP-UNESCO.
- Duschatzky, S. (1999). La escuela como frontera. *Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. (comp.) (2000). *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós. (\*)
- Duschatzky, S. y Corea, C. (2002). *Chicos en banda: los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós. (\*)
- Duschatzky, S. y Redondo, P. (2000). *Las marcas del Plan Social Educativo o los indicios de ruptura de las políticas públicas*. En Duschatzky, S. (comp.) *Tutelados y Asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S. y Sztulwark, D. (2011). *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*. Buenos Aires: Paidós.
- Duschatzky, S., Farrán, G. y Aguirre, E. (2010). *Escuelas en escena*. Buenos Aires: Paidós.
- Dussel, I. (1997). *Curriculum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO.
- Dussel, I. (2004). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En *Publicación: Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. Buenos Aires: FLACSO, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Argentina. Recuperado el 12 de diciembre de 2009, de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/flacso/dussel.pdf> (\*)
- Dussel, I. (2005). Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas. En Tedesco, J. (comp) *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires: IIEP UNESCO.
- Dussel, I. (2008 a). *La escuela secundaria en la encrucijada: problemas y desafíos*. Buenos Aires: IDEA. (\*)
- Dussel, I. (2008 b). Los debates del currículum en la actualidad: ¿cuáles son los saberes básicos que debería transmitir hoy la escuela? En *El currículum*. Documento del



- Programa de Capacitación Multimedial “Explora”. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (\*)
- Dussel, I. (2010). *La escuela media argentina y los desafíos de las metas 2021*. Ponencia presentada en el V Foro Latinoamericano de Educación “Metas educativas 2021: propuestas iberoamericanas y análisis nacional”, pp. 169-181. Buenos Aires: Santillana. Recuperado el 4 de enero de 2012, de [http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro\\_v\\_foro.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro_v_foro.pdf) (\*)
- Dussel, I. (2011). Debates en torno a la calidad: Tiempo de reorganizar posiciones. En Argentina, Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Secundaria. *Revista Secundaria en el Bicentenario*, N° 5, 9-10. (\*)
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica oficial durante el primer peronismo. En Puiggrós, A. (comp.), *Discursos pedagógicos e imaginario social en el primer peronismo. Historia de la Educación Argentina. Tomo VI* (pp.107-173). Buenos Aires: Galerna.
- Dussel, I., Brito, A y Núñez, P. (2007). *Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela argentina*. Buenos Ares: Santillana. (\*)
- Dussel, I., y Southwell, M. (2006). La niñez contemporánea. Aportes para repensar a los sujetos de la escuela. En *Revista El Monitor de la Educación*, 5.ª época, 10, 26-27. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (\*)
- Dussel, I y Quevedo L. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Documento básico. VI Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana. (\*)
- Edelstein, G. (2005). Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica. En Frigerio, G. y Diker, G. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Elgström, O. y Hellstenius, M. (2010). How History Became a Core Subject in Swedish Upper Secondary Schools. En *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 565-580.
- Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliot, J. (2002). La reforma educativa en el Estado evaluador. En *Perspectivas*, V. XXXII, N° 3, 23-29.
- Eroles, D. e Hirmas, C. (coords.) (2009). *Experiencias educativas de segunda oportunidad. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Santiago de Chile: OREALC-UNESCO - OEI Chile. Recuperado el 11 de enero de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186472s.pdf>
- Escalante Ferrer, A. E. y Darío, F. B. (2011). *La Reforma integral de la educación media superior. Obstáculos para su implementación en una experiencia local*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Escudero, J.M. (1988). La innovación y la organización escolar. En Pascual, R. *La gestión educativa ante la innovación y el cambio* (pp 84-99). Madrid: Narcea.

Escudero, J. M. (1999). El cambio en educación, las reformas y la renovación Pedagógica. En Escudero J. M. (edit.) *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Síntesis.

Escudero, J.M. (2002). La reforma de la reforma. ¿Qué calidad para quiénes? Barcelona, España: Ariel.

España, Ministerio de Educación y Ciencia (2006). *Informe de evaluación del plan PROA. Curso 2005/2006. Dossier de prensa*. Recuperado el 5 de marzo de 2012, de <http://www.educacion.gob.es/multimedia/00003323.pdf>

España, Ministerio de Educación. (2010a). *Educación Secundaria Obligatoria*. Recuperado el 5 de marzo de 2012, de <http://www.educacion.es/educacion/que-estudiar/educacion-secundaria-obligatoria.html>.

España, Ministerio de Educación. (2010b). *Gasto total en educación. Instituto de Evaluación. Sistema estatal de indicadores de la educación*. Recuperado el 5 de marzo de 2012, de

<http://www.educacion.gob.es/dctm/ievaluacion/indicadores/2010/f1.1.pdf?documentId=0901e72b80490acc>

España, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (2009a). *Evaluación del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo. Curso 2007/2008. Síntesis de conclusiones*. Madrid. Recuperado el 19 de noviembre de 2012, de

<http://www.mepsyd.es/dctm/ministerio/educacion/cooperacion-territorial/sintesis-de-conclusiones-2.pdf?documentId=0901e72b800c83a9>

España, Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial (2009b). *Evaluación del Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo. Curso 2007/2008. Informe Ejecutivo*. Madrid. Recuperado el 19 de noviembre de 2012, de <http://www.mepsyd.es/dctm/ministerio/educacion/cooperacion-territorial/informe-ejecutivo-3.pdf?documentId=0901e72b800cb185>

Esquivel Moreno, E. y Poujol Galván, G. (2011). *Procesos de sujeción y posibilidades de emancipación en estudiantes de bachillerato en un mundo globalizado*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Barcelona, España: Paidós.

Estrada Moreno, P. A. (2011). *Factores que intervienen en la elección de carrera de estudiantes de bachillerato de dos modalidades educativas*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Ezpeleta, J. (2001). *Notas para estudiar las innovaciones educativas. A propósito del Proyecto OEI «La gestión escolar como escenario de proyectos de innovación»*, México DF (mimeo).

Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones Educativas. Reflexiones sobre los Contextos en su implementación. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa* IX (21), 403-424.

Falconi, O. (2004). Las silenciadas batallas juveniles: ¿Quién está marcando el rumbo de la escuela media hoy? En *KAIRÓS, Revista de Temas Sociales*, 8 (14). Recuperado el 6 de enero de 2012, de

<http://www.revistakairos.org/k14-archivos/Octavio%20falconi.pdf> (\*)

Falconi, O. y Beltrán, M. (2010). *Condiciones de escolarización, transmisión del saber y tarea docente en la escuela secundaria: 'yo, tú, él...nosotros apoyamos*. En *Cuadernos de Educación*. VIII (8). Recuperado el 8 de enero de 2012, de

Faure, E. y otros (1974). *Aprender a ser, la educación del futuro*. Madrid: Alianza-UNESCO.

Feijoó, M. del C. (2002). *Argentina: Equidad social y educación en los años '90*, Buenos Aires: IIPE/UNESCO. (\*)

Feijoó, M. del C. (2004). *Gestión para la gobernabilidad, gobernabilidad para la gestión*. En Tenti Fanfani, E. (org.) (2004). *Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina* (pp.107-133). Buenos Aires: IIPE - UNESCO - Sede Regional Buenos Aires. Recuperado el 12 de enero de 2012,

de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144336s.pdf>

Feixa, C. y Porzio, L. (2004). Los estudios sobre culturas juveniles en España (1960-2003). En *Estudios de Juventud*, 64, 9-28.

Feldman, D. (2009). La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria. En Romero, C. (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas. (\*)

Fernández Enguita, M. (1985). *Integrar o segregar. La enseñanza secundaria en los países industrializados*. Madrid: Laia.

Fernández Enguita, M. (2010). *Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias del abandono y del fracaso escolar*. Barcelona: Fundación La Caixa.

Fernández, A., Finocchio, S. y Fumagalli, L. (2001). Cambios de la educación secundaria en Argentina". En Braslavsky, C. (ed.) *La educación secundaria en América Latina: ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. Buenos Aires: IIPE UNESCO-Santillana. (\*)

Fernández, J. M. (1999). *Manual de Políticas y Legislación Educativas*. Madrid: Síntesis.

Ferreya, H. (2005). *Construcción de Buenas Escuelas*. II Seminario Norpatagónico. Gobierno de Río Negro, Argentina. (\*)

Ferreya, H. (2006). *Transformación de la educación media en la Argentina. Tensiones y conflictos en el diseño e implementación en la provincia de Córdoba*. Córdoba, Argentina: Editorial Universidad Católica de Córdoba. (\*)

Ferreya H. (2012 a). *Educación de Jóvenes y Adultos: políticas, sujetos y contextos*. Buenos Aires: Novedades Educativas. (\*)

Ferreira, H. (2012 b). *El sentido de la escuela secundaria: currículum y trayectorias escolares de los estudiantes*. Trabajo final correspondiente a la Especialización en Currículum y Prácticas en Contexto. FLACSO Argentina (Mimeo) (\*)

Ferreira, H. (coord), Cingolani, M., Eberle, M., Ferreira, H., Gallo, G., Larrovere, C., Luque, M., Pasut, M., Peretti, G. y Rimondino, R. (2009). *Educación Secundaria Argentina. Propuestas para superar el diagnóstico y avanzar hacia su transformación*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Academia Nacional de Educación. (\*)

Ferreira, H. y Peretti, G. (comps.) (2006). *Diseño y gestión de una Educación Auténtica*. Buenos Aires: Novedades Educativas. (\*)

Ferreira, H., Carandino, E., Peretti, G., Caelles, S., Gallo, G., Millen, D., Kit, I. y Eberle, J. (2005). *Claves de Buena Calidad para la Educación Básica Argentina. Diagnósticos, desafíos y propuestas*. Córdoba, Argentina: Mimeo. (\*)

Ferreira, H. y Pedrazzi, G. (2007). *Teorías y enfoques psicoeducativos del aprendizaje. Aportes conceptuales básicos. El modelo de enlace para la interpretación de las prácticas escolares en contexto*. Argentina: Novedades Educativas.

Ferreira, H., Peretti, G. y otros (2008). De aprendizajes, competencias y capacidades en la educación primaria. Desandando caminos para construir nuevos senderos. En *Revista Iberoamericana de Educación* 47 (3). OEI. Recuperado el 2 de junio de 2009, de <http://www.rieoei.org/2702.htm> (\*)

Ferreira, H., Peretti, G., Carandino, E., Eberle, M., Provinciali, D., Rimondino, R., Salgueiro, A. (2006). Educación Media en Argentina: ¿El Problema de los Problemas? En *Revista Iberoamericana de Educación*, 39 (4). Recuperado el 1 de febrero de 2009, de <http://www.rieoei.org/1498.htm> (\*)

Filmus, D. (comp) (1993). *Para qué sirve la escuela*. Buenos Aires: Tesis Grupo Norma.

Filmus, D. (1996). *Estado, Sociedad y Educación en la Argentina de fin de siglo. Procesos y desafíos*. Buenos Aires: Troquel.

Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A. y Moragues, M. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: Escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización*. Buenos Aires: Santillana. (\*)

Finkelkraut, A. (1994). *La derrota del pensamiento*. Barcelona, España: Anagrama.

Finnegan, F. (2006). Tendencias en la educación media técnica. En *Boletín redEtis*, N° 6.

Finnegan, F. y Pagano, A. (1997). *El derecho a la educación en Argentina*. Buenos Aires: FLAPE - Foro Latinoamericano de Políticas Educativas. (\*)

Finochio, S. y Legarralde, M. (2006). *Modelos de Formación Continua en América Latina*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas.

Fleming, T. (2002). *Evolución del Sistema Educativo en Canadá y su situación actual*. Conferencia. Centro Cultural Borges. Buenos Aires. Recuperado el 19 de noviembre de 2010, de <http://www.oei.es/eduytrabajo2/Fleming.pdf> .

- Florio, A. (2010). *Pensar la educación en contextos de encierro: primeras aproximaciones a un campo en tensión*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fonseca, C. (2010-2011). La reforma integral de la educación media superior. En *Inventio*, 13. Recuperado el 21 de octubre de 2011, de <http://www.uaem.mx/descargas/inventio13.pdf>.
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Freire, P. (1993). *Política y Educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1994). *La naturaleza política de la educación*. Buenos Aires: Planeta.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Tiramonti, G. (1992). Las instituciones educativas. Cara y Ceca. Elementos para su gestión. Buenos Aires: Troquel.
- Fuentes Molinar, O. (1986). Un modelo de estructura académica para el ciclo superior de enseñanza media. En *Cuadernos de Crítica*, 2, 165-182.
- Fullan, M. (2002 a). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona, España: Octaedro.
- Fullan, M. (2002 b). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2003). *Replantear el cambio educativo: un enfoque renovador*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fumagalli, L. (2000). Alternativas para superar la fragmentación curricular en la educación secundaria a partir de la formación de los docentes (pp. 78-83). En Braslavsky, C., Dussel, I. y Scaliter, P. (eds.) *Los formadores de jóvenes en América Latina. Desafíos, experiencias y propuestas*. Informe final Seminario Internacional. UNESCO- Administración Nacional de Educación Pública del Uruguay. Maldonado, Uruguay. (\*)
- Gadino, A. (2004). Densificar la educación para enfrentar la desigualdad. En *Revista Novedades Educativas*, N° 166.
- Gagliano, R. (2010). *Construcción de la institución escuela en contextos de encierro*. Buenos Aires. República Argentina. Ministerio de Educación de la Nación.
- Galarza, D. (2000). *La Estructura Curricular Básica del Tercer Ciclo de la EGB en ocho jurisdicciones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Básica, Unidad de Investigaciones Educativas.
- Galli, G. (2011). La perspectiva de los jóvenes sobre la escuela y el cambio. En
- Krichesky, M. (coord.) *Ciclo Multiactoral. La escuela secundaria en debate. Políticas, prácticas y voces sobre el cambio educativo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación SES. UNICEF. Recuperado el 8 de marzo de 2012, de [http://www.fundsés.org.ar/archi/programas/ciclodebate/Ciclo\\_multiactoral\\_web.pdf](http://www.fundsés.org.ar/archi/programas/ciclodebate/Ciclo_multiactoral_web.pdf) (\*)

- Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media*. Una aproximación institucional. Buenos Aires: Stella/La Crujía. (\*)
- Garay, L. y Gezmet, S. (2000). *Violencia en las escuelas, fracaso educativo*. Centro de Investigaciones. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. (\*)
- Garcés, J. y Jaramillo, I. (2008). De la autonomía a la evaluación de calidad: gestión educativa, reformas legislativas e investigación de los maestros y las maestras en Colombia (1994-2006). En *Revista Educación y Pedagogía*, XX (51), 175-187.
- García Bailoretto, S. (2002). Reinstauración de la solidaridad ante el capitalismo sin comunidad. En *Revista La Tiza*, 11 (4), 7. Buenos Aires: SADOP.
- García, C. (2006). *Las representaciones sociales del territorio. Enfoque y metodología para su estudio*. Ponencia en "VI Congreso Latinoamericano de Estudios del Discurso. América Latina en su discurso". Santiago de Chile.
- García, J. (1997). Qué significa investigar en el aula. En *Cooperación educativa*, 22 -27.
- García, J. L. (1976). *Antropología del territorio*, Madrid: Ediciones JB.
- Geertz, C. (1992). *La interpretación de las culturas*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gentili, P. (2010). Tres argumentos acerca de la crisis de la educación media en América Latina. En *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana* (pp. 49-62) IPE – UNESCO Buenos Aires. Recuperado el 18 de febrero de 2012, de [http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal\\_debate07\\_completo.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate07_completo.pdf) (\*)
- Gibbons, M. y otros (1997). *La nueva producción del conocimiento. La dinámica de la ciencia y la investigación en las sociedades contemporáneas*. Barcelona, España: Pomares – Corredor).
- Gimeno Sacristán, J. (1981). *Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (comp.). (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2005). El neoliberalismo y la crisis de la democracia. En *Anales de la Educación Común*. Tercer siglo, 1 (1-2).
- Gluz, N. (2000). *La Estructura Curricular Básica del Tercer Ciclo de la EGB en ocho jurisdicciones*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Básica, Unidad de Investigaciones Educativas.
- Gluz N. (2006). *La construcción socioeducativa del becario. La productividad simbólica de las políticas sociales en la educación media*. Buenos Aires: IPPE UNESCO. (\*)
- Gluz, N. y Chiara, M. (2008). *Resultados. Evaluación del Programa Integral de Igualdad Educativa (PIIE)*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. DiNIECE. Recuperado el 4 de febrero de 2012, de

<http://diniece.me.gov.ar/images/stories/diniece/publicaciones/PIIE-09.pdf>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación (2001). *Proyecto Escuela para Jóvenes. Centro de Actividades Juveniles. Manual Operativo*. Córdoba, Argentina: Dirección de Desarrollo de Políticas Educativas.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. (2002). *Las Competencias Educativas Prioritarias. Un compromiso con la calidad*. En *Cuadernos para pensar, hacer y vivir la Escuela*. (2). Córdoba, Argentina: Autor. (\*)

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección General de Enseñanza Media (2010). *El coordinador de curso: roles y funciones como figura institucional en la escuela secundaria*. Recuperado el 15 de marzo de 2011 de

[http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/roles\\_coordinador.doc](http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/roles_coordinador.doc) (\*)

Gobierno de Córdoba. Ministerio De Educación. Secretaría De Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2008). *Orientaciones sociopedagógicas para la construcción de una propuesta institucional de retención e inclusión con calidad. Nivel Medio*. Córdoba, Argentina: Autor. (\*)

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009 a). *Informe 1: Discusión de la Educación Secundaria: Síntesis de la consulta-Córdoba*. Córdoba, Argentina: Autor. (\*)

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2009 b). *Discusión sobre la Educación Secundaria Provincia de Córdoba. Informe 2. Problemas y propuestas desde las investigaciones*. Córdoba, Argentina: Autor. (\*)

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Investigación Educativa (2009 c). *Estudio de seguimiento del Programa "Escuela Centro de Cambio". Nivel Medio (Periodo 2003-2007)*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 9 de diciembre de 2011, de

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/areas/area2/investigacion/investigacioneducativa2.html>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Investigación Educativa (2009 d). *La integración de las TIC en el sistema educativo de la provincia de Córdoba. Un estado de situación*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 9 de diciembre de 2011, de

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/areas/area2/investigacion/investigacioneducativa2.html>

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010 a). *Propuesta Curricular Educación Secundaria – Programa de Inclusión / Terminalidad 14-17*. Documento de Trabajo 2010-2011. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 7 de marzo de 2012, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/propcurricular277.pdf>.

(\*)

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010 b). *Educación Secundaria – Programa de Inclusión / Terminalidad 14-17. Documento Base*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 7 de marzo de 2012, de

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/docbaseinclusion28-9.pdf> (\*)

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010 c). *Investigación I: Estudio de Impacto del Programa Escuela Para Jóvenes. Área de Investigación Educativa*. Córdoba, Argentina: Autor. (\*)

Gobierno De Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010 d). *Documentación, sistematización y socialización de buenas prácticas en la educación inicial, primaria, media, técnica, especial, jóvenes y adultos, superior, artística, en contextos de encierro y rural de la Provincia de Córdoba*. Bases de la convocatoria 2010-2011. Córdoba, 2010. (\*)

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Investigación Educativa (2010 e). *La Educación Secundaria en Ámbitos Rurales. Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba (Periodo 2000-2009)*. Córdoba; Argentina: Autor. Recuperado el 9 de diciembre de 2011, de <http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/areas/area2/investigacion/investigacioneducativa2.html> (\*)

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Investigación Educativa (2010 f). *Programa Nacional de Becas Estudiantiles. Estudio de caso (Periodo 2000-2010)*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 9 de diciembre de 2011, de

<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/areas/area2/investigacion/investigacioneducativa2.html> (\*)

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011 a). *Investigación Proyecto de Nueva Organización de la Escuela Secundaria (NOES)*. Córdoba, Argentina: Autor. (\*)

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Desarrollo Profesional (2011 b). *Formación Situada en la institución educativa*. Córdoba, Argentina: Autor. Recuperado el 4 de diciembre de 2011, de

[http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/formacion\\_situada/Nota%20de%20presentacion1.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPECCBA/formacion_situada/Nota%20de%20presentacion1.pdf) (\*)

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2011 c). *Encuadre General de la Educación Secundaria 2011-2015*. Córdoba, Argentina: Autor. (\*)



Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección de Investigación y Estadística (2008). *Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 9 de diciembre de 2011, de

[http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/esc\\_medias\\_vulnerabilidad\\_social\\_08.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/esc_medias_vulnerabilidad_social_08.pdf)(\*)

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección de Investigación y Estadística (2010 a). *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 9 de diciembre de 2011, de

<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/permanenciainvolucramientosecundarios2010.pdf>(\*)

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección de Investigación y Estadística (2010 b). *Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad Relación entre políticas y prácticas*". Buenos Aires: Autor. Recuperado el 9 de diciembre de 2011, de

<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/polinclusiongestioneducativa2010.pdf>(\*)

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección de Investigación y Estadística (2009 a). *La escuela es el mejor lugar para nuestros jóvenes: voces de directores y profesores de escuelas medias de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires*". Buenos Aires: Autor. Recuperado el 9 de diciembre de 2011, de <http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/polinclusiongestioneducativa2010.pdf>(\*)

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación. Dirección de Investigación y Estadística (2009 b). *Educación secundaria en contextos con mayor vulnerabilidad social. Perspectivas sobre el programa adultos 2000*. Buenos Aires: Autor. Recuperado el 9 de diciembre de 2011, de

<http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/educacionsecundaria2009.pdf>

Gobierno de Tucumán. Ministerio de Educación (2010). *Propuesta de Modalidad Rural para el Ciclo Orientado de la Educación Secundaria*. Tucumán: Autor. (\*)

Gómez Campo, V.M. y otros (2006). *La cultura para el trabajo en la educación media en Bogotá*. Bogotá: Instituto de Investigaciones en Educación.

González, A. L. (2005). *Manual operativo del Banco de Buenas Prácticas de Cooperación Empresarial con el Sector Educativo*. Bogotá: Fundación Empresarios por la Educación.

González, A., L., *Manual operativo del Banco de Buenas Prácticas de Cooperación Empresarial con el Sector Educativo*. Fundación Empresarios por la Educación. Bogotá, 2005.

González, R. y Donoso Díaz, S. (2008). Políticas educacionales de afirmación positiva para los más pobres: resultados del seguimiento de egresados del programa Liceo para Todos (Chile). En *Estudios Pedagógicos*, 34 (1), 63-92. Recuperado el 19 de noviembre de 2012, de <http://mingaonline.uach.cl/revistas/estped/eaboutj.htm>

Goodin, R., Rein, M. y Moran, M. (2006). The public and its policies. En *The Oxford handbooks of public policy*. Oxford, NY: Oxford University Press.

Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.

Graglia, E. (2004). Diseño y gestión de políticas públicas: hacia un modelo relacional. Córdoba, Argentina: EDUCC.

Grasso, L. y Robledo, A. (2010). ¿Qué piensan los jóvenes acerca de la escuela? La opinión de los estudiantes que finalizan el nivel secundario. En *Diálogos Pedagógicos*, VIII (15), Universidad Católica de Córdoba. Argentina. (\*)

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.

Guerrero, M. E. (2008). *Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil*. Tesis de Doctorado. México DF: Departamento de Investigaciones Educativas. CINVESTAV.

Gvirtz, S. (comp). (2000). *Textos para repensar el Día a Día Escolar*. Buenos Aires: Santillana.

Gvirtz, S. (2005). De la tragedia a la esperanza: Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad. Academia Nacional de Educación, Argentina.

Habermas, J. (1986). *Ciencia y Técnica como ideología*. Madrid: Tecnos.

Hall, S. (2003). ¿Quién necesita la identidad?» En Hall, S. y du Gay, P. (eds.). *Cuestiones de Identidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, Cultura y Posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

Hargreaves, A. (comp.) (2003). *Replantear el cambio educativo. Un enfoque renovador. Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza*. Buenos Aires: Amorrortu.

Hargreaves, A. y Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos*. Madrid: Morata. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte.

Hargreaves, A. y otros (2000). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación para los adolescentes*. México DF: S.E.P.- Octaedro.

Hernández Vaca, S. y Ward Bringas, S. E. (2011). *El concepto límite en bachillerato: ¿intuición o conceptualización?* Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Hirschberg, S. (2000). *Implementación y localización del Tercer Ciclo de la EGB. Las prescripciones y su impacto en los actores institucionales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Subsecretaría de Educación Básica, Unidad de Investigaciones Educativas.

- Hodgson, A. y Spours, K. (2011). Rethinking general education in the English upper secondary system. En *London Review of Education*, 9(2), 205-216.
- Howe, N. y Strauss, W. (2000). *Millennials Rising*. New York: Vintage Books.
- Huergo, J. (2000). Ciudad, formación de sujetos y producción de sentidos (Breve ensayo desde Comunicación /Educación. En *Revista Oficios Terrestres VI* (7).
- Hunter, I. (1988). *Culture and Government: the Emergence of Literary Education*. Hampshire & London: The MacMillan Press.
- Hunter, I. (1998). Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y política. *Barcelona, España: Pomares - Corredor*.
- Husén, T. (1988). *Nuevo análisis de la sociedad del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Iaies, G., Delich, A y Gamallo, G. (2002). *Estudio de Evaluación: Implementación del Programa Escuela para Jóvenes en Córdoba*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Políticas Públicas. (\*)
- Ianni, N. D. (2003) La convivencia escolar: una tarea necesaria, posible y compleja. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 2.
- Ibarra Uribe, L. M., Escalante Ferrer, A. E. y Fonseca Bautista, C. D. (2011). *Valores en las competencias de los estudiantes de educación media superior*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- IIPE UNESCO (Argentina) (2011). *Resumen ejecutivo*. Seminario Internacional “La Escolarización de los adolescentes. Desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa”. Buenos Aires: IIPE UNESCO. (\*)
- IIPE UNESCO-PNUD (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires: Autor.
- Illich, I. (1974 a). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona, España: Barral.
- Illich, I. (1974 b). *En América Latina. ¿Para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Búsqueda.
- Imen, P. (2008). Políticas Educativas y modos de trabajo docente en Argentina: un recorrido por las imposiciones y resistencias entre la reproducción y la emancipación. En *PERSPECTIVA*, 26 (2), 401-432. Recuperado el 2 de enero de 2012, de <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/12132/11416>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2011). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2009 Educación Media Superior*. México DF: Autor.
- Jacinto, C. (coord.) (2004). *¿Educar para qué trabajo?: discutiendo rumbos en América Latina*. Buenos Aires: La Crujía. (\*)
- Jacinto, C. (2006). *La escuela media. Reflexiones sobre la agenda de la inclusión con calidad*. Documento básico II Foro Latinoamericano de Educación: La Escuela Media. Realidades y Desafíos. Buenos Aires: Fundación Santillana. (\*)

Jacinto, C. (2007). *Diagnóstico, tensiones y recomendaciones de política en relación a los vínculos entre educación y formación laboral de la población adolescente*, Buenos Aires: UNICEF. (\*)

Jacinto, C. (2010). Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria. En López, N. y Sourrouille, F. (comps.) *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana* (pp.29-38). Debate 7 SITEAL. SITEAL- IPE-UNESCO Buenos Aires - OEI. Recuperado el 7 de marzo, de

[http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal\\_debate07\\_completo.pdf](http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate07_completo.pdf) (\*)

Jacinto, C. y Caillods, F. (2006). *Mejorar la equidad en la educación básica*: París: IPE.

Jacinto, C. Y Freytes Frey, A. (2004), *Políticas y Estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio de la ciudad de Buenos Aires*. París: UNESCO/IPE. (\*)

Jacinto, C. y otros (2006). *La Escuela Media. Realidades y Desafíos*. II Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Fundación Santillana. (\*)

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: UNESCO IPE- Santillana. (\*)

Jackson, Ph. W. (1993). *La vida en las aulas* (2º edición). Madrid: Morata.

Jacques, A. (1865). *Memoria presentada a la Comisión encargada de elaborar un Plan de instrucción Pública y Universitaria*. Buenos Aires.

Jallade, J. P. (2002). *La Educación Secundaria en Europa y EE.UU*. Montevideo: ANEP.

Jenkins, H. (2006). *Convergence culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Nueva York: New York University Press.

