

COLECCIÓN EDUCACIÓN SECUNDARIA:
**SENTIDOS,
CONTEXTOS
Y DESAFÍOS**

REFLEXIONES SOBRE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA ARGENTINA

La escuela posible como
horizonte de expectativas



Serie Políticas, contextos y sujetos

REFLEXIONES SOBRE LA
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA ARGENTINA
La escuela posible como
horizonte de expectativas

REFLEXIONES SOBRE LA
CALIDAD DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA ARGENTINA
La escuela posible como
horizonte de expectativas



Reflexiones sobre la calidad de la educación secundaria
argentina : la escuela posible como horizonte de expectativas /
Horacio Ademar Ferreyra ... [et al.] ; coordinación general de
Horacio Ademar Ferreyra ; Claudia Amelia Maine ; Silvia Noemí
Vidales. - 1a ed adaptada. - Córdoba : EDUCC - Editorial de la
Universidad Católica de Córdoba ; Ciudad Autónoma de Buenos
Aires : UNICEF, 2015.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-626-291-0

1. Calidad de la Educación. I. Ferreyra, Horacio Ademar II. Ferreyra, Horacio Ademar, coord.
III. Maine, Claudia Amelia, coord. IV. Vidales, Silvia Noemí, coord.
CDD 370.1

De la presente edición:

Copyright © 2015 by UNICEF – EDUCC Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Dirección editorial:

Elena Duro (Especialista en Educación UNICEF-Argentina)

Carla Slek (Directora de Publicaciones Editorial Universidad Católica de Córdoba)

Dirección académica de la colección:

Horacio Ademar Ferreyra

Coordinación: Serie Políticas, contextos y sujetos

Olga Concepción Bonetti

Claudia Amelia Maine

Arte de tapa y diseño de interiores: Fabio Viale

Todos los derechos reservados – Queda hecho el depósito que prevé la ley 11.723

ISBN: 978-987-626-291-0

Integrantes del equipo de trabajo responsable de esta publicación

Coordinador General: **Horacio Ademar Ferreyra**

Asistentes de Coordinación: **Claudia Amelia Maine, Silvia Noemí Vidales**

Autores: María Belén Barrionuevo, María Rosa Besso, Georgia Estela Blanas, Olga Concepción Bonetti, Laura Cecilia Bono, Gerardo Alberto Britos, María Sofía Caturelli Kuran, Adriana Carlota Di Francesco, Horacio Ademar Ferreyra, Marta Yolanda Fontana, Andrea Paola Ibarlín, Marta Judith Kowadlo, María Cristina Lerda, Liliana del Valle López, Claudia Amelia Maine, Marcela Alejandra Rosales, María Cecilia Stahlschmidt Agüero, Marta Alicia Tenutto, Silvia Noemí Vidales.

“La educación ha de preparar a las naciones en masa para el uso de los derechos que hoy no pertenecen ya a tal o cual clase de la sociedad, sino simplemente a la condición de hombre.”

D.F. Sarmiento

**DICTAMEN PREMIO Domingo Faustino Sarmiento 2014
30° Aniversario de la Academia Nacional de Educación**

Tema: Calidad en la Educación. Bases para las Políticas Públicas en la enseñanza Inicial, Primaria y Secundaria

En la Ciudad de Buenos Aires, a los catorce días del mes de mayo de dos mil quince, en la sede de la Academia Nacional de Educación, Pacheco de Melo 2084, se reunieron los miembros del Jurado del Premio Domingo Faustino Sarmiento Año 2014 – 30° Aniversario de la Academia Nacional de Educación, sobre el tema “Calidad en la Educación. Bases para las Políticas Públicas en la enseñanza Inicial, Primaria y Secundaria”, los académicos María Paola Scarinci de Delbosco, Julio César Labaké y María Clara Rampazzi, quienes acordaron otorgar Mención Especial al SEUDÓNIMO: AURELIA.

Abierto el sobre correspondiente al seudónimo “Aurelia” corresponde Mención Especial al Coordinador General y Autor: Horacio Ademar Ferreyra; Asistente de Coordinación y Autor: Claudia Amelia Maine, Silvia Noemí Vidales; Autores: Marta Alicia Tenutto, Olga Concepción Bonetti, Gerardo Britos, María Belén Barrionuevo, Adriana Carlota Di Francesco, Marta Judith Kowadlo, Marta Yolanda Fontana, María Sofía Caturelli Kuran, Liliana del Valle López, Andrea Paola Ibarlín, Marcela Alejandra Rosales, María Cristina Lerda, Laura Cecilia Bono, María Cecilia Stahlschmidt Agüero, María Rosa Besso, Georgina Estela Blanas. Diseño de Tapa Fabio César Viale.