Jenkins, H., Purushotma, R., Clinton K., Weigel, M. y Robinson, A. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture: Media Education for the 21st Century*, Cambridge: The MIT Press.

Kantor, D. (coord.). (2001). *La escuela secundaria desde la perspectiva de los jóvenes con trayectorias escolares inconclusas*. Informe final. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento. (\*)

Kantor, D. (2005). *Adolescentes, jóvenes y adultos. Propuestas participativas en recreación*. Buenos Aires: Centro de Estudios de Estado y Sociedad. Recuperado el 10 de marzo de 2011, de [www.cedes.org.ar/Publicaciones/SocCiv/2005/5486.pdf](http://www.cedes.org.ar/Publicaciones/SocCiv/2005/5486.pdf) (\*)

Kantor, D. (2008). *Variaciones para educar adolescentes y jóvenes*. Buenos Aires: Del Estante. (\*)

Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kessler, G. (2002). *La experiencia educativa fragmentada: estudiantes y profesores en las escuelas medias de Buenos Aires*. Buenos Aires: UNESCO IPE.

- Kessler, G. (2004). Trayectorias escolares. En Kessler, G. *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires: Paidós.
- Khan, A. (2003). *Towards Knowledge Societies*. Entrevista. UNESCO. Recuperado el 10 de enero de 2012, de [http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL\\_ID=11958&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.html](http://portal.unesco.org/ci/en/ev.php-URL_ID=11958&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html)
- Kit, I. (2011). Gestión de la Información para la toma de decisiones. En Argentina, Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) *Seminario Taller "Propuestas innovadoras en la Educación de Jóvenes y Adultos. Facilidades para el acceso, la permanencia y la certificación de estudios formales"*. Relatoría. Buenos Aires: Dirección Nacional de Orientación y Formación Profesional. Subsecretaría de Políticas de Formación Profesional y Empleo MTEySS (Mimeo).
- Kit, I., Alen, B. y Terigi, F. (1998). *Propuesta pedagógica institucional. Plan Social Educativo*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Kliebard, H., (1986). *The Struggle for the American Curriculum, 1893-1958*. New York & London: Routledge & Kegan Paul.
- Kliksberg, B. (comp). (1994). El rediseño del Estado. Una Perspectiva Internacional. México DF: INAP/FCE.
- Koselleck, R. (1992). *Futuro pasado*. Buenos Aires: Paidós.
- Kravetz, S. (2003). *Contexto y texto de la reforma educativa en la provincia de Córdoba" Escenarios políticos y estilos de implementación"*. Córdoba, Argentina: Tesis de Maestría. Centro de Estudios Avanzados. UNC.
- Krichesky, M. (comp.) (2005). *Adolescentes e inclusión educativa. Un derecho en cuestión*. Buenos Aires: Noveduc - OEI - UNICEF - Fundación SES. (\*)
- Krichesky, M. (coord.) (2007). *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Buenos Aires. Recuperado el 2 de marzo de 2012, de [http://www.redligare.org/IMG/pdf/escuelas\\_reingreso.pdf](http://www.redligare.org/IMG/pdf/escuelas_reingreso.pdf) (\*)
- Krichesky, M. (coord.) (2008). *Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social*. Buenos Aires. Recuperado el 2 de marzo de 2012, de [http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/esc\\_medias\\_vulnerabilidad\\_social\\_08.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/esc_medias_vulnerabilidad_social_08.pdf) (\*)
- Krichesky, M. (coord.) (2011 a). *Ciclo Multiactoral. La escuela secundaria en debate. Políticas, prácticas y voces sobre el cambio educativo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación SES. UNICEF. Recuperado el 8 de marzo de 2012, de [http://www.fundses.org.ar/archi/programas/ciclobate/Ciclo\\_multiactoral\\_web.pdf](http://www.fundses.org.ar/archi/programas/ciclobate/Ciclo_multiactoral_web.pdf) (\*)
- Krichesky, M. (2011 b). *Inclusión o derecho a la educación. Tensión para las políticas públicas*. Jornada PIUBAMAS. Universidad de Buenos Aires. Recuperado el 8 de marzo de 2012, de [http://dl.dropbox.com/u/27982640/p/dcto\\_inclusion\\_y\\_educacion\\_piubamas.pdf](http://dl.dropbox.com/u/27982640/p/dcto_inclusion_y_educacion_piubamas.pdf) (\*)

Krichesky, M. (2011 c). *Formatos institucionales e inclusión educativa en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires (2010-2011. Un abordaje de las percepciones docentes y experiencias educativas de adolescentes*. Recuperado el 29 de febrero de 2012, de <http://www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/formatosinstitucionalesinclusio neducativa2011.pdf> (\*)

La Red de CAIE en el Desarrollo Curricular. (2001). *Documento de trabajo*. Buenos Aires: Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación. Ministerio de Educación.

Laboratorio de Calidad de Medellín (2007). *Buenas Prácticas Educativas. La ruta del “saber hacer” escolar*. Medellín, Colombia: Fundación Corona, Alcaldía de Medellín, Fundación Proantioquía.

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (1985). *Hegemony & Socialist Strategy: Towards a Radical Democratic Politics*. London: Verso.

Lahire, B. (2006). Fabricar un tipo de hombre ‘autónomo’: análisis de los dispositivos escolares. En *El espíritu sociológico*. Buenos Aires: Manantial.

Lencina, M. N y Díaz, A.G. (2011). *Percepciones y vivencias de la desigualdad en la escuela media en Catamarca*. Facultad de Humanidades. UNCa. Ponencia en el VII Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Córdoba. (\*)

Lerma, C. (2007). *El derecho a la educación en Colombia*. Buenos Aires: Fundación Laboratorio de Políticas Públicas.

Lesko, N. (1999). *Act Your Age. A Cultural Construction of Adolescence*. New York, Teachers’ College Press.

Levin, B., Glaze, A. y Fullan, M. (2008). Results Without Rancor or Ranking: Ontario’s Success Story. In *Phi Delta Kappan*, 90 (4), 273-280. Recuperado el 5 de marzo de 2012, de <http://www.kappanmagazine.org/content/90/4/273.full.pdf+html>

Lévy, P. (1997). *Collective intelligence: Mankind’s Emerging World in Cyberspace*. Cambridge: Perseus Books.

Llach, J. (2006). *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Granica.

Lombardi, G. y Vollmer, M. I. (2009). *La formación docente como sistema: de la formación inicial al desarrollo profesional. Reflexiones a partir de la experiencia argentina*. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI- Fundación Santillana. (\*)

López Bonilla, G., Tinajero Villavicencio, G., y Pérez Fragoso, C. (2006). Jóvenes, currículo y competencia literaria. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2). Recuperado el 19 de octubre de 2011, de <http://redie.uabc.mx/vol8no2/contenido-bonilla.html>

López Espinosa, S. y Weiss, E. (2007). Una mirada diferente a las prácticas. Un taller de electrónica en el CONALEP. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(35), 1329-1356.

López, G. y Tinajero, G. (2010). *Opiniones de los docentes de bachillerato sobre la Reforma. Ponencia presentada en el Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021*, Buenos Aires.

López, N. (2005). *Equidad Educativa y Desigualdad Social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO Buenos Aires. Recuperado el 12 de enero de 2012, de

[http://www.oei.es/reformaseducativas/equidad\\_educativa\\_desigualdad\\_social\\_lopez.pdf](http://www.oei.es/reformaseducativas/equidad_educativa_desigualdad_social_lopez.pdf)

López, N. (dir.) (2008). *Informe sobre tendencias sociales y educativas En América latina 2008. La escuela y los adolescentes*. Buenos Aires: UNESCO IIPE - OEI. (\*)

López, N. (coord.) (2009). *De relaciones, actores y territorios: hacia nuevas políticas en torno a la educación en América Latina*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO Buenos Aires.

López, N. y Tedesco, J.C. (2002). Desafíos a la educación secundaria en América Latina. En *Revista de la CEPAL*, 76, 55-69. (\*)

López, V. y Yapur, J. (2008). *La escuela secundaria en Córdoba. Reestructuraciones curriculares y organizacionales. Análisis de una propuesta de innovación (Proyecto Escuela para Jóvenes)*. Tesis de Licenciatura. Escuela de Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC.

Lorenzo, M. (coord.) (2005). *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Lozano Medina, A. (2010). *El bachillerato escolarizado en México: situación y prospectiva*. México, DF: UNAM.

Lugo, M. T. y Kelly, V. (2011). *El modelo 1 a 1: un compromiso por la calidad y la igualdad educativas. La gestión de las TIC en la escuela secundaria: nuevos formatos institucionales*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. (\*)

Lugo, M. T. (coord.), Lugo, M. T., Schurmann, S. y Kelly, V. (2012). *El WEBINAR 2010: el modelo 1:1 como política pública en educación: una mirada regional*. Buenos Aires: IIPE UNESCO Buenos Aires. (\*)

Luque, M. (2000). *Escuela, Pobreza y Reforma: representaciones sobre la educación básica en sectores urbano marginales y rurales. Lo que dicen los maestros y padres*. Córdoba, Argentina. Mimeo.

Luque, M. (2008). Implicaciones de la mejora de la calidad de la educación en el desarrollo de los pueblos. Conferencia presentada ante la ANEP, Uruguay

Luque, M. (dir.) (2000). *Escuela, Pobreza y Reforma: representaciones sobre la educación básica en sectores urbanos marginales y rurales*. Lo que dicen maestros y padres. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba.

Macedo, B. y Kastzkowicz R. (1994). *Educación Secundaria: Balances y Prospectiva*. Buenos Aires: UNESCO-OREALC/CIID-CENEP.

Magnasco, O. (1900). Proyecto de reformas a la enseñanza secundaria. En *Diario de Sesiones de la Cámara de Diputados de la Nación-1900*. Buenos Aires: Compañía Sudamericana de Billetes de Banco.

Maldonado, M. (2000). *Una escuela dentro de una escuela. Un enfoque antropológico sobre los estudiantes secundarios de una escuela pública de los '90'*. Buenos Aires: Eudeba.

Maldonado, M. y otros (2006). *Claroscuros en la investigación: adolescencia, escuela y lazos sociales*. En *Cuadernos de Educación*. IV (4). Recuperado el 9 de diciembre de 2011, de <http://www.ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/publicaciones/publicaciones-institucionales/>

Mancebo, M. (2001). Los procesos contemporáneos de cambio en la educación secundaria en Uruguay. En Braslavsky, C. (org). *La Educación Secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp. 373-406). Buenos Aires: UNESCO. IIPE- Santillana.

Marchesi, A. y Martín, E. (1999). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza.

Marchesi, A. y otros (2010). *Metas 2021. Propuesta Iberoamericana y Análisis Nacional. V Foro Latinoamericano de Educación*. Buenos Aires: Fundación Santillana.

Margulis, M. y Urresti, M. (1998). La construcción social de la condición de juventud. En Cubides, H., Laverde, M.C. y Valderrama, C. (edits.) *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. (\*)

Marshall Infante, M. T. (2004). *Programas de mejoramiento de las oportunidades. El Liceo para Todos en Chile*. IIPE-UNESCO. Recuperado el 5 de marzo de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001390/139051s.pdf>

Martínez Olivé, A. (2010). La construcción política de la profesionalización docente en México. En Andrade, D., Bordón, J., Cavarozzi, M. y otros. *Políticas educativas y territorios. Modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Buenos Aires: IIPE – UNESCO. Recuperado el 12 de enero de 2012, de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001895/189512so.pdf>

Martínez Paz, F. (1983). *El sistema Educativo Nacional. Formación, desarrollo y crisis*. Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba.

Martínez Paz, F. (1998). *Política Educativa: fundamentos y dimensiones*. Buenos Aires: Academia Nacional de Educación.

Martínez Rizo, F. (2011). *El futuro de la educación media superior: los retos de la universalización*. Borrador para circulación restringida. SEP-SEMS y Flacso-México (en prensa).

Martínez Sierra, G. y Arellano, Y. (2011). *Representaciones sociales que del aprendizaje de las matemáticas tienen estudiantes de nivel medio superior*. En *Sinéctica*, 36. Recuperado el 17 de octubre de 2011, de

[http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=36&art=36\\_10](http://www.sinectica.iteso.mx/index.php?cur=36&art=36_10).



- Martínez, A., Noguera, C. y Castro, J. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Martini, A. M y Araujo Sánchez, S. (2002). *La problemática de la Articulación Escolar. Reflexiones y propuestas*. Córdoba: Educando Ediciones.
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 27, 18-19.
- Martiñá, R. (1997). *Escuela hoy: hacia una Cultura del Cuidado*. Buenos Aires: Gemma.
- Martiñá, R. (2000). *¿Qué hacemos con los chicos?* Buenos Aires: Bonum.
- Martiñá, R. (2003). *Escuela y Familia: una alianza necesaria*. Buenos Aires: Troquel. (\*)
- Marx, K. (1999). *El Capital* (3º dic.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Matus, C. (1976). *Planificación de situaciones*. Caracas: CENDES.
- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hoppenhayn, M. (2001). *Desarrollo a escala humana*, Montevideo: Nordan - Comunidad y Redes.
- Mc Gonigal, J. (2003). *This Is Not a Game. Immersive Aesthetics and Collective Play*. Berkeley, University of California. Recuperado el 12 de enero de 2011, de <http://www.seanstewart.org/beast/mcgonigal/notagame/paper.pdf>.
- Medina, M.S.R. (coord.) (2011). *Política y educación. La construcción de un destino*. México DF: Postgrado en Pedagogía UNAM.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona, España: Laertes.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*, Barcelona, España: Octaedro.
- Meirieu, P. (2004 a). *En la escuela hoy*. Barcelona, España: Octaedro.
- Meirieu, P. (2004 b). *Faire l'École, faire la classe* París: ESF.
- Mejía, A. (2002). *La calidad de la educación en tiempos de globalización. Una mirada crítica desde la educación popular*. Federación Internacional de Fe y Alegría, [en línea], Recuperado el 4 de febrero de 2007, de [http://www.feyalegria.org/images/office/MRMCalidadNicaragua\\_1454.doc](http://www.feyalegria.org/images/office/MRMCalidadNicaragua_1454.doc)
- Mekler, V. (2000). *Periodización del tiempo escolar en diferentes países*. Documento Interno del Programa de Gestión Curricular y Capacitación. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Mercante, V. (1918). *La crisis de la pubertad*. Buenos Aires: Manuel Gleizer.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona, España: Paidós.
- México, Gobierno del Estado de Jalisco. Secretaría de Planeación (2007 a). *Plan Estatal de Desarrollo 2030*. Guadalajara: Gobierno del Estado de Jalisco. Dirección de Publicaciones.