Ac. Pedro Luis Barcia
Académico Presidente

Ac. Jorge A. Ratto
Académico Secretario

ÍNDICE DE CONTENIDOS

INTRODUCCIÓN	09
1. ¿QUÉ ES LA CALIDAD EDUCATIVA?	12
Por <i>Marta Alicia Tenutto, Olga Concepción Bonetti, Gerardo Alberto Britos y Georgia Estela Blanas</i> , con la participación de <i>Adriana Carlota Di Francesco</i>	
1.1. Primeras aproximaciones	12
1.2. Calidad educativa: diversos abordajes	14
1.3. Calidad... ¿respecto de quién o de qué?	16
1.4. Calidad del sistema y calidad individual	17
1.5. Calidad educativa en las escuelas	18
1.6. La calidad educativa en la Ley de Educación Nacional	20
1.7. La Educación Secundaria ante el desafío de la calidad	24
2. UNA ESCUELA POSIBLE...	27
Por <i>María Belén Barrionuevo, Horacio Ademar Ferreyra y Silvia Noemí Vidales</i> , con la participación de <i>Marta Yolanda Fontana y Georgia Estela Blanas</i>	
2.1. Multiplicidad de calificativos	27
2.2. ¿Qué es una <i>escuela posible</i> ?	28
2.3. ¿Cuáles son las características de una <i>escuela posible</i> ?	28
2.4. Ejes y dimensiones desde donde mirar la <i>escuela posible</i>	30
2.5. Evaluación integral de la calidad educativa en el marco de una <i>escuela posible</i>	31
3. CURRÍCULUM, SABERES Y PRÁCTICAS EN CONTEXTO	34
Por <i>Adriana Carlota Di Francesco</i> y <i>Marta Judith Kowadlo</i> , con la participación de <i>Gerardo Alberto Britos</i>	
3.1. Consideraciones generales	34
3.2. Currículum y Educación Secundaria: tensiones	35
3.3. Definiendo algunas problemáticas	38
3.4. Propuestas posibles	40
3.5. Reflexiones para seguir pensando...	43
4. TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES	45
Por <i>María Sofía Caturelli Kuran y Liliana del Valle López</i> , con la participación de <i>Andrea Paola Ibarlín</i>	
4.1. Consideraciones iniciales	45
4.2. Algunas problemáticas	48
4.3. Aportes para avanzar en el logro de trayectorias escolares continuas y completas	50

5. AMBIENTE Y CLIMA INSTITUCIONAL	55
Por <i>Andrea Paola Ibarlín</i> y <i>Marcela Alejandra Rosales</i> , con la participación de <i>Claudia Amelia Maine</i> y <i>María Cristina Lerda</i>	
5.1. Ampliando las concepciones	55
5.2. Componente vincular, convivencia y construcción de ciudadanía	56
5.3. Las problemáticas	59
5.4. Propuestas superadoras	60
6. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	63
Por <i>Laura Cecilia Bono</i> y <i>María Cecilia Stahlschmidt Agüero</i> , con la participación de <i>Marta Judith Kowadlo</i> , <i>María Belén Barrionuevo</i> y <i>Olga Concepción Bonetti</i>	
6.1. Aproximaciones a la cuestión	63
6.2. Docencia: vocación, profesión y trabajo	64
6.3. La profesionalización docente: una mirada retrospectiva	66
6.4. El desarrollo profesional docente: nueva concepción y perspectiva, desde la formación continua y permanente	71
6.5. Algunas problemáticas relevantes	72
6.6. Algunas propuestas	75
7. RELACIONES CON LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD	82
Por <i>Claudia Amelia Maine</i> y <i>María Rosa Besso</i> , con la participación de <i>María Cecilia Stahlschmidt Agüero</i> , <i>María Sofía Caturelli Kuran</i> , <i>Marcela Alejandra Rosales</i> y <i>María Cristina Lerda</i>	
7.1. ¿Qué queremos decir cuando decimos “comunidad”	82
7.2. ¿Cómo se relaciona la escuela con las familias?	83
7.3. ¿Cómo se relaciona la escuela con la comunidad?	85
7.4. Los escenarios actuales	85
7.5. La relación escuela -comunidad en el proyecto institucional	87
7.6. Propuesta superadora: <i>desarrollar comunidades educativas locales auténticas</i>	90
CONCLUSIÓN A MODO DE PROPUESTA	93
BIBLIOGRAFÍA	99

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, la calidad constituye una temática y problemática medular que ocupa un lugar de privilegio en los debates educativos de las sociedades democráticas contemporáneas, y que ha tomado distintos matices y se ha focalizado en diferentes aspectos: el sistema en su conjunto, la escuela como institución, el aula y sus componentes, la vinculación con las familias y otras entidades del contexto.

Esta preocupación general por la calidad educativa se intensifica especialmente en relación con la Educación Secundaria, trayecto del sistema educativo que capta hoy la atención de diversos sectores sociales y en torno al cual se concentran problemáticas pasadas aún sin resolver y otras nuevas, propias de los escenarios actuales, así como demandas renovadas y diferentes horizontes de expectativas que ponen en tensión sus perspectivas de desarrollo (UNICEF, 2010).

En el caso particular de la Educación Secundaria en Argentina¹, podemos decir que hay ya mucho camino recorrido, pero que aún es necesario trazar otros y también fortalecer y profundizar logros. A pesar del importante avance alcanzado en cuanto a normativa y orientaciones para la organización pedagógica e institucional de este nivel del sistema -tanto en el orden nacional como en el de las jurisdicciones/provincias²- y de que se han instalado condiciones para una escuela secundaria obligatoria inclusiva, se requieren todavía otras transformaciones en pos de una formación de calidad para todos los adolescentes y jóvenes, teniendo en cuenta su futuro.

En el momento de pensar esas transformaciones, es clave tener presente que el dispositivo escolar de la escuela secundaria tiene una complejidad tal que no es posible mirar y analizar sólo un aspecto para proyectar un cambio. Hay que pensar y actuar inmersos en una trama que enlaza a los nuevos sujetos escolares (estudiantes, directivos, docentes) con conocimientos renovados, con otras formas de construir vínculos entre sujetos e instituciones y de éstos con los contextos.

Y se trata, claro está, de una complejidad que se nos ofrece como desafío, porque nos convoca a no quedar atrapados en los diagnósticos y a atravesar las dificultades, a animarnos a bosquejar algunas posibles respuestas y propuestas que no son las únicas ni las mejores, sino aportes para pensar y construir una escuela secundaria de calidad.

¹ Nos ocupamos, en esta producción, de la Educación Secundaria argentina en perspectiva nacional, sin referencia particular a ninguna jurisdicción/provincia..

² En este texto, utilizaremos indistintamente jurisdicción/es y provincia/s.

Muchas veces la complejidad suele ser la excusa para no hacer nada o para paralizar nuestros esfuerzos. La complejidad debe, al contrario, motivarnos para actuar de otra manera, una manera también compleja, multidimensional, multisectorial, que comprometa al conjunto de los actores que actúan en este espacio (Tedesco, 2010, p.40).

Y elegimos hacerlo no desde la escuela ideal, sino desde una escuela que *es posible* porque involucra a la escuela secundaria de hoy, esa escuela que *está existiendo*, con sus conquistas y sus dificultades, sus pequeños o grandes avances; con sus apremios de fondo, pero con sueños y aspiraciones con los cuales se proyecta al porvenir.

En este marco, recuperamos, profundizamos y contextualizamos algunos de los aportes que sobre la materia –en el nivel nacional e internacional- venimos desarrollando, desde el año 2006, como Equipo de Investigación de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba (Unidad Asociada CONICET)³, a partir de una mirada retrospectiva y a la vez proyectiva de lo investigado, con el propósito de presentar algunas aproximaciones, ideas y propuestas, tendientes a enriquecer el debate y contribuir con la mejora de la calidad de la Educación Secundaria argentina.

Convencidos de que la mirada sobre esta escuela secundaria debe esforzarse por superar la fragmentación, proponemos, a lo largo de este trabajo, un enfoque integrado e integral en torno a ejes (*sentido, contexto y evolución*) y dimensiones (*currículum, saberes y prácticas; trayectorias escolares de los estudiantes, ambiente y clima institucional, desarrollo profesional docente, relaciones con las familias y la comunidad*) que nos permiten desarrollar, en los distintos capítulos⁴, un abordaje reflexivo y propositivo en relación con la calidad educativa en la escuela secundaria argentina.

Escribimos para compartir inquietudes y reflexiones, para detenernos a pensar con otros, porque –como nos recordaba Mario Benedetti-:

De vez en cuando hay que hacer

una pausa,

contemplarse a sí mismo

sin la fruición cotidiana,

³ Los integrantes que han participado en la presente producción son funcionarios, técnicos, investigadores universitarios, directivos y docentes de instituciones secundarias de las provincias de Córdoba, Entre Ríos y Ciudad de Buenos Aires.

⁴ En los capítulos correspondientes a las diferentes dimensiones, recuperamos, actualizamos y enriquecemos los desarrollos contenidos en Ferreyra, coord. 2012.

*examinar el pasado
rubro por rubro,
etapa por etapa,
baldosa por baldosa,
y no llorarse las mentiras,
sino cantarse las verdades.*

1. ¿QUÉ ES LA CALIDAD EDUCATIVA?

Por *Marta Alicia Tenutto, Olga Concepción Bonetti, Gerardo Alberto Britos y Georgia Estela Blanas*, con la participación de *Adriana Carlota Di Francesco*

1.1. Primeras aproximaciones

El concepto de *calidad educativa* encierra múltiples posibilidades de interpretación, a la vez que suscita variadas discusiones sobre qué dimensiones se deben tener en cuenta para su abordaje. Cuando hablamos de calidad en general o de calidad educativa en particular parece que todos acordamos en sus sentidos, es decir, entendemos de forma directa de qué se trata. Sin embargo, cuando debemos fundamentar y expresar lo que significa, advertimos la complejidad de la cuestión. Y esto en gran medida, porque el concepto puede tener distintos significados para diferentes actores y según diversos enfoques.

Si se realiza un rastreo etimológico, calidad viene del latín *qualitas* que, a su vez, proviene de *qualis*, palabra que indicaba *la cualidad o el modo de ser*. En ese sentido, podemos hablar de calidad de la salud, de los servicios públicos, de la educación. Por su parte, el Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2014) define a la calidad como “la propiedad o el conjunto de propiedades inherentes a algo, que permiten juzgar su valor”; también la identifica con “superioridad y excelencia”. Si nos preguntamos sobre el alcance de los términos “valor”, “excelencia”, entre otros, aplicables al universo educativo, encontraremos una vez más que su significado ha ido cambiando de acuerdo con el escenario sociohistórico y permeando nuevas formas de pensar la educación. Así, por ejemplo, la expresión *calidad de la educación* ha sido especialmente utilizada en relación con los resultados o el producto final y, en general, muy ligada al control estadístico. Pero en tanto concepto dinámico, ha variado con el tiempo de acuerdo con el contexto político, económico y sociocultural, expresando (o no) las necesidades e intereses de grupos y personas, e inserto en un marco histórico determinado que posibilita -a la vez que limita- los modos en que es concebida.

En una sociedad global en permanente cambio, caracterizada por profundas desigualdades, el acceso a servicios educativos de calidad, así como la permanencia en ellos y el egreso constituyen una prioridad de las políticas educativas que han tomado como eje a la educación en tanto derecho fundamental. Con el acceso a la educación no basta, sino que es necesario asegurar trayectorias escolares continuas y completas, que los estudiantes permanezcan y progresen en la escuela y egresen habiéndose apropiado de aprendizajes de calidad. Para ello, a la obligatoriedad -que la mayoría de los

países ha logrado establecer en sus sistemas educativos- debemos acompañarla con *calidad*, el gran desafío para la educación en estos tiempos.

Cuando nos referimos a la calidad educativa en particular, podemos aludir tanto a componentes macro como a lo micro del ámbito educativo, a conceptos muy debatidos como *eficacia* y *eficiencia*, y también a aspectos cuantitativos y cualitativos. En este último caso, se incluye también la dimensión subjetiva, puesto que en su interacción directivos, docentes, estudiantes y otros actores le ponen “rostro humano” al tema. Tal como señalan Baquero, Diker y Frigerio (2007), las formas de lo escolar son diversas y complejas, de allí la dificultad –y el riesgo- de tratarlas como homogéneas y descontextualizadas. Asimismo, la dimensión ética no puede estar ausente en el análisis de las variables que atraviesan a la educación (vulnerabilidad, pobreza y marginación, entre otras) y sus consecuencias en la calidad educativa.