México, Gobierno del Estado de Jalisco. Secretaría de Planeación (2007 b). *Programa Sectorial 7 "Educación y Deporte para una Vida Digna 2007-2013*. Guadalajara: Gobierno del Estado de Jalisco. Dirección de Publicaciones.

México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). (2007). *Aprendizaje y desigualdad social en México. Implicaciones de política educativa en el nivel básico*. México DF: Autor.

México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2009). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2009*. México DF: Autor. Recuperado el 26 de enero de 2012, de

[http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Panorama\\_educativo/2009/Completo/panorara09-completo.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Panorama_educativo/2009/Completo/panorara09-completo.pdf)

México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2010). *El derecho a la educación en México. Informe 2009*. México DF: Autor. Recuperado el 26 de enero de 2012, de [http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Informes\\_institucionales/2009/Completo/derechoeducacion\\_completob.pdf](http://www.inee.edu.mx/images/stories/Publicaciones/Informes_institucionales/2009/Completo/derechoeducacion_completob.pdf)

México, Secretaría de Educación Pública (S.E.P) (1989). *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*. México, DF: Autor.

México, Secretaría de Educación Pública (S.E.P) (1992). *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica*. México DF: Autor.

México, Secretaría de Educación Pública (S.E.P) (1995). *Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000*. México, DF: Autor.

México, Secretaría de Educación Pública (S.E.P) (2001 a). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México DF: Autor.

México, Secretaría de Educación Pública (S.E.P) (2001 b). *Programa de Desarrollo Educativo 2001-2006*. México, DF: Autor.

México, Secretaría de Educación Pública (S.E.P) (2002). *Reforma Integral de la Educación Secundaria*. Documento base. México DF: S.E.P.- Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

México, Secretaría de Educación Pública (S.E.P) (2008 a). *Acuerdo número 444 por el que se establecen las competencias que constituyen el marco curricular del Sistema Nacional de Bachillerato*. México, DF: Autor.

México, Secretaría de Educación Pública (S.E.P) (2008 b). *Acuerdo número 455, por el que se conceptualizan y definen para la Educación Media Superior las opciones educativas en las diferentes modalidades*. México, DF: Autor.

México, Secretaría de Educación Pública (S.E.P) (2008 c). *Reforma Integral de la Educación Media Superior. La creación de un sistema nacional de bachillerato en un marco de diversidad*. México, DF: Autor. Recuperado el 8 de enero de 2012, de [http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/Reforma\\_Integral.pdf](http://www.sems.gob.mx/aspnv/video/Reforma_Integral.pdf)

México, Secretaría de Educación Pública (S.E.P). Dirección General de Bachillerato (2010a) *Las competencias genéricas en el estudiante del Bachillerato General*. México, DF: Autor.

México, Secretaría de Educación Pública (S.E.P), Dirección General de Bachillerato (2010b) *Las competencias del Sistema Nacional de Bachillerato*. México, DF: Autor.

Mezzadra, F. y Composto, C. (2008). Políticas para la docencia. Opciones y debates para los gobiernos provinciales. En *Serie Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial*. Documento Nro. 5. Buenos Aires: CIPPEC. (\*)

MIDEPLAN (2005). *Adolescentes y jóvenes que abandonan sus estudios antes de finalizar la enseñanza media: Principales tendencias*". Santiago de Chile: Ministerio de Planificación y Cooperación. Recuperado el 2 de marzo de 2012, de <http://www.oei.es/quipu/chile/desercionescolar.pdf>

Míguez, D. (comp.) (2008 a). *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires: Paidós.

Míguez, D. (2008 b). *Delito y cultura: los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Buenos Aires: Biblos.

Míguez, D. y Tisnes, A. (2008). Midiendo la violencia en las escuelas. En *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual* (pp. 33 – 72). Buenos Aires: Paidós. (\*)

Miranda, E. M. (1993). *Principios Básicos y Configuraciones generales de la Transformación Educativa en la Ley Federal de Educación*. Córdoba, Argentina: UNC. Mimeo.

Miranda, E. M. (2001). *La transformación educativa en la Argentina: análisis político de su implementación en Córdoba*. Estados Unidos: Latin American Studies Association.

Miranda, E. y otros (2003). *Políticas de reforma del Sistema Educativo en los noventa*. Córdoba, Argentina: Brujas. (\*)

Miranda, F., Patrinos, H. y López, Á. (2006). *Mejora de la calidad educativa en México. Posiciones y propuestas*. México DF: COMIE.

Montero Alcalde, A. (2008). Competencias educativas y objetivos como capacidades. En *ESCUELA*, N° 3.783. Universidad de Sevilla.

Montes, N. (2008). *La educación secundaria en la región*. FLACSO ARGENTINA. Recuperado el 25 de agosto de 2011, de

[http://www.flacso.org.ar/actividad\\_vermas.php?id=944](http://www.flacso.org.ar/actividad_vermas.php?id=944) (\*)

Montes, N. (2011). Percepción de docentes y directivos sobre las escuelas. Problemas vigentes y procesos de transformación. En Krichesky, M. (coord.) (2011 a) *Ciclo Multiactoral. La escuela secundaria en debate. Políticas, prácticas y voces sobre el cambio educativo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Fundación SES. UNICEF. Recuperado el 8 de marzo de 2012, de

[http://www.fundses.org.ar/archi/programas/ciclodebate/Ciclo\\_multiactoral\\_web.pdf](http://www.fundses.org.ar/archi/programas/ciclodebate/Ciclo_multiactoral_web.pdf)(\*)

Morduchowicz, A. (2000). La Equidad del Gasto Educativo: Viejas desigualdades, diferentes perspectivas. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 23. Recuperado el 2 de enero de 2012, de <http://www.rieoei.org/rie23a05.htm>

Morduchowicz, A. (2004) *Discusiones en economía de la educación*. Buenos Aires: Losada.

Müller, D., Ringer, F. y Simon, B. (comps.) (1992). *El desarrollo del sistema educativo moderno. Cambio estructural y reproducción social 1870-1920*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

Murillo, J. (2010). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. En *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 55. Recuperado el 15 de abril de 2011, de <http://www.rieoei.org/rie55a02.pdf>

Nelson, E. (1915). *Plan de reforma de la enseñanza secundaria*. Buenos Aires: Mentruyt.

Noel, G. (2003). La autoridad ausente: violencia y autoridad en escuelas de barrios populares En Míguez, D. (comp.) *Violencias y conflictos en las escuelas: aproximaciones a una problemática actual*. Buenos Aires: Paidós.

Obiols, G. (2000). La Educación frente a las características de nuestra realidad social, económica, política y cultural. En *Tomo I Actas del Congreso La Educación frente a los Desafíos del Tercer Milenio*. Escuela Normal Superior Alejandro Carbo. Córdoba, Argentina.

Obiols, G. y Disegni de Obiols, S. (1998). *Adolescencia, postmodernidad y escuela secundaria: la crisis de la enseñanza media*. Buenos Aires: Kapelusz

Oblinger, D. y Oblinger, J. L. (eds.) (2005) *Educating the Net Generation*. Washington, DC: Educause.

Observatorio de la Educación (2006). *Plataforma educativa ciudadana 2006. Síntesis ejecutiva*. México, DF: Autor.

Observatorio Filosófico de México (2011). *Primer diagnóstico sobre la situación de la Filosofía en la Educación Media Superior*. México, DF: Autor. Recuperado el 12 de febrero de 2012, de

<http://www.afm.org.mx/Menu09/imagenes09/DiagnosticoFilosofiaEMSPorOFM15feb2011.pdf>.

Ochoa Cervantes, A. y Diez-Martínez, E. (2009). Las aspiraciones ocupacionales en el bachillerato. Una mirada desde la Psicología Educativa. En *Perfiles educativos*, 31(125), 38-61.

OEA/UDSE (1998). *II Cumbre de las Américas. Educación en las Américas*. Santiago de Chile.

OEI (1997a). Historia del sistema educativo español. En OEI. *Sistemas Educativos Nacionales: España*. Recuperado el 19 de noviembre de 2012, de

<http://www.oei.es/quipu/espana/index.html>.

- OEI (1997b). Estructura general del sistema educativo. En OEI. *Sistemas Educativos Nacionales: España*. Recuperado el 19 de noviembre de 2012, de <http://www.oei.es/quipu/espana/index.html>.
- OEI (2002). *Escuelas que hacen escuela. Historias de dieciséis experiencias*. Recuperado el 2 de enero de 2012, de [http://www.campus-oei.org/escuela\\_media/publicaciones.htm](http://www.campus-oei.org/escuela_media/publicaciones.htm)
- OEI (2003). *Escuelas que hacen escuela. Los caminos de la palabra*. Recuperado el 2 de enero de 2012, de [http://www.campus-oei.org/escuela\\_media/publicaciones.htm](http://www.campus-oei.org/escuela_media/publicaciones.htm)
- OEI (2010). *Metas Educativas 2021. La Educación que queremos para la generación de los Bicentenarios* Madrid: Autor. Recuperado el 12 de agosto de 2011, de <http://www.oei.es/metas2021.pdf>
- OEI/UNESCO (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Documento de referencia de la 48ª Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza.
- Olmos, A. (2005). *La supervisión y evaluación de proyectos educativos institucionales en la implementación de un proyecto de alcance nacional. Proyecto de apoyo al mejoramiento de la educación rural, técnica y profesional*. Buenos Aires: MECyT.
- Onetto, F. (2004). Climas educativos y pronósticos de violencia. Buenos Aires: Novedades Educativas. (\*)
- ONU/ ECOSOC/ UNESCO (2003). *Right to education. scope and implementation. General comment 13 on the Right to education* . Article 13 of the International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights. . París: UNESCO. Recuperado el 3 de abril de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001331/133113e.pdf>
- Opertti, R. (2009). Aportes curriculares para la educación en medios: un proceso en construcción. En *Comunicar*, XVI (32), 31-40.
- ORLEAC-UNESCO (2010). *Políticas públicas de juventud en América Latina: avances concretados y desafíos a encarar en el marco del Año Internacional de la Juventud*. UNESCO-OREALC. Recuperado el 12 de Agosto de 2011 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001880/188003S.pdf>
- Ornelas, C. (2005). *Buenas prácticas de educación básica en América Latina*. Un proyecto del Consejo Empresario de América Latina y del Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa. México DF.
- Ortega. E. (2001). Los procesos de cambio en la Educación Secundaria Española: Balance Provisional. En Braslavsky, C. (org). *La Educación Secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*. (pp. 111-148). Buenos Aires: UNESCO. IIPE- Santillana.
- Osborne, D. y Gaebler, T. (1994). *Un nuevo modelo de gobierno. Cómo transforma el espíritu empresarial al sector público*. México DF: Gernika.

Padilla Vargas, M. A. (2006). *Entrenamiento de competencias de investigación en estudiantes de educación media y superior*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, Unidad para el Desarrollo de la Investigación y el Posgrado.

Palamidessi, M. (1997). Órdenes del saber y fuerzas subjetivadoras en el discurso curricular: Una lectura del “Programa de Educación Primaria” y del “Plan de Estudios” del Consejo Nacional de Educación (1961). En *Propuesta Educativa* 8 (16), 86-95.

Palamidessi, M. (2006). El currículum para la escuela primaria argentina: continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En Terigi, F. (comp.) (2006). *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Fundación OSDE/ Siglo XXI.

Palamidessi, M. (2009). Enriquecer el ambiente: los recursos para la enseñanza. En Romero, C. (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas. (\*)

Paquay, L., Altet, M., Charlier, É. y Perrenoud, P. (2005). *La formación profesional del maestro*. México, DF: Fondo de Cultura Económica.

Pedró, F. (2006). *Aprender en el nuevo milenio: un desafío a nuestra visión de las tecnologías y la enseñanza*. OECD-CERI. Recuperado el 1 de marzo de 2012, de <http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/nmlsp.pdf>

Pedró, F. y Puig, I. (1999). *Las reformas educativas. Una perspectiva política comparada*. Barcelona, España: Paidós.

Peña Salazar, M. (2011). *Cómo desarrollar y evaluar competencias del Sistema Nacional de Bachillerato*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Peretti, G., Ferreyra H. y Carandino, E. (2001-2003). Los problemas de la educación media en la Argentina. EE.UU. En *La Educación*, IACD/OAS, XLV-XLVII (136-138), 343-345. (\*)

Pérez, A. M y Oraisón, M. M. (2006). *Exclusión Social y Escuela. Las Relaciones Sociales en el Marco de una Comunidad Educativa*. I Jornadas de Comunicaciones en Investigaciones Educativas. Facultad de Humanidades, Instituto de Ciencias de la Educación UNNE. Resistencia, Chaco. Recuperado el 9 de diciembre de 2011, de [http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/instituto/pdf/resumen\\_perez\\_orais.pdf](http://hum.unne.edu.ar/investigacion/educa/instituto/pdf/resumen_perez_orais.pdf).

Pérez, A.M. y otros (2006). *Los procesos de exclusión social en la región NEA. Un modelo de análisis multidimensional*. Resumen publicado en las Actas de la XIII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. UNNE. Resistencia, Chaco. Recuperado el 9 de diciembre de 2011, de <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/cyt2006/01-Sociales/2006-S-058.pdf>.

Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.

Pieck E. (2007). *Post-primary Education and Skills Development in Latin America*. Paper presentado en la reunión del Working Group for International Cooperation in Skills Development, “What room for skills development in ‘post-primary education’”. París.

Pineau, P., Mariño, M. y otros (2006). *El principio del fin*. Buenos Aires: Colihue.

- Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.
- Piscitelli, A., Adaime, I. y Binder, I. (comps.) (2010) *El Proyecto Facebook y la posuniversidad*. Buenos Aires: Ariel.
- Pla, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente: la escritura de la historia en el bachillerato*. México, DF: Colegio Madrid- Plaza y Valdés.
- Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-IIPE. (\*)
- Poliak, N. (2004). Reconfiguraciones recientes en la educación media: escuelas y profesores en una geografía fragmentada. En Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- Ponce, V. (2011). *Nuevos estilos de gestión de políticas educativas. Comunidades y redes en la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco*. Guadalajara: Gobierno del Estado de Jalisco. Dirección de Publicaciones.
- Popkewitz, T. (ed.) (1993). *Changing Patterns of power. Social regulation and teacher education reform*. Albany, New York: The State University of New York Press.
- Popkewitz, T. S. (1997). *Sociología Política de las reformas educativas*. Madrid: Morata. EICE.
- Popkewitz, T. (2010). Inclusión y exclusión como gestos dobles en política y ciencias de la educación. En *Propuesta Educativa* N° 33. FLACSO.
- Popkewitz, T. S. y Pitman, L. (1992). El milenarismo en las reformas educativas de los años 80. En *Revista de Educación* N° 291. Madrid: OEA.
- Porter, L. (2006). Políticas de subjetividad para la igualdad de oportunidades educativas. Un diálogo entre Juan Carlos Tedesco y Luis Porter. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8 (1). Recuperado el 15 de enero de 2012, de <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-porter2.html>
- Pozo, J. I., Postigo, Y. y Gómez Crespo, M. A. (1995). Aprendizaje de estrategias para la solución de problemas en Ciencias. En *Alambique- Didáctica de las Ciencias Experimentales*, (5), Barcelona, España.
- PREAL (2001). Declaración de acción. Cumbre sobre la educación básica en América Latina. En *Serie Resúmenes ejecutivos* N° 9. Recuperado el 24 de mayo de 2007, de <http://www.preal.cl/>
- PREAL. Corpoeducaación. Fundación Corona (2006). *Informe del Progreso Educativo en Colombia. Hay avances pero quedan desafíos*. Bogotá, DC: Sanmartín Obregón y Cía. Ltda.
- Prieto Castillo, D. (1999). *La Comunicación en la Educación*. Buenos Aires: Cicus, La Crujía.
- Psacharopoulos, G. y Woodhall, M. (1987). *Educación para el desarrollo. Un análisis de opciones de inversión*. Madrid: Banco Mundial. Tecnos.

- Puiggrós, A. (1990). *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires: Galerna.
- Puiggrós, A. (1996). *Qué pasó en la educación Argentina: desde la conquista hasta el menemismo*. Buenos Aires: Kapelusz. (\*)
- Quiceno, H. (2003). *Crónicas históricas de la educación en Colombia*. Bogotá, DC: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ramallo, J. (1986). *Historia de la Educación y Política Educacional Argentina*. Buenos Aires: Braga.
- Ramírez Méndez, E. R., Gordillo Martínez, A. J. y Sampederro Rosas, L. (2009). Estrategia de educación en desarrollo sustentable para el nivel medio superior tecnológico en México. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(48). Recuperado el 21 de octubre de 2011, de <http://rieoei.org/deloslectores/2537Mendezv2.pdf>
- Ramírez Rivera, C. A. (2011). *Reforma curricular basada en competencias a nivel bachillerato*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Ramírez, M y Téllez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. En *Borradores de Economía Banco de la República*, Recuperado el 7 de septiembre de 2011, de <http://www.banrep.gov.co/docum/ftp/borra379.pdf>
- Rancière, J. (2000). *El maestro ignorante*. Barcelona, España: Alertes.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica [ed. orig.: A theory of justice. Cambridge: Harvard University Press].
- Rawls, J. (2002). *La justicia como equidad. Una reformulación*. Barcelona, España: Paidós [ed. orig.: Justice as fairness: A restatement. Cambridge, MA: Belknap Press, 2001]
- Reese, W. (1995). *The Origins of the American High School*. New Haven & London: Yale University Press.
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Buenos Aires: Norma.
- Reimers, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el Siglo XXI. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 23. OEI.
- Rideout, V. J., Vandewater, E. A. y Wartella, E. A. (2003). *Zero to Six: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers and Preschoolers*. Henry J. Kaiser Family Foundation & Children's Digital Media Centers (CDMC). Recuperado el 1 de marzo de 2012, de <http://www.kff.org/entmedia/upload/Zero-to-Six-Electronic-Media-in-the-Lives-of-Infants-Toddlers-and-Preschoolers-PDF.pdf>.
- Rivas, A. (2004). *Gobernar la educación. Estudio comparado sobre el poder y la educación en las provincias argentinas*. Buenos Aires: Granica.
- Rivas, A. (2008). ¿Cómo gobernar la educación? Claves frente a los desafíos de la nueva agenda educativa. En *Serie "Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas"*



- para el diseño de la política educativa provincial". Documento N° 1. Buenos Aires: CIPPEC. (\*)
- Rivas, A. y otros (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-Fundación Arcor- Fundación Noble-Clarín. (\*)
- Rivero Franyutti, A. (2010). El aprendizaje del Español en el nivel medio superior. Diagnóstico y propuestas. En *Revista de la Educación Superior*, 39(156), 35-51.
- Robles, H. (coord.) (2009). *Panorama Educativo de México 2009. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. Educación básica*. México DF: INEE.
- Rodríguez Linares, M. y López Bonilla, G. (2006). La enseñanza de la literatura en la educación media superior: una mirada al bachillerato internacional. En *Textos de didáctica de la lengua y la literatura* (43), 87-96.
- Rodríguez Romero, M. M. (2003). *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal.
- Rojas, M.T. (2004). Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales 1. En *Revista Praxis*, 4, 6-18  
Recuperado el 7 de diciembre de 2011, de  
[http://www.revistapraxis.cl/ediciones/numero4/rojas\\_praxis\\_4.htm](http://www.revistapraxis.cl/ediciones/numero4/rojas_praxis_4.htm)
- Romero, F. (2000). Las reformas en educación: los condicionantes externos. En *Revista de Ciencias Humanas*, 23 – UTP. Recuperado el 8 de marzo de 2012, de <http://www.utp.edu.co/~chumanas/revistas/revistas/rev23/romero.htm>
- Romero, C. (2004). *La escuela media en la sociedad del conocimiento. Ideas y herramientas para la gestión educativa. Autoevaluación y planes de mejora*. Buenos Aires: Novedades Educativas. (\*)
- Romero, C. (2006). *Funciones del asesoramiento escolar en los procesos de cambio educativo en la sociedad del conocimiento: un estudio de caso en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires*. Memoria para optar al grado de doctor. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- Romero, C. (2008). *Hacer de una escuela, una buena escuela: evaluación y mejora de la gestión escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Romero, C. (2009 a). La mejora en la escuela secundaria. En Romero, C. (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas. (\*)
- Romero, C. (comp.) (2009 b). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas. (\*)
- Romero, C. (coord.) (2010). *La escuela secundaria, entre el grito y el silencio. Las voces de los actores*. Buenos Aires: Novedades Educativas. (\*)
- Romero, I., Lickihin, A. y otros (1994). *Para la Ley General de Educación*. Santafé de Bogotá: Susaeta.
- Ruiz, C. y Vergara, M. (2005). *Proyecto Hemisférico: elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar. Sistematización de la política chilena*:

- Programa Liceo Para Todos y su línea Planes de Acción*. Santiago de Chile. Recuperado el 5 de marzo de 2012, de [http://www.oei.es/quipu/chile/liceo\\_para\\_todos.pdf](http://www.oei.es/quipu/chile/liceo_para_todos.pdf)
- Saavedra Lamas, C. (1916). *Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires: Imprenta Jacobo Peuser.
- Sabattini, A. (1998). *Transformación Educativa en Córdoba: un estudio de caso: rendimiento de aprendizaje en el CBU*. Córdoba, Argentina: Atenea.
- Sáenz Obregón, J. (1995). Reformas normalistas de la primera mitad del siglo (1903-1946). En *Revista Educación y Pedagogía*, 7 (14,15), pp. 154-169.
- Salguero, A. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: CAB-CIDE.
- Samaja, J. (1994). *Epistemología y metodología*. Buenos Aires: EUDEBA.
- Sánchez Moguel, A. y Andrade Muñoz, E. (coords.) (2009). *El aprendizaje en tercero de secundaria en México. Informe sobre los resultados del Excale 09, aplicación 2008 Español, Matemáticas, Biología y Formación cívica y ética*. México DF: INEE.
- Sander, B. (1990). *Educación, administración y calidad de vida. Caminos alternativos del consenso y del conflicto*. Buenos Aires: Santillana.
- Sandoval Flores, E. (2000). *La trama de la escuela secundaria. Institución, relaciones y saberes*. México DF: Plaza y Valdés.
- Santibáñez, L. (2007). Entre el dicho y hecho. Formación y actualización de maestros de secundaria en México. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (32), 305-335.
- Sañudo Guerra, L. (2007) *De la incorporación a la inclusión. Un estudio de la cultura educativa*. Guadalajara, México: Conacyt.
- Sarramona, J. (2008). *Teoría de la educación*. Barcelona, España: Ariel.
- Schutz, A. (1979). *Estudios sobre teoría social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Sen, A. (1995). Nuevo examen de la desigualdad. *Madrid: Alianza* [Ed. orig.: *Inequality reexamined*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992].
- Sen, A. y Kliksberg, B. (2010). *Primero la gente*. Buenos Aires: TEMAS.
- Senén González, S. (2003). *Primeros pasos de la reforma educativa: contextos y prácticas en las jurisdicciones*. Coloquio "A diez años de la Ley Federal de Educación ¿mejor educación para todos?" Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
- Sepúlveda López, A. y Santos Trigo, L. M. (2006). Desarrollo de episodios de comprensión matemática. Estudiantes de bachillerato en procesos de resolución de problemas. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(31), 1389-1422.
- Serale, D. (2011). Secundaria: los alumnos dicen que el principal problema son los docentes. En *Polimodalitos 2009/2011 (un trienio de educación)*. Recuperado el 1 de

- marzo de <http://polimodalitos.over-blog.es/article-secundaria-alumnos-dicen-que-el-problema-son-los-docentes->
- Serra, J. C. (2004). *El campo de capacitación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Serrano, A. (1997). Naciones y Sistema Educativo. En Fernández Enguita, M. (coord.). *Sociología de las instituciones de educación secundaria*. Barcelona, España: ICE Horsori. Universidad de Barcelona.
- SES. UNICEF. Krichesky, M. (coord.) (2010-2011). *Ciclo de Debate Multiactorial sobre escuela secundaria*. Buenos Aires: Fundación SES. Recuperado el 7 de marzo de 2012, de [http://www.fundses.org.ar/pdebate\\_multiactorial\\_educacion\\_secundaria.html](http://www.fundses.org.ar/pdebate_multiactorial_educacion_secundaria.html) (\*)
- SITEAL (2009). ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela? Motivos de la deserción en la transición del primario al secundario. En *Datos destacados*, abril. Recuperado el 4 de enero de 2012, de [http://www.siteal.iipe-oei.org/datos\\_destacados/243/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela](http://www.siteal.iipe-oei.org/datos_destacados/243/por-que-los-adolescentes-dejan-la-escuela)
- SITEAL (2010). *Metas Educativas 2021: desafíos y oportunidades. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina 2010*. OEI / IPE UNESCO Sede Regional Buenos Aires. Recuperado el 1 de marzo de 2012, de [http://www.oei.es/SITEAL\\_Informe2010.pdf](http://www.oei.es/SITEAL_Informe2010.pdf)
- Skaliotis, E. (2009). Changes in parental involvement in secondary education: an exploration study using the longitudinal study of young people in England. En *British Educational Research Journal*, 36(6), 975-994.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que) es del otro. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Buenos Aires: Novedades Educativas. (\*)
- Smith, E. (2010). A review of twenty years of competency-based training in the Australian vocational education and training system. En *International Journal of Training and Development*, 14(1), 54-64.
- Solari, M. (1972). *Historia de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Paidós.
- Spencer, H. (1969). *Principios de Sociología*. Londres: Mac Millan (Edición abreviada).
- Steiner, G. y Ladjali, C. (2005). *Elogio de la transmisión*. Madrid: Siruela.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stone Wiske, M. y otros (2006). *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*. Buenos Aires: Paidós.
- Suárez, D. (2003). Dispersión curricular, descalificación docente y medición de lo obvio. Los efectos pedagógicos de la reforma educativa de los 90. En *Revista Novedades Educativas*, 15 (155). Buenos Aires: Novedades Educativas. (\*)
- Suárez, D. y Ochoa de La Fuente, L. (2007). Los colectivos docentes, una comunidad de prácticas y discursos. En *¿Cómo documentar narrativamente experiencias pedagógicas? Programa Documentación Pedagógica y Memoria Docente*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Laboratorio de Políticas Públicas.

- Suárez, D. y Brito, A. (2001). Documentar la Enseñanza. En *El Monitor Nº 4*. Ministerio de Educación.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). Narrativa docente, prácticas escolares y reconstrucción de la memoria pedagógica. En *Manual de capacitación sobre registro y sistematización de experiencias pedagógicas*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación/ OEA. Recuperado el 10 de abril de 2011, de [http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Manual\\_de\\_sistematizacion\\_Libro1.pdf](http://www.porlainclusion.educ.ar/documentos/Manual_de_sistematizacion_Libro1.pdf) (\*)
- Suárez, D., Ochoa, L. Y Dávila, P. (2006). *La Documentación Narrativa de Experiencias Pedagógicas. Escribir, leer, escuchar y conversar entre docentes*. Congreso Nacional: Leer, escribir y hablar hoy. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires y Sala Abierta de Lectura de Tandil. Tandil, Buenos Aires.
- Subirats i Hume, J. (coord.) (2002). *Gobierno local y educación. La importancia del territorio y la comunidad en el papel de la escuela*. Barcelona, España: Ariel.
- Székely, M. (2010). Avances y transformaciones en la Educación Media Superior. En Arnaut, A, y Giorguli, S. (coords.) *Los grandes problemas de México V. 7. Educación*. México, DF: El Colegio de México.
- Tapia García, G. (2011). *Asistir a la escuela, estudiar el bachillerato. Perspectivas de los jóvenes estudiantes en una transición rural-urbana de El Bajío*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- Tapscott, D. (1999). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New Cork: McGraw-Hill.
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Ediciones Solar.
- Tedesco, J. C. (1987). *El desafío Educativo. Calidad y Democracia*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano.
- Tedesco, J. C. (1997). Algunas hipótesis para una política de innovaciones educativas. En *Proyecto Génesis, Innovación escolar y cambio social*, 57-67. Bogotá: Fundación FES – CONCIENCIAS.
- Tedesco, J.C. (1998). Desafíos de las reformas educativas en América latina. En *Propuesta Educativa*, 9 (19).
- Tedesco, J. C. (2001 a). Los problemas y las tendencias en las reformas de América Latina. En Rama, G. (edit.) *Alternativas de reforma de la educación secundaria*. Nueva York: BID. Departamento de Desarrollo Sostenible. Unidad de Educación.
- Tedesco, J.C. (2001 b). Introducción. En Braslavsky, C. (org.) *La educación secundaria. ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos* (pp. 11-19). Buenos Aires: IIPE UNESCO- Santillana.
- Tedesco, J. C. (2003). *Los pilares de la educación del futuro*. Buenos Aires: IIPE UNESCO. Recuperado el 12 de marzo de 2012, de

<http://www.iipebuenosaires.org.ar/system/files/documentos/pilares-educacion-futuro.pdf>  
(\* )

Tedesco, J. C. (2004). Igualdad de oportunidades y política educativa, En *Cadernos de Pesquisa*, 34 (123), 555-572. Recuperado el 2 de enero de 2012, de <http://www.scielo.br/pdf/%0D/cp/v34n123/a03v34123.pdf> (\*)

Tedesco, J. C. (2005). ¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino? Buenos Aires: IIPE-UNESCO. (\*)

Tedesco, J.C. (2008). ¿Son posibles las políticas de subjetividad? En Tenti Fanfani, E. (comp). *Nuevos Temas en la Agenda de Políticas Educativas* (pp.53-64). Buenos Aires: IIPE UNESCO-Siglo XXI. (\*)

Tedesco J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. (1987). *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1076-1982*. Buenos Aires: FLACSO-Miño y Dávila.

Tedesco, J.C. y López, N. (2004). Algunos dilemas de la educación secundaria en América Latina. En *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(1). Recuperado el 7 de enero de 2012, de <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/vol2n1/Tedesco.pdf>. (\*)

Tedesco, J.C. y Tenti Fanfani, E. (2002). Nuevos tiempos y nuevos docentes. En Ferraz Lorenzo, M. (coord). *Repensar la historia de la educación: nuevos desafíos, nuevas propuestas* (pp 365-394). Madrid: Biblioteca Nueva. (\*)

Tenti Fanfani, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar*. Buenos Aires: IIPE UNESCO. (\*)

Tenti Fanfani, E. (comp.) (2000). *Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y valoraciones*. Buenos Aires: UNICEF / Losada. (\*)

Tenti Fanfani, E. (comp.) (2002). *El rendimiento escolar en la Argentina. Análisis de resultados y factores*. Buenos Aires: Losada. (\*)

Tenti Fanfani, E. (2003 a). En casa de herrero, azadón de palo. La producción y el uso de conocimientos en el servicio educativo. En *VI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Conferencias Magistrales* (pp.451-488). Consejo Mexicano de Investigación Educativa. México DF.

Tenti Fanfani, E. (2003 b). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: IIPE UNESCO-Altamira. (\*)

Tenti Fanfani, E. (org.) (2004). *Gobernabilidad de los Sistemas Educativos en América Latina*. Buenos Aires: IIPE UNESCO. Recuperado el 12 de enero de 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001443/144336s.pdf> .

Tenti Fanfani, E. (2005 a). *La Condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: IIPE UNESCO- Fundación OSDE- Siglo XXI.

- Tenti Fanfani, E. (2005 b). *Reforma de la enseñanza media. Problemas y criterios de política*. Recuperado el 12 de diciembre de 2009, de [www.econ.uba.ar/.../III/Juventud%20y%20educacion/Tenti.pdf](http://www.econ.uba.ar/.../III/Juventud%20y%20educacion/Tenti.pdf) (\*)
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2006). *El oficio de docente: Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: IIPE UNESCO- Siglo XXI. (\*)
- Tenti Fanfani, Emilio (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2008). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: IIPE UNESCO - Siglo XXI. (\*)
- Tenti Fanfani, E. (comp.) (2010). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. Buenos Aires: IIPE UNESCO. Recuperado el 12 de enero de 2012, de [http://www.redage.org/files/adjuntos/Diversidad\\_cultural\\_desigualdad\\_polit.pdf](http://www.redage.org/files/adjuntos/Diversidad_cultural_desigualdad_polit.pdf)
- Tenutto, M., Brutti, C. y Algarañá, S. (2010). *Planificar, enseñar, aprender y evaluar por competencias. Conceptos y propuestas*. Buenos Aires: Digital & Papel.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires: Santillana. (\*)
- Terigi, F. (2004 a). La enseñanza como problema político. En Frigerio, G. y Diker, Gabriela (comps.). (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires: CEM - Novedades Educativas.
- Terigi, F. (2004 b). *La campaña “deserción cero” y las escuelas de reingreso en la ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires: Subsecretaría de Educación del GCBA. (\*)
- Terigi, F. (2005 a). Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación. En Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Del Estante.
- Terigi, F. (2005 b). Después de los noventa: prioridades de la política educativa nacional. En Tedesco, J. C. (comp.). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* (pp. 229-287). Buenos Aires: IIPE UNESCO. (\*)
- Terigi, F. (2006). La educación como práctica política. Conferencia En *Diálogos Pedagógicos*, IV (7), 89-105.
- Terigi, F. (2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Paper presentado en el III Foro Latinoamericano de Educación “Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy”. Buenos Aires: Fundación Santillana. (\*)
- Terigi, F. (2008 a). *Detrás está la gente*. Seminario Virtual de Formación Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar”. OEA. (\*)
- Terigi, F. (2008 b). Los cambios en el formato de la escuela secundaria: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa*, 17 (29), 63-72. (\*)
- Terigi, F. (2009 a). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Documento para el Proyecto Hemisférico “Elaboración de Políticas y

Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar” (OEA- AICD). Presentado en el Seminario Internacional “Dimensiones para el diseño de políticas de inclusión educativa”, organizado por OEA- EUROsociAL sector Educación- Ministerio de Educación de Argentina. Buenos Aires. (\*)

Terigi, F (2009 b). La formación inicial de profesores de Educación Secundaria: necesidades de mejora, reconocimiento de sus límites. En *Revista de Educación*, N° 350, 123-144. (\*)

Terigi, F (2010 a). Cuestiones para pensar los desafíos de una educación secundaria obligatoria. En *Revista Secundaria en el Bicentenario* N° 1, Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Dirección Nacional de Educación Secundaria. (\*)

Terigi, F. (2010 b). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia. Santa Rosa, La Pampa, Argentina: Ministerio de Cultura y Educación. Recuperado el 10 de abril de 2011, de [http://www.lapampa.edu.ar/jornadaapertura2010/Documentos/Conferencia/mce\\_Flavia\\_Terigi\\_Conferencia\\_Trayectorias\\_Escolares.pdf](http://www.lapampa.edu.ar/jornadaapertura2010/Documentos/Conferencia/mce_Flavia_Terigi_Conferencia_Trayectorias_Escolares.pdf) (\*)

Terigi, F. (2010 c). *Los sistemas nacionales de inspección y la supervisión escolar. Revisión de literatura y análisis de casos*. Buenos Aires: IPE UNESCO.

Terigi, F. (coord.), con Perazza, R. y Vaillant, D. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (\*)

Tiramonti, G. (2001) *Modernización educativa de los '90. ¿El fin de la ilusión emancipadora?* Buenos Aires: FLACSO- Temas.

Tiramonti, G. (2004 a). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial. (\*)

Tiramonti, G. (2004 b). La Fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En Tiramonti, G (comp.). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la Escuela Media*. Buenos Aires: Manantial.

Tiramonti, G. (2007 a). Introducción Dossier “La escuela ante la transformación cultural”. En *Propuesta Educativa* N° 27. FLACSO. (\*)

Tiramonti, G. (coord.) (2007 b). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe Final*. Buenos Aires. Recuperado el 5 de marzo de 2012, de

[http://educacion.flacso.org.ar/files/proyectos/pdf/informe\\_formatos\\_escolares.pdf](http://educacion.flacso.org.ar/files/proyectos/pdf/informe_formatos_escolares.pdf) (\*)

Tiramonti, G (2008). Introducción. Reformas de la forma escolar: heterogeneidades y persistencias. En *Revista Propuesta Educativa*, N° 29, FLACSO, Buenos Aires.

Tiramonti, G. (2010). Mutaciones y permanencias en la estructura de gobierno de la educación. En *Propuesta Educativa* N° 33. FLACSO.

Tiramonti, G. (dir.) (2010). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO -Homo Sapiens. (\*)

- Tiramonti, G. (2011). Tendências actuais nas políticas educativas da América Latina. Em *Outra Olhar*, 7, 12-16. (\*)
- Tiramonti, G. y Montes, N. (2009). *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/ FLACSO. (\*)
- Tiramonti, G. y Fuentes, S. (2010). *Investigaciones educativas sobre nivel medio: Argentina en los últimos 30 años*. Conferencia. Universidad Católica de Córdoba.
- Tiramonti, G., Braslavsky, C., Filmus, D. y Birgin, A. (1995). *La transformación de la educación en diez años de democracia*. Buenos Aires: Tesis/Norma.
- Toffler, A. (1992 a). *El cambio de poder*. Barcelona, España: Plaza y Janés.
- Toffler, A. (1992 b). *La Tercera Ola*. Barcelona, España: Plaza & Janés.
- Torenbeek, M., Jansen, E. y Hofman, A. (2010). The effect of the fit between secondary and university education on first-year student achievement. En *Studies in higher education*, 35(6), 659-675.
- Torp, L. y Sage, S. (1998). *El aprendizaje basado en problemas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Torrado, S. (dir.) (2010). *El costo social del ajuste. (Argentina, 1976-2002)*. Buenos Aires: EDHASA.
- Torres, J. (2011). *La justicia curricular. El caballo de Troya de cultura escolar*. Madrid: Morata.
- Torres, R. M. (2000 a). Reformadores y docentes: El cambio educativo atrapado entre dos lógicas. En Cárdenas, A. L., Rodríguez Céspedes, A. y Torres, R. M. *El maestro, protagonista del cambio educativo*. Bogotá: CAB/ Editorial Magisterio Nacional.
- Torres, R. M. (2000 b). De agentes de la reforma a sujetos del cambio: la encrucijada docente en América Latina. En *Perspectivas*, XXX (2). Recuperado el 1 de marzo de 2012, de [http://www.fronesis.org/mec/biblioteca/agente\\_sujeto.pdf](http://www.fronesis.org/mec/biblioteca/agente_sujeto.pdf)
- Torres, R. M. (2000 c). *Una década de Educación para Todos: La tarea pendiente*. FUM-Montevideo: TEP; Caracas: Laboratorio Educativo Publicado en inglés [*One Decade of Education for All: The Challenge Ahead*] en: IPEE-UNESCO Buenos Aires.
- Torres, R. M. (2001). *Participación ciudadana y educación. Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Documento encargado por la Unidad de Desarrollo Social y Educación (UDSE) de la OEA para su presentación en la Segunda Reunión de Ministros de Educación del Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral –CIDI.
- Tuñón, I. (coord.)(2011). *Situación de la Infancia a inicios del Bicentenario. Un enfoque multidimensional y de derechos*. Buenos Aires: Barómetro de la Deuda Social de la Infancia Serie del Bicentenario 2010-2016. Pontificia Universidad Católica Argentina.
- Toynbee, A. J. (1949). *La civilización puesta a prueba*. Buenos Aires: Emecé.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering Towards Utopia. A Century of Public School Reform*. Cambridge, MA & London: Harvard University Press.



Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México DF: Fondo de Cultura Económica.

UNESCO (2000). *Documentos de referencia para la Educación para Todos*. Recuperados el 20 de marzo de 2011, de

<http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/efareport/background-papers/>

UNESCO (2001). *La educación para todos para aprender a vivir juntos: contenidos y estrategias de aprendizaje; problemas y soluciones*. Documento 46a Conferencia Internacional de Educación. Ginebra. Recuperado el 6 de enero de 2012, de

<http://www.ibe.unesco.org/International/ICE/46espanol/46docsums.htm>

UNESCO (2004). *Una educación de calidad para todos los jóvenes*. Reflexiones y contribuciones en el marco de la 47a Conferencia Internacional de Educación. Ginebra, Suiza: IBE-UNESCO. Recuperado el 6 de enero de 2012, de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/publications/free\\_publications/educ\\_qualite\\_esp.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/free_publications/educ_qualite_esp.pdf)

UNESCO (2005). *Hacia las sociedades del conocimiento*. Informe Mundial. París: Autor. Recuperado el 6 de enero de 2012, de

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141908s.pdf>

UNESCO (2007 a). *Educación de calidad para todos. Un asunto de derechos humanos*. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO). Buenos Aires. Recuperado el 20 de marzo de 2011, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

UNESCO (2007 b). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*. Santiago de Chile: EPT/PRELAC. OREALC/UNESCO.

UNESCO/OREALC (2002). *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC)*. Santiago de Chile: UNESCO. Recuperado el 3 de junio de 2009, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151582>

Ungerleider, Ch. (2007). *Evaluation of the Ontario Ministry of Education's. Student Success / Learning to 18 Strategy. Stage 1 Report*. Canadian Council on Learning. Recuperado el 19 de noviembre de 2010, de <http://www.ccl-cca.ca/pdfs/OtherReports/StudentSuccessStage1ReportJuly-27-2007.pdf>

Ungerleider, Ch. (2008). *Evaluation of the Ontario Ministry of Education's. Student Success / Learning to 18 Strategy. Final Report*. Canadian Council on Learning. Recuperado el 19 de noviembre de 2010, de [http://www.ccl-cca.ca/pdfs/OtherReports/StudentSuccessStage2Report\\_Oct\\_15\\_2008.pdf](http://www.ccl-cca.ca/pdfs/OtherReports/StudentSuccessStage2Report_Oct_15_2008.pdf)

UNICEF (2006). *Desarrollo de capacidades para el ejercicio de la ciudadanía*. Buenos Aires: Autor.