La calidad puede ser conceptualizada como un proceso espiralado de búsqueda de mejora en la que se debe atender a lo emocional, lo racional y lo práctico (Braslavsky, 2006). La educación de calidad “es aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de su vida y de sus sociedades y en *felicidad*” (Braslavsky, 2006, p. 88). La definición nos conduce a plantearnos dos interrogantes: ¿qué es oportuno aprender hoy? y ¿qué significa “en *felicidad*”? La autora especifica que no se refiere a ser feliz en el sentido hedonista del término, sino a algo que es “más permanente e incluye la capacidad de atravesar momentos de confusión, tristeza y sufrimiento para conquistar objetivos deseados de proyección y trascendencia en sus más diversas formas” (Braslavsky, 2006, pp. 87-88). En este marco, aludir a la calidad educativa implica reconocer que las prácticas se encuentran atravesadas por profundas tensiones puesto que no se limitan al hecho de planificar y concretar lo planificado –racionalidad técnica en la que se mide cuantitativamente su eficiencia y eficacia-, sino que se le agrega el plus de una implicación humana articulando las miradas cuanti y cualitativas.

La construcción de la educación de calidad es un proceso de movimiento continuo, dinámico, siempre con nuevas demandas u otras que persisten, se modifican o incrementan. Por ello, es necesario problematizar el concepto para analizarlo críticamente, ver sus supuestos y los procedimientos que le dan validez para poder así proponer significaciones superadoras. Calidad educativa implica la búsqueda de mejora y, por lo tanto, significa identificar las fortalezas que hemos construido, pero también reconocer que hay dificultades que debemos enfrentar, ya que reconocer los errores o las deficiencias es un primer gran paso en pos de esa búsqueda. Los recursos, la infraestructura, la formación de los docentes, los salarios, las condiciones de trabajo, el contexto, el trabajo en redes y en equipo, los contenidos, la evaluación forman parte de aquellas

cuestiones que es necesario seguir debatiendo y abordando de manera contextualizada.

1.2. Calidad educativa: diversos abordajes

Como anticipamos, la preocupación por la calidad no surge en el campo educativo, aunque resulta difícil ubicar con precisión el momento en que comienza a ser abordada en forma sistemática⁵. El empleo del concepto de calidad en educación se ha incrementado en las últimas décadas, en particular a partir de 1950 -1960 cuando, lograda la cobertura de la enseñanza primaria en algunos países, se comenzó a cuestionar la relación entre la inversión y sus resultados. El enfoque tecnocrático, sostenido por entonces ha sesgado muchas veces las interpretaciones sobre el hecho educativo y llega a nuestros días a través de distintos autores como Mollis (1993), para quien la calidad de la educación debe medirse por la excelencia académica, con base en el control.

Para Agüerrondo (1993), la calidad proviene de un modelo de calidad de producto, pero lo caracteriza como un concepto complejo y totalizante, social e históricamente determinado, que se constituye en imagen-objetivo de la transformación educativa. Por su parte, Casassús (1995) –expandiendo la definición- basa la calidad en tres pilares principales: insumos, procesos y resultados. Para este autor, la calidad de la educación es un juicio que puede o no contar con pruebas y que posee seis características: es formulado por un sujeto, se encuentra acotado por criterios y estándares, es socialmente construido, su significado es histórico, su naturaleza es de carácter múltiple y, al ser de dominio público, está intrínsecamente ligado al tema de la equidad.

La crisis del Estado benefactor, iniciada en la década de 1970, y los procesos de transformación socioeconómica asociados condujeron al desarrollo de iniciativas privadas y a una reestructuración generalizada de medios y formas de producción. Santos Guerra (1999; citado en Rodríguez Arocho, 2010) nos advierte sobre los riesgos que puede ocasionar la aplicación del concepto de calidad educativa desde la propuesta empresarial: poner objetivos cuantificables, evaluar sus resultados mediante pruebas estandarizadas, elaborar clasificaciones elementales, realizar procesos atributivos interesados, distribuir los recursos mediante criterios coherentes con los resultados. En esta línea, enumera las “trampas de la calidad” tanto intrínsecas como extrínsecas. Las “trampas intrínsecas” consisten en:

⁵ Se atribuye a Aristóteles el origen del término calidad, aunque otros pensadores emplearon con antelación el concepto. El refería a la calidad en términos de *qualitas*, como una categoría correspondiente a los seres vivientes, más específicamente, la tercera categoría. A diferencia de la substancia, la cualidad constituía sólo un accidente, por ende, se encontraba en el sujeto pero no era propio de él.

La *ousía* era lo propio del sujeto, la sustancia, por cuanto carecía de necesidad de otro para ser; en tanto la *poiôtês*, constituía lo que se dice de alguna persona o cosa.

- *abusiva simplificación* del concepto de calidad educativa que se observa cuando, primero, se equipara la calidad con el rendimiento o la productividad y, segundo, se la evalúa con “un tipo de pruebas escasamente significativas de las tareas intelectuales más ricas (comprender, analizar, comparar, opinar, crear...)” (p.79).
- *confusión* que se observa cuando se identifican algunas de las condiciones que posibilitan la calidad con la calidad misma. Entre estas condiciones, se encuentran las buenas instalaciones, la baja relación estudiantes-docente, los abundantes materiales y los medios didácticos, incluidas las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. A veces, se pierde la perspectiva de que todo lo mencionado configura condiciones de posibilidad para la educación, las cuales –aunque pudieran entenderse como requisitos para la calidad- no son las únicas condiciones necesarias ni se identifican con ella en términos absolutos.
- *distorsión* que deja al margen de la calidad elementos sustanciales, en particular lo relacionado con juicios éticos.
- *tecnificación de las evaluaciones de calidad* que lleva a creer que sólo cuando se presentan números y medidas existe rigor y objetividad y esto sucede porque “los fenómenos complejos no pueden ser abarcados por mediciones simples” (p.90).

En cuanto a las “trampas extrínsecas”, se destacan las *comparaciones* entre personas, experiencias y centros educativos. “El peligro reside en la dificultad de comparar realidades que son incomparables pero, sobre todo, en tomar decisiones que sigan acentuando la desigualdad en detrimento de quienes eran inicialmente más pobres o más débiles” (p.80).

Edwards Risopatrón (1991) aporta una mirada interesante sobre el tema. En primer lugar, afirma que el concepto de calidad de la educación es ambiguo y confuso en tanto se formulan expresiones en las que no se identifica con claridad qué se espera (como por ejemplo, “hay que mejorar la calidad educativa”) y propone comprender el concepto en contexto, es decir, en cada caso, en lugar de pensarlo de manera absoluta y abordarlo como un *juicio de valor* sobre la educación. Para ello, será necesario establecer criterios de comparación, campo donde se juega lo cultural, lo político y lo ideológico.

Podríamos continuar señalando distintas conceptualizaciones de calidad educativa. Sin embargo, creemos oportuno hacer referencia a la equidad como uno de los elementos centrales de esa calidad:

para que exista equidad en la educación se requiere que exista igualdad de oportunidades y capacidades entendidas como eliminar los obstáculos sociales que impiden la libre competencia entre los individuos pero también que dicha competencia sea justa

y que los resultados de esa libertad se traduzcan en capacidades que generen ventajas para los desfavorecidos. Es así que existe una acepción clara de justicia en el término de equidad, pero también de inclusión para los grupos sociales (Bracho González y Hernández Fernández, 2009, p.10).

Esperamos que no sea “una convivencia frustrada”, como la califica Briceño Rosales (2000). A favor de la equidad se pronunciaron representantes gubernamentales de los distintos países quienes acordaron visión y compromisos para la educación post 2015 en una reunión regional de *Educación para Todos* los días 30 y 31 de octubre de 2014 en Lima, Perú, circunstancia en la que sostuvieron que se deben priorizar equidad, inclusión y calidad educativa para garantizar el derecho a la educación y contribuir a reducir la desigualdad y la pobreza en América Latina y el Caribe. Allí se establecieron las siete prioridades para la Región: 1) Equidad, calidad e inclusión; 2) Aprendizaje inclusivo y equitativo a lo largo de la vida para todos y todas; 3) Habilidades y competencias para la vida y el trabajo; 4) Educación para el desarrollo sostenible; 5) Calidad de la educación; 6) Profesores/as, educadores/as, directores/as de escuela y las y los líderes educativos y 7) Gobernanza y financiamiento (UNESCO, 2014).

1.3. Calidad... ¿respecto de quién o de qué?

La calidad educativa implica el juicio valorativo de muchos actores, siempre en virtud de la postura que sostiene y el propósito de quien reflexiona sobre la calidad y del sujeto o la realidad sobre la que se reflexiona, como así también de los intereses en juego. En función de todos estos aspectos, encontraremos diferencias en torno al concepto. Por ejemplo:

- **Las familias** centran su mirada en los aprendizajes que los estudiantes logran incorporar en cada ciclo escolar, como una de las evidencias más directas que los aproximan a la esfera de la calidad educativa. Por otra parte, en sus valoraciones acerca de la importancia de la escuela, enfatizan la necesidad de que la educación aporte a la formación integral de sus hijos, que les ofrezca oportunidades de afianzar valores y actitudes vinculados con ser mejores personas, más solidarias, y que favorezca el desarrollo de capacidades “para la vida”.

- **Los directivos y los equipos docentes** de las escuelas también tienen como centro de atención el logro de los objetivos de aprendizaje. La calidad educativa implica mirar desde una lógica plural, lo cual supone que se tengan en cuenta factores incidentes que anteriormente no se consideraban. Nos referimos a la diversidad cultural, a las distintas formas de entender la realidad social, a las

variadas tramas familiares y escolares de los estudiantes y a sus múltiples modos de apropiación de los saberes. Los docentes mismos intervienen desde diversas lógicas y estilos profesionales que traen de su formación y como sujetos inmersos en una cultura propia.

- Los **sectores productivos** demandan que la educación promueva la apropiación de conocimientos y habilidades vinculados con las exigencias propias del progreso científico y tecnológico y contribuya a la formación de sujetos con capacidad de dar respuestas creativas a las cambiantes condiciones y formas de organización del trabajo y desarrolle actitud reflexiva y crítica; sujetos que actúen asertivamente, sepan trabajar en equipo, aborden y resuelvan problemas, aprendan de las experiencias de otros, lideren y sostengan proyectos, entre otros requerimientos. En síntesis, espera que quienes se incluirán en los mercados laborales conozcan las dinámicas básicas del funcionamiento del mundo del trabajo, y es por ello que consideran la educación de calidad como aquella que prepara para la vida, para el trabajo en sus múltiples expresiones y para la eficacia en el cumplimiento de pautas propias de las relaciones de producción.

- Si intentamos una mirada más abarcadora del problema, nos encontramos con actores del campo político y académico **-funcionarios de gobierno, diseñadores de políticas educativas, técnicos, especialistas, investigadores-**, cuya preocupación es establecer pautas que permitan lograr una educación de calidad sin perder el norte de la inclusión como meta de las políticas socioeducativas.

Acordamos en que este conjunto de miradas implica:

una transformación profunda de la cultura, organización y prácticas de las escuelas para que adapten la enseñanza a las diferencias de aprendizaje de sus alumnos, en lugar de que éstos se adapten a la oferta educativa disponible, y la eliminación de los diferentes tipos de discriminación que tienen lugar al interior de ellas (OREALC/UNESCO, 2007, p. 10).

1.4. Calidad del sistema y calidad individual

La calidad de un sistema educativo se comienza a evaluar por el logro de una calidad individual que se relaciona con el actor central de la educación: los estudiantes. No es fácil definir en la actualidad el concepto de calidad educativa en el nivel individual ya que existe una amplia discusión entre los especialistas acerca de qué implica el logro de la calidad individual. Sin embargo, es fundamental reconocer que se han establecido, fuera del ámbito escolar, demandas propias de la educación que se trasladan a las exigencias de desarrollo individual de los estudiantes. El uso de nuevas tecnologías, la

resolución de situaciones problemáticas, el trabajo en equipo, el juicio crítico y creativo, entre otras competencias, han atravesado a la escuela y se le exige que se haga cargo de promoverlas y desarrollarlas como un medio para asegurar la calidad de la educación.

Desde una perspectiva más crítica, otros autores (Duro, 2008; Feldman, 2008; Del Rey, 2012) señalan la importancia que tiene la escuela como un medio para generar equidad e inclusión social. Para ello, exigen a los responsables de las políticas públicas educativas que la calidad individual implique una mirada del sistema educativo centrada en la inclusión. En este sentido, la calidad con equidad es fundamental en una sociedad atravesada por las desigualdades pues se trata de que todos los sujetos de la educación tengan derecho a acceder, permanecer, progresar y egresar de una escuela de calidad (UNESCO, 2007).

Desde un abordaje pedagógico, también se habla de calidad educativa y su relación con la calidad individual, en particular cuando se alude a la importancia de la escuela como espacio de desarrollo psicosocial de niños, adolescentes, jóvenes y adultos, como portadora de mensajes acerca de formas de ser, de pensar, de decir y de hacer, que favorecen la motivación y la autoestima de sus protagonistas. En la actualidad, una escuela de calidad debiera tener como meta constituirse en un verdadero espacio de desarrollo de la subjetividad y para ello, la sociedad ha de reconocer a los estudiantes como sujetos de derecho, que pueden tomar decisiones, construir sus propios caminos y sus propias lógicas de aprendizaje y desarrollo personal en un ambiente que los estimula y confía en sus potencialidades. Korinfeld (2013) señala que existen cuatro movimientos que deben llevar adelante las escuelas para poder incorporar esta dimensión subjetiva de la calidad individual: incluir la subjetividad del estudiante, saber que entre estudiante y docentes debería existir un vínculo generador de subjetividad, la constatación de que tenemos límites ante el saber de lo subjetivo y que una escuela es constructora de subjetividad.

Entonces, si tenemos presente lo anteriormente señalado, la calidad del sistema educativo en relación con la calidad individual tendrá como centro el poder ser mediador entre las demandas y exigencias sociales y los derechos de un sujeto que debe crecer en sus potencialidades, lo que implica apropiarse de saberes significativos, relevantes y pertinentes que le permitan concretar su proyecto personal y social.

1.5. Calidad educativa en las escuelas

Las escuelas constituyen ambientes fundamentales pues es a través de ellas que el sistema educativo da sentido y concreción a las diferentes expectativas que

supone la calidad educativa. La institución escolar es el escenario privilegiado donde el sistema educativo hace llegar su oferta a la población y se encuentra con los estudiantes y familias que demandan el servicio. Ante ello, resulta clave la pregunta sobre la relación que la escuela tiene con la calidad educativa y qué implica, en la actualidad, pensar una escuela de calidad o bien, una *escuela posible*.

En primer lugar, es posible señalar que, en la mayoría de los sistemas educativos, se intenta construir una escuela que no sea simplemente el lugar donde se desarrollan los contenidos. Las demandas sociales han conducido a esta institución a tener que replantear sus horizontes de calidad abriendo dimensiones de formación que, en muchas oportunidades, llevaban adelante otras instituciones sociales. Así, la escuela actual debe seguir pensando en la formación integral de sus estudiantes pero no puede dejar de pensarse a sí misma como una institución reproductora y a la vez creadora de cultura. Asimismo, la vida institucional de una escuela sigue demandando calidad en las relaciones que se definen en ella. Las relaciones de autoridad y de transmisión de enseñanza suelen generar, en muchas oportunidades, un desconocimiento del estudiante, pero la escuela tiene la misión de no perder de vista a la persona que construye su subjetividad a lo largo de la escolaridad con todas sus particularidades (Korinfeld, 2013).

En esta misma línea, la escuela es, en estos tiempos, una institución que debe asumir el desafío de ampliar los horizontes culturales de los estudiantes, generando para ellos y con ellos experiencias educativas que les permitan abrir su mirada a otros universos y les habiliten nuevas posibilidades de participación –creativa y crítica – en la comunidad.

Esto nos exige un nuevo modelo y el desarrollo de políticas –no sólo escolares sino educativas- que faciliten su puesta en práctica. Las experiencias que han tenido mayores logros educativos en las últimas décadas son aquellas que han adoptado como principio el cambio global de las escuelas, ya que los recursos adicionales son insuficientes si no se producen cambios en sus políticas, culturas y prácticas. Cualquier innovación tiene que afectar a la institución en su conjunto para ser significativa, tener continuidad y producir más y mejores aprendizajes en los participantes.

En este marco, antes que definir, preferimos describir la calidad educativa, enunciando algunas de sus condiciones. Así – y compartiendo con UNESCO, UNICEF, OEI, entre otras instituciones- creemos que una Educación Secundaria de calidad, será aquella que:

- Asuma la educación como un derecho humano fundamental, como ese derecho que posibilita la adquisición de los otros derechos humanos. La escuela es portadora de los derechos que se le deben asegurar a la ciudadanía y, por

ello, le corresponde buscar caminos de inclusión para que sean respetados y ejercidos libremente por los actores involucrados (**derechos e inclusión**).

- Ofrezca una propuesta formativa –currículum- contundente, adecuada a las necesidades de los adolescentes y jóvenes (**pertinencia**) y de la sociedad (**relevancia**)

- Permita que todos los estudiantes puedan acceder, permanecer y progresar en la escuela y egresen habiendo alcanzado los objetivos de aprendizaje previstos (**eficacia**).

- Logre que los aprendizajes adquiridos por los participantes sean perdurables y den lugar a comportamientos sociales sustentados en valores, convenientes para la sociedad y las propias personas (**impacto**).

- Cuenten con personas competentes y recursos materiales necesarios (**suficiencia**) y los aproveche de la mejor manera posible (**eficiencia**).

- Tenga siempre en cuenta la heterogeneidad de los estudiantes, sus familias, las comunidades a las que pertenecen, las escuelas y los centros de donde provienen y actúe en consecuencia para superar desigualdades de los puntos de partida y alcanzar los objetivos (**equidad**).

Derechos, equidad e inclusión, relevancia, pertinencia, impacto, suficiencia, eficiencia y eficacia dan sentido, contexto y evolución a una Educación Secundaria de calidad, desde una mirada situada.

1.6. La calidad educativa en la *Ley de Educación Nacional*

A partir de 2003 se comienza a asignar un rol diferente al Estado como garante de los derechos de todos los sectores de la sociedad, entre ellos el derecho a la educación. En este contexto, se propone un nuevo marco normativo: se sancionan la *Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075*⁶ (2005) y la *Ley de Educación Nacional N° 26.206* (2006) que, en su Artículo N° 3, establece que “la educación es una prioridad nacional y se constituye como 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”, y plantea tres principios fundamentales:

1-*La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado y factor clave para desarrollar un modelo de país* (Artículo N° 2).

⁶ Incremento de la inversión en educación, ciencia y tecnología por parte del Gobierno nacional, los Gobiernos provinciales y el de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en forma progresiva.

2- El Estado debe garantizar el derecho a una *educación de calidad para todos para todos/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias* (Artículo N° 4).

3.- *El Estado garantiza el financiamiento del Sistema Educativo Nacional conforme a las previsiones de la presente ley* (Artículo N° 9).

Entre las garantías y disposiciones más destacadas, es posible mencionar:

1- Garantizar que todos tengan acceso y permanezcan en el sistema educativo. (Artículo N° 7). La primera condición para el ejercicio del derecho a una educación de buena calidad es que todos tengan *garantías de igualdad en las condiciones para el acceso y la permanencia en el sistema educativo.* (Artículo N° 11).

2- Concebir a la calidad de la educación como derecho de todos. La incorporación de los niños, adolescentes y jóvenes a las escuelas se traduce en un acceso real e igualitario al aprendizaje de conocimientos, valores, actitudes y competencias que los habiliten para comprender el mundo en que viven, para conocerse ellos mismos y para que puedan desarrollar, activamente, su vida personal, ciudadana y productiva. El Estado debe, desde este punto de vista, *garantizar las condiciones materiales y culturales para que sea posible que todos los alumnos de nuestras escuelas lleguen a aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural* (Artículo N° 84). Para ello, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Cultura y Educación tienen la responsabilidad principal de *definir y aprobar contenidos curriculares comunes para todas las jurisdicciones así como Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, que establezcan cuáles son los aprendizajes y saberes comunes que deben aprender todos los chicos del país* (Artículos N° 85 y 86).

Calidad y cantidad deben estar íntimamente asociadas ya que sólo será posible retener a los que recién se incorporan y lograr que vuelvan los que han abandonado la escuela prematuramente, si adecuamos y mejoramos la propuesta pedagógica y se garantizan recursos de calidad y condiciones materiales para estudiantes y docentes.

-*Garantizar calidad implica renovar periódicamente los contenidos:* la velocidad de la renovación de los conocimientos es muy intensa y los mismos logros educativos provocan la necesidad de cambios continuos.

- *Educación de calidad es formación integral;* la formación integral supone fortalecer la capacidad de cada uno para definir su proyecto de vida, así como permitir la asunción de valores como la libertad, la paz y la solidaridad, la igualdad, la justicia, la responsabilidad y el bien común.

- *Recuperar la centralidad del aprendizaje* supone reasumir el rol pedagógico sin dejar de tener en cuenta y aportar soluciones de tipo social cuando la situación lo requiera.

3- *Garantizar el derecho a una educación a lo largo de toda la vida.* Desde lo institucional, la educación a lo largo de toda la vida implica acuerdos para la acción entre el mundo educativo y el mundo del trabajo, y de los medios de comunicación. En este sentido, *una obligación importante del Estado es promover y facilitar esos acuerdos así como diseñar estrategias que permitan el acceso a la información acerca de todas las ofertas disponibles de aprendizaje* (Artículos N° 7 y 8). Es fundamental desarrollar la participación de las organizaciones de trabajadores, de cámaras empresarias, de organizaciones sociales y de otros actores de la educación laboral y no formal con propuestas pertinentes, a los efectos de atender, con calidad, a una demanda de *capacitación permanente* que crecerá en forma sostenida. Desde las modalidades pedagógicas, implicará que en la enseñanza obligatoria se implementen modalidades que preparen a los estudiantes para el aprendizaje permanente. *La gran función de la escuela será enseñar el oficio de aprender, porque esto es lo que tendremos que hacer en forma permanente.*

4-*Garantizar el derecho de las familias a participar en la educación de los hijos y asumir su compromiso con la tarea de la escuela* (Artículos N° 128 y 129). El gobierno de la educación debe facilitar la participación de las familias *promoviendo la comunicación, el respeto mutuo y la colaboración, en el marco de una lógica de esfuerzo compartido*, para alcanzar una educación de calidad para todos.

5-*El docente como sujeto de derecho: garantizar condiciones dignas de trabajo, de formación y de carrera* (Artículos N° 67- 70 y N° 71-78). El actor clave es el docente y sólo se podrá alcanzar ese objetivo con políticas integrales destinadas a mejorar la calidad de su formación inicial y continua, a mejorar sus condiciones de trabajo y a diseñar un modelo de carrera docente que permita su desarrollo profesional (Artículo N° 76).

6- *Garantizar el derecho de todos y todas a participar del desafío educativo.* La principal responsabilidad, e indelegable, es del Estado, en promover la participación a fin de asegurar la democratización de la gestión educativa, convocando a los distintos sectores a fin de establecer alianzas y llegar a acuerdos.

7. *Garantizar el derecho de todos y de todas a conocer y dominar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.* La escuela debe asumir un rol fundamental en la *alfabetización digital*. Ya que las tecnologías de la educación están entre nosotros, es necesario asumir la responsabilidad de brindar este

conocimiento a los niños, jóvenes y adultos que están en la escuela, como así también fortalecer el rol educativo de los medios masivos de comunicación.

8. Poner el gobierno de la educación al servicio de los objetivos de calidad para todos y todas.

La *Ley Educación Nacional* define –en el Artículo N° 14- que el Sistema Educativo Nacional es el conjunto organizado de servicios y acciones educativas reguladas por el Estado que posibilitan el ejercicio del Derecho a la Educación. Es decir, que al Sistema Educativo Nacional lo integran no solamente las instituciones educativas, sino también las acciones educativas con regulación estatal. En este sentido, este texto le agrega una precisión de la que la derogada *Ley Federal de Educación* adolecía. En efecto, dicha Ley no definía qué era el Sistema sino directamente quienes lo integraban. Además, la idea de conjunto y organización le otorga una perspectiva de mayor cohesión en los objetivos.

El Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional además de garantizar el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal (Artículo N° 12).

La norma garantiza, en todo el país, una estructura unificada del Sistema Educativo⁷ Nacional que *asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan* (Artículo N° 15).

Dando cuenta de la preocupación expresa del Estado por la calidad de la educación, la LEN dedica un capítulo completo (Capítulo III, Título VI) a la Información y Evaluación del Sistema Educativo. Allí se establece que⁸:

- *El Ministerio de Educación (...) tendrá la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendiente al mejoramiento de la calidad de la educación, la*

⁷ La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior- y ocho (8) modalidades. Constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria.

Las jurisdicciones podrán definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación común, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen (Artículo N° 17).

⁸ En la transcripción textual del articulado, el destacado en negrita nos pertenece.

justicia social en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social (Artículo N° 94).

- *Son objeto de información y evaluación las principales variables de funcionamiento del sistema, tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobreedad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de docentes, directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socioculturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación* (Artículo N° 95).
- *El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las jurisdicciones educativas harán públicos los datos e indicadores que contribuyan a facilitar la transparencia, la buena gestión de la educación y la investigación educativa. La política de difusión de la información sobre los resultados de las evaluaciones resguardará la identidad de los/as alumnos/as, docentes e instituciones educativas, a fin de evitar cualquier forma de estigmatización, en el marco de la legislación vigente en la materia.*
- Se crea el **Consejo Nacional de Calidad de la Educación** en el ámbito del Ministerio de Educación, como **órgano de asesoramiento especializado** y con la **participación de miembros de la comunidad académica y científica, representantes del Consejo Federal de Educación, del Congreso Nacional y de las organizaciones gremiales docentes con personería nacional**. Algunas de las funciones del Consejo son: proponer criterios y modalidades en los procesos evaluativos del Sistema Educativo Nacional; participar en el seguimiento de los procesos de evaluación del Sistema Educativo Nacional y emitir opinión técnica al respecto; elevar al Ministerio de Educación propuestas y estudios destinados a mejorar la calidad de la educación nacional y la equidad en la asignación de recursos; participar en la difusión y utilización de la información generada por dichos procesos; y asesorar al Ministerio de Educación con respecto a la participación en operativos internacionales de evaluación (Artículo N° 98).

1.7. La Educación Secundaria ante el desafío de la calidad

En relación con la Educación Secundaria, su sentido, finalidad, estructura y objetivos están plasmados en los Artículos N° 29 al 33 del Capítulo IV del Título II de la *Ley de Educación Nacional N° 26.206*. La norma refiere que 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 (Artículo N° 29). Se divide en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo

Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo (Artículo N° 30).

Todas sus modalidades y orientaciones tienen la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios (Artículo N° 30).

Pensar una Educación Secundaria Obligatoria de calidad exige superar la transmisión fragmentada y desarticulada de contenidos disciplinares (en gran parte, de orden conceptual), para llegar a definir aprendizajes que involucren diversidad de contenidos (conocimientos, lenguajes, valores, prácticas culturales, procedimientos, actitudes...), en pos de una formación integral de los adolescentes y jóvenes, con sentido para ellos. Esto es lo que queda planteado en los objetivos de la Educación Secundaria definidos por la LEN en su Artículo N° 30:

- *Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.*
- *Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.*
- *Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.*
- *Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.*
- *Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos.*
- *Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.*
- *Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.*
- *Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes.*
- *Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.*

- *Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes.*

La Educación Secundaria ocupa, actualmente, un lugar privilegiado en la agenda de políticas públicas, en tanto su obligatoriedad es el punto de partida para el logro del cumplimiento del derecho a la educación para *todos y todas*. Si bien la preocupación por el acceso ha conducido a un importante crecimiento de la cobertura (en Argentina, en las últimas décadas, la matrícula prácticamente se multiplicó por 2,5, aunque ya era alta comparada con el resto de los países de Latinoamérica)⁹, es necesario redoblar los esfuerzos por la calidad a fin de reforzar los logros de aprendizaje de los estudiantes¹⁰ a través del mejoramiento de las prácticas escolares en el Nivel (UNICEF, 2010). Pensar la calidad en relación con la inclusión plantea a la escuela el desafío de animarse a preguntar(se) aquellas cuestiones para las que no son suficientes las respuestas habituales, sino aquellas que es necesario salir a buscar (Brener, 2015).

⁹ Para profundizar en una caracterización general de la situación actual y evolución reciente de la Educación