UNICEF-FLACSO (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Autor. (\*)

Universidad Nacional de Córdoba. Centro de Investigaciones *María Saleme de Burnichon*. Facultad de Filosofía y Humanidades. Escuela de Ciencias de la Educación. (2011). *VII Jornadas de Investigación en Educación: "Encrucijadas de la educación: saberes, diversidad y desigualdad"*. Edición en DVD. Córdoba, Argentina. (\*)

Universidad Tecnológica de Tlaxcala y Colegio de Tlaxcala (2004). *Diagnóstico de la educación media superior y educación superior y su relación con el mercado laboral en el Estado de Tlaxcala, 2004*: (primera etapa). Tlaxcala, México: Colegio de Tlaxcala.

Urresti, M. (2008). *Ciberculturas juveniles*. Buenos Aires: La Crujía. (\*)

Urresti, M. (2009). Las nuevas culturas juveniles: diversidad, tribalización y nuevas formas de conflicto generacional". En Vitarelli, M. y Tessio Conca, A. (comps.) *Juventud y educación. Aportes de la investigación y perspectivas de acción*. Córdoba, Argentina: Editorial Universidad Católica de Córdoba. (\*)

Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. En *Revista de Educación*, N° 340, 117-140.

Vaillant, D. (2008). La Identidad Docente. Importancia del Profesorado. En *Revista Investigaciones en Educación*, VIII (1), 13-31.

Vaillant, D. (2009 a). La perspectiva Internacional. En Terigi, F. (coord.) *Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar*. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura (FIECC). (\*)

Vaillant, D. (2009 b). Políticas de inserción a la docencia en América latina: La deuda pendiente. En *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 13 (19), 28-41.

Vaillant, D. (2009 c). *Políticas para un desarrollo profesional docente efectivo*. En Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.) *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI- Fundación Santillana. (\*)

Valverde Molina, J. (2010). *Educación y salud. Algunas reflexiones sobre las consecuencias del encierro*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Vargas Lozano, G. (2010). Desaparición de la Filosofía. La reforma de la SEP y sus consecuencias. En *Memoria 239*. México, DF: La Nación.

Vargas Lozano, G. (2011). *La situación de la filosofía en la educación media superior*. México, DF.: Red Internacional de Hermenéutica Educativa/ Torres.

Veiravé, M. D y Soderó, M. (2010 a). Políticas de reforma educativa, instituciones y trabajo docente. El caso de una escuela secundaria aerotécnica". Resumen publicado en las *Actas de la XVII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. UNNE. Corrientes. Políticas de reforma educativa, instituciones y trabajo docente. El caso de una escuela secundaria aerotécnica [http://www.unne.edu.ar/investigacion/com2010/ED-Web/wED-024\\_025.pdf](http://www.unne.edu.ar/investigacion/com2010/ED-Web/wED-024_025.pdf).

Veiravé, M.D y Sodero, M. (2010 b). Estudio diagnóstico de la Educación Media en la Provincia de Chaco: indicadores de expansión y calidad del sistema. Resumen publicado en las *Actas de la XVII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas*. UNNE. Corrientes. Recuperado el 9 de diciembre de 2011, de [http://www.unne.edu.ar/investigacion/com2010/ED-Web/wED-023\\_024.pdf](http://www.unne.edu.ar/investigacion/com2010/ED-Web/wED-023_024.pdf)

Veiravé, M.D y otros (2005). *El nivel medio en el contexto de la reforma educativa. La expansión de la oferta de nivel polimodal en la provincia del Chaco*. Resumen publicado en las Actas de la XII Reunión de Comunicaciones Científicas y Tecnológicas. UNNE. Resistencia, Chaco. Recuperado el 9 de diciembre de 2011, de <http://www.unne.edu.ar/Web/cyt/com2005/index.htm>

Vélaz de Medrano, C. y Vaillant, D. (coords.) (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: OEI- Fundación Santillana.

Velázquez Albo, M. D. (2004). Sobre las políticas y contenidos del bachillerato universitario. *Perfiles educativos*, 26(104), 79-92.

Veleda, C. (2008). Políticas de inclusión, justicia e integración. Opciones y debates para los gobiernos provinciales. En *Serie Proyecto Nexos: Conectando saberes y prácticas para el diseño de la política educativa provincial*. Documento Nro. 3. Buenos Aires: CIPPEC. (\*)

Veleda, C., Rivas, A. y Mezzadra, F. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC y UNICEF. Recuperado el 27 de febrero de 2012, de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/CIPPEC\\_JusticiaEducativa.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/CIPPEC_JusticiaEducativa.pdf). (\*)

Verástica, M. L. y Salazar González, C. (2011). *Los finales de cuento con valores en jóvenes de educación media superior*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México, DF: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Vezub, L. (2009 a). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIPE UNESCO. (\*)

Vezub, L. A. (2009 b). Notas para pensar una genealogía de la formación permanente del profesorado en la Argentina. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (42), 911-937

Vidales, S. (2009). El fracaso escolar en la educación media superior. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en la Educación*, 9(4), 320-341. Recuperado el 23 de octubre de 2011, de <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art16.pdf>.

Vidales, S. (2010). Evaluación de la calidad del currículo escolar a partir de la eficacia. El caso del bachillerato de una universidad mexicana. En *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(6). Recuperado el 23 de octubre de 2011, de

<http://www.rieoei.org/3761.htm>.

Villa, L. y Rodríguez, R. (2003). Education and development in Mexico, en K. Middlebrook y E. Zepeda (eds.), *Confronting Development: Assessing Mexico's Economic*

*and Social Policy Challenges*. Stanford: Stanford University Press-Center for US Mexican Studies, 277-319.

Villa, L. (2010). La educación Media Superior: la construcción social desde el México Independiente hasta nuestros días. En Arnaut, A, y Giorguli, S. (coords.) *Los grandes problemas de México V. 7. Educación*. México, DF: El Colegio de México.

Villardón, I. (2006). Evaluación del aprendizaje para promover el desarrollo de las competencias. En *Educatio XXI*, 24, 57-76. Recuperado el 6 de enero de 2012, de <http://www.um.es/educatio>

Viñao Frago, A. (2001 a). La cultura de las reformas escolares. En *Perspectivas Docentes*, 26, 38-56. Recuperado el 10 de enero de 2012, de

<http://www.publicaciones.ujat.mx/publicaciones/perspectivas/perspectivas26.pdf>

Viñao Frago, A. (2001 b). *La formación de los estudiantes de educación secundaria. La educación comprensiva. Experimento con la utopía... tres años después*. Cuadernos del SEP. Universidad de Murcia.

Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

Viñao Frago, A. (2010). La historia de la Educación Secundaria: viejas cuestiones, nuevos enfoques. En *CON-CIENCIA SOCIAL*, Volumen 14, 147-154.

Viñao, A. (2006). El éxito o fracaso de las reformas educativas: Condicionantes, limitaciones, posibilidades. En Gimeno Sacristán, J. (comp.) *La Reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar*. Madrid: Gobierno de Cantabria/Morata.

Vitarelli, M. y Tessio Conca, A. (2009). *Juventud y Educación. Aportes de la investigación y perspectivas de acción*. Córdoba, Argentina: Universidad Católica de Córdoba. REDUC - UCC. (\*)

Vollmer, M. I. (1995). Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar y la profesionalización de los docentes. En Filmus, D. *Los condicionantes de la calidad educativa* (pp 26-27). Buenos Aires: Novedades Educativas.

Vollmer, M.I. (2009). Entrevista. En *Estados de la Educación. Periódico de Políticas Educativas*, N°20. Recuperado el 7 de enero de 2012, de

[http://www.cippecc.org/estados/n20/educacion\\_n20.htm#entrevistado](http://www.cippecc.org/estados/n20/educacion_n20.htm#entrevistado)

Vollmer, M.I. (2010). *La formación docente continua y las políticas públicas*. Ponencia presentada en el V Foro Latinoamericano de Educación "Metas educativas 2021: propuestas iberoamericanas y análisis nacional", pp. 111-120. Buenos Aires: Santillana. Recuperado el 4 de enero de 2012, de

[http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro\\_v\\_foro.pdf](http://www.fundacionsantillana.com/upload/ficheros/noticias/201007/libro_v_foro.pdf)

World Bank (1995). *Staff Appraisal Report - Argentine Republic. Decentralization and improvement of secondary education and Polymodal Education Development Project*. Report N° 14559-AR.

Yániz Álvarez de Eulate, C. y Villardón Gallego, L. (2008). Planificar desde las competencias para promover el aprendizaje. En *Cuadernos Monográficos del Instituto de Ciencias de la Educación*. N° 12. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Yapur, J. (2011). *Nuevos formatos curriculares y su incidencia en las prácticas curriculares. Un estudio de caso del Programa Escuela Centro de Cambio*. Ponencia en VII Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba.

Yuni, J. A. y Meléndez, C. E. (2011). *Creencias sobre diversidad en las escuelas de Catamarca*. Ponencia en VII Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba.

Zapiola, L. (2011). *Obligatoriedad en el nivel medio. La tensión elitismo/inclusión. Argentina/Brasil en la transición democrática*. Ponencia en VII Jornadas de Investigación en Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC. Córdoba. (\*)

Zemelman, H. (2002). *Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas*. México DF: Instituto Pensamiento y Cultura en America A. C. Recuperado el 12 de diciembre de 2009, de

<http://images.sociologia07.multiply.multiplycontent.com/attachment/0/RoMqTgoKCpkAAE5BcEg1/Doc%20ZEMELMAN.doc?nmid=47728633>. (\*)

Zorrilla, J. F. (2010). *El futuro del bachillerato mexicano y el trabajo colegiado*. México, DF: ANUIES.

# AUTORES

**Felicitas ACOSTA.** Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) y Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación (FLACSO). Investigadora docente en la Universidad Nacional de General Sarmiento y Profesora de las Universidades de La Plata, San Martín, Tres de Febrero y Tecnológica Nacional. Consultora en organismos nacionales e internacionales en las áreas de Investigación Educativa, Gestión de la Educación, Formación Docente y Educación Secundaria. Vicepresidente *Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación* (SAECE).

**María Rosa ALMANDOZ.** Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA), con estudios de Especialización en Metodología de la Investigación Científica. Directora Ejecutiva del Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET), del Ministerio de Educación de Argentina. Consultora de organismos internacionales de cooperación y asistencia técnica en el área Educación. Ex docente de grado y posgrado en diversas universidades.

**Raquel Andrea ARIAS GUEVARA.** Psicóloga (Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia). Especialista en Educación con Énfasis en Evaluación Educativa (Universidad Santo Tomás- USTA- Bogotá, Colombia). Docente Investigadora de la USTA.

**Andrea Roxana ARNOLETTO.** Profesora en Historia (Universidad Nacional de Córdoba –UNC-), Licenciada en Ciencias de la Educación con especialización en Planeamiento, Supervisión y Administración Educativa; Maestranda en Investigación Educativa y en Antropología (Universidad Católica de Córdoba –UCC-). Actualmente, docente e Investigadora de la Facultad de Educación (UCC); docente de la Facultad de Ciencias Económicas y de la Administración (UCC), de la Facultad de Filosofía y Humanidades (UNC) y del Instituto Superior “Domingo Cabred”.

**María Susana BERARDO.** Licenciada en Psicología (UNC). Maestranda en Investigación Educativa (UCC). Referente del Programa Provincial *Convivencia Escolar* del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. Fue docente de la UNC y becaria del Consejo Universitario de Investigaciones (UNC).

**Georgia Estela BLANAS.** Profesora de Historia. Licenciada en Ciencia Política (UCC). Especialista en Política Social (UNC). Doctora en Ciencia Política (UNC). Asesora y consultora externa en el ámbito provincial y nacional.

**Olga Concepción BONETTI.** Profesora en Inglés (Instituto Superior del Profesorado N°2; Rafaela, Santa Fe). Licenciada en Ciencias de la Educación (UCC). Especialista en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO Argentina).

Decana de la Facultad de Educación (UCC). Directora de la Revista *Diálogos Pedagógicos* de la UCC.

**Laura Cecilia BONO.** Bioquímica (UNC). Magíster en Administración Educacional (Universidad de Playa Ancha, Chile). Diplomada en Ciencias Naturales (FLACSO). Actualmente, docente de la Universidad de Chilecito (La Rioja, Argentina) y de la Fundación Hombre Libre. Referente Curricular en Ciencias Naturales de la Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (SEPIyCE), del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.

**Patricia Inés BRUNO.** Profesora en Disciplinas Industriales, con especialidad en Matemática y Matemática Aplicada (Instituto Nacional Superior del Profesorado Técnico de la Universidad Tecnológica Nacional- UTN-; Ex CONET). Técnica Universitaria en Recursos Humanos y Tesista de la Licenciatura en Recursos Humanos (Instituto Universitario Aeronáutico -IUA - Córdoba). Referente de la Unidad de Investigación y Planeamiento Educativo. Coordinadora del Área de Estadística, Investigación y Evaluación para el Planeamiento y la Gestión Educativa de la Dirección General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión de la provincia de La Pampa.

**María Isabel CALNEGGIA.** Magíster en Investigación Educativa con mención socioantropológica. Licenciada y Profesora en Letras Modernas y Doctoranda en Semiótica (UNC). Investigadora y profesora titular e invitada en carreras de grado y postgrado en la UCC y UNC. Vicedirectora del Instituto de Educación Superior "Dr. Domingo Cabred" e integrante del equipo de investigación del Ministerio de Educación de Córdoba.

**Alicia CARRANZA.** Licenciada y Profesora en Pedagogía y Psicopedagogía con estudios de Especialización en Sociología (UNC). Docente de posgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la UNC, institución en la cual es Profesora Emérita y en la que se desempeñó como Directora de la Escuela de Ciencias de la Educación, Secretaria de Posgrado y Vicedecana de la Facultad de Filosofía y Humanidades.

**Luz Amanda CASTRO LALINDE.** Licenciada en Educación Infantil (Corporación Universitaria del Caribe, Colombia). Magistra en Educación (Universidad del Norte, Colombia).

**Sandra Liz CHIAVARO.** Profesora de Historia y Literatura (Escuela Normal Nacional Superior de Profesorado República del Perú). Licenciada en Ciencias de la Educación (UCC). Especialista en Enseñanza de las Ciencias Sociales (UNC). Docente e investigadora en el área de Educación (UCC). Miembro de la SAECE. Miembro de la



Sociedad Española de Educación Comparada. Ha desempeñado cargos docentes y de gestión en la UCC, el Centro de Estudios Avanzados (CEA UNC) y en la Universidad Empresarial Siglo 21 (UE). Actualmente, Asesora en Educación del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Provincia de Córdoba.

**Cecilia CRESTA.** Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (UNC) y Diplomada en Gestión de las Políticas y las Instituciones Educativas y en Currículum y Prácticas Escolares en Contexto (FLACSO). Directora General de Planeamiento Educativo (Ministerio de Educación de la Provincia de La Rioja, 1996- 2006). Actualmente, Coordinadora de Áreas Curriculares en el Ministerio de Educación de la Nación.

**Adriana DI FRANCESCO.** Maestranda en Pedagogía (UNC). Licenciada en Ciencias de la Educación (UCC). Técnica en Recursos Humanos (IUA - Córdoba). Diplomada Superior en Gestión y Conducción del Sistema Educativo y sus Instituciones (FLACSO Argentina). Profesora de Historia (Instituto Superior del Profesorado Monte Maíz, Córdoba). Directora de Instituto de Nivel Secundario. Profesora Titular de *Sujetos de la Educación y Convivencia Escolar* de Instituto Superior de Formación Docente. Adjunta de la cátedra de *Metodología de la Investigación* en la UCC. Integrante del equipo de investigación del ME Córdoba.

**Inés DUSSEL.** PhD en Currículum y Enseñanza (Universidad de Wisconsin-Madison), Magíster en Educación y Ciencias Sociales (FLACSO). Actualmente, investiga las relaciones entre la escuela y la cultura digital y visual contemporánea. Codirige el Diploma Virtual sobre Educación, Imágenes y Medios en FLACSO/Argentina. Desde 2011, miembro del Governing Board de la International Association for Visual Culture.

**María Jacinta EBERLE.** Licenciada en Gestión Educativa (Universidad Católica Argentina –UCA-, Paraná). Profesora de Química y Merceología (I.N.S.P., Paraná). Rectora de Nivel Medio en Crespo, Entre Ríos y en la Escuela Superior de Jóvenes y Adultos de Ramírez. Docente de la UCA Paraná, del Instituto Superior del Profesorado de Química “ Paulo Freire”, del Profesorado de Enseñanza Primaria y del Profesorado de Tecnología del Instituto “Sagrado Corazón” de Crespo.

**Sergio ESPAÑA.** En su recorrido profesional fue maestro, secretario gremial docente, Ministro de Educación de Chubut, Subsecretario Nacional de Gestión Educativa. Actualmente, asesor de Gobiernos Provinciales, consultor nacional e internacional y orientador institucional de la Asociación *Educación para Todos*.

**Jacqueline Mohair EVANGELISTA.** Licenciada y Profesora en Psicopedagogía. Profesora en Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Psicopedagogía (Universidad del Salvador). Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Currículo y Prácticas escolares (FLACSO). Experta Universitaria en Administración de la Educación (Universidad Nacional de Educación a Distancia –UNED-España). Se desempeñó como docente y directiva en instituciones educativas. Directora General de Planeamiento, Evaluación y Control de Gestión y, actualmente, Ministra de Educación de la provincia de La Pampa.

**Horacio Ademar FERREYRA.** Licenciado en Ciencias de la Educación y Doctor en Educación (UCC). Posdoctorado en Ciencias Sociales (UNC-CEA, Argentina y Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Xochimilco –UAMx- México). Subsecretario de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa del ME Córdoba. Docente e Investigador de la UCC. Docente e Investigador invitado en la USTA (Colombia) y de la Red de Postgrado en Educación A.C. México. Se desempeñó como Director General de Educación Media y Superior (ME Córdoba, Argentina). Capacitador y consultor educativo en el nivel provincial, nacional e internacional.

**Iván Darío FLÓREZ ROJANO.** Licenciado en Matemáticas (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia). Especialista en Enseñanza de las Ciencias Básicas (Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia). Especialista en Edumática (Universidad Autónoma de Colombia). Docente Investigador en la USTA.

**Gabriela Susana HARO.** Profesora de Filosofía (UNC). Ejerce como profesora en escuelas de la ciudad de Córdoba. Es Coordinadora de Cursos del Instituto Provincial de Enseñanza Media N° 40 Córdoba, Argentina. Ha participado en los proyectos “Abordar la violencia para promover la inclusión social” y “Equidad de género en el sistema educativo: una apuesta”, realizados entre escuelas de la ciudad de Córdoba y la Escuela de Trabajo Social (UNC).

**Claudia JACINTO.** Doctora en Sociología con especialidad en América Latina (Universidad París III, Francia). Coordinadora de PREJET. Investigadora del CONICET. Coordinadora regional del proyecto de investigación *Educación, formación profesional y trabajo de jóvenes* (Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación –IIPE-). Miembro del Comité Editorial de la revista *Estudios del Trabajo* (ASET), del Comité Técnico de la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo, y representante suplente de la Argentina en la Asociación Latinoamericana de Sociología del Trabajo (ALAST).

**Irene KIT.** En su recorrido profesional fue docente, asesora legislativa, miembro de equipo técnico y luego Directora Nacional del Plan Social Educativo. Actualmente, trabaja como consultora nacional e internacional y preside la Asociación *Educación para Todos*.

**Marta Judith KOWADLO.** Profesora Normal de Educación Pre-escolar (Escuela Normal de Profesores Alejandro Carbó, Córdoba). Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UCC). Maestranda en Investigación Educativa (UCC) Profesora Adjunta de *Teorías Psicológicas de Aprendizaje* en la Facultad de Educación de la UCC. Actualmente, Referente Curricular en Educación Artística en la SEPLYCE, ME Córdoba.

**Marcelo David KRICHESKY.** Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO). Coordinador de Programas Educativos -FUNDACION SES-. Docente e investigador de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y la Universidad Pedagógica (UNIPE), Buenos Aires, en teoría curricular, pedagogía social y en seminarios sobre políticas socio educativas. Investigador en la Dirección de Investigación del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), sobre Educación Secundaria de Jóvenes y Adultos.

**Crescencia Cecilia LARROVERE.** Magíster en Política Educativa (Universidad Jesuita Alberto Hurtado –UAH- de Chile). Licenciada en Ciencias de la Educación (UCC). Profesora en Historia (Instituto Superior del Profesorado “Nuestra Señora del Sagrado Corazón. Córdoba). Docente de Educación Superior (formación docente) en la provincia de Córdoba. Docente Invitada en la UCC. En la actualidad, coordinadora e investigadora en el Área de Investigación Educativa del ME Córdoba.

**María Teresa LUGO.** Magíster en Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación (Universidad Autónoma de Barcelona –UAB-) y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Buenos Aires –UBA-, Argentina), con estudios de especialización en Enseñanza para la Comprensión en *Harvard University School of Education*. Coordinadora del Área de Proyectos TIC y Educación de IIPE UNESCO Buenos Aires. Docente en universidades argentinas y extranjeras. Consultora en temas de Gestión Educativa y Política TIC para América Latina.

**Víctor Mario MEKLER.** Licenciado en Sociología (UBA). Magíster en Ciencias Sociales con Mención en Educación (FLACSO - Argentina). Ex becario de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) en temas de Educación y Trabajo. Consultor en el Ministerio de Educación de la República Argentina. Docente en cursos y seminarios en

diferentes universidades, referidos a Educación Comparada; Educación, Trabajo y Formación Profesional.

**María Eugenia OCAMPO GRANADOS.** Profesora en la Universidad Panamericana, sede México. Doctora en Educación (Universidad de Navarra). Desarrolla la línea de investigación de teoría e historia de la educación.

**Graciela Susana PASCUALETTO.** Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Kennedy), Especialista en Gestión de las Instituciones Educativas (FLACSO). Directora de Educación Superior del Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa. Docente del Departamento de Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa.

**Matías PATIÑO MAYER.** Licenciado en Estadística (Universidad Nacional de Rosario). Actualmente, desempeñando tareas en Intrabase (Sao Paulo, Brasil) como estadístico en el área de estrategia de ventas. Ha realizado experiencias de aplicación de modelos estadísticos para diversas áreas, especialmente en estudios de control de calidad y en el campo de la salud.

**Gabriela Cristina PERETTI.** Profesora en Psicología y Ciencias de la Educación (Instituto Superior Nuestra Madre de la Merced, Córdoba). Coordinadora (2008-2011) y actual miembro de equipo técnico del Área de Gestión Curricular de la SEPIyCE, del ME Córdoba. Autora de artículos y libros en el campo del currículo en la Educación Secundaria. Directora de Institución Secundaria Bachillerato Internacional, ciudad de Córdoba.

**Miguel Ángel PÉREZ REYNOSO.** Estudiante del Doctorado y Profesor investigador de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Investigador del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa (CIIE) de la Secretaría de Educación de Jalisco.

**Laura PITMAN.** Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación (UBA). Docente de Educación Superior Universitaria y No Universitaria. Ha formado parte de diferentes equipos técnicos, y desempeñado cargos de gestión en organismos de gobierno de la educación en la Ciudad y la Provincia de Buenos Aires, y en el Ministerio de Educación de la Nación. Desde 1995, ha gestionado dispositivos de capacitación docente en el Ministerio de Educación de la Nación, en FLACSO Argentina y en la UTN.

**Víctor Manuel PONCE GRIMA.** Doctor en Educación por la Universidad Lasalle. Coordinador de Investigación de la Escuela Normal Superior de Jalisco, México y

Secretario Técnico del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa (CIIE) de la Secretaría de Educación de Jalisco.

**Margarita POGGI.** Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Directora de la Sede Regional del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO (IIPE / UNESCO). Fue Directora Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa en el ME Argentina y Directora General de Planeamiento de la Secretaría de Educación CABA. Ha sido consultora de diversos organismos internacionales y nacionales.

**Juan Alberto RAMÍREZ VALDEZ.** Maestro en Educación. Especialista en Educación Básica. Asesor Técnico e investigador del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa (CIIE) de la Secretaría de Educación de Jalisco.

**Claudia ROMERO.** Doctora en Educación por la Universidad Complutense de Madrid. Directora del Área de Educación de la Universidad Torcuato Di Tella y profesora de posgrado en diversas universidades argentinas. Es Coordinadora en Argentina de la Red Iberoamericana sobre Cambio y Eficacia Escolar. Sus áreas de trabajo son Cambio Educativo y Mejora Escolar, Gestión Escolar y Asesoramiento Pedagógico e Institucional.

**Blanca Laura Patricia ROMERO.** Máster en Democracia y Educación en Valores (Universidad de Barcelona); Licenciada en Ciencia Política (UCC). Especialista en Currículum y Prácticas Escolares (FLACSO Argentina). Postgraduada en Análisis Institucional en contextos de cambio estructural (UNC). Referente Curricular en Ciudadanía y Humanidades de la SEPIyCE, del ME Córdoba.

**Marcela Alejandra ROSALES.** Profesora para la Enseñanza Primaria. Especialización Docente en Educación en Contexto de Privación de Libertad (Instituto Superior Domingo Cabred). Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación en la UCC.

**Martín SCASSO.** Licenciado y Profesor en Sociología (UBA), especializado en la generación y análisis estadístico de información educativa. Actualmente, se desempeña como consultor independiente, asistiendo técnicamente a los ministerios de educación nacionales, y con experiencias internacionales. Docente titular en la Universidad de Concepción del Uruguay.

**Marta Alicia TENUTTO SOLDEVILLA.** Magíster y Especialista en Educación (Universidad de San Andrés). Especialista en Psicología Educativa (Colegio de Psicólogos de la provincia de Buenos Aires). Licenciada en Psicología (UBA) y

Profesora y Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad de Morón). Se ha desempeñado como docente en todos los niveles de la enseñanza. Es profesora en Profesorados Universitarios y en Posgrados. Asesora pedagógica e investigadora.

**Flavia TERIGI.** Magíster en Ciencias Sociales con mención en Educación (FLACSO Argentina). Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA). Profesora en la UBA, la Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS) y la Escuela Normal N° 7 de la Ciudad de Buenos Aires. Fue Subsecretaria de Educación en esa Ciudad (2003- 2006). Coordina REDLIGARE, red especializada en problemáticas de inclusión educativa de las poblaciones desfavorecidas de las grandes ciudades de América Latina.

**Rosa María TORRES HERNÁNDEZ.** Doctora en Pedagogía (Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México). Profesora de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional (México). Autora de artículos y libros en el campo del currículo y la formación de profesionales de la educación.

**Laura Delia VARGAS.** Magíster en Ciencias Sociales (UNC). Actualmente, docente de diversas cátedras e investigadora de la UNC. Miembro de la Red de Profesorados Universitarios de Comunicación Social de la República Argentina. Ha participado en diversos congresos nacionales e internacionales

**Silvia Noemí VIDALES.** Profesora y Licenciada en Letras Modernas (UNC), con estudios de Posgrado en Enseñanza en Educación Superior (Universidad Diego Portales, Chile). Formadora de docentes de Educación Primaria y de Educación Secundaria en Lengua y Literatura. Docente de Comunicación Oral y Escrita en universidades de la provincia de Córdoba. Actualmente, Coordinadora de Gestión Curricular y Referente del Plan Provincial de Lectura de la SEPIyCE, del ME Córdoba.

**Ana VITAR.** Licenciada en Ciencias de la Educación (Universidad Nacional de Tucumán), con estudios de posgrado en educación y ciencias sociales. Integrante del equipo de profesionales de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Docente de la Universidad Pedagógica de la provincia de Buenos Aires y de cursos de posgrado en temas de política educativa y gestión escolar.

**Zulma Patricia ZÁRATE.** Licenciada en Comunicación Social y Maestranda en Antropología (UNC). Docente e investigadora en la Escuela de Ciencias de la Información (ECI-UNC) y en los Niveles Secundario y Superior. Es Coordinadora del Área de Comunicación Popular de la Secretaría de Extensión (ECI-UNC), donde coordina Proyectos referidos a Comunicación Educativa, TIC y Ruralidad. Ha participado

en diversos congresos e instancias de formación de formadores en el ámbito nacional y latinoamericano.



UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DE CÓRDOBA  
*Universidad Jesuita*



Informe preparado por el **Grupo de Estudio** sobre **Educación Secundaria** de la  
**Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba -República Argentina-**

Este trabajo se realizó gracias al apoyo brindado por

**Telecom Argentina**

**Comunicarte Editorial**

ISBN: 978-987-602-232-3



9 789876 022323

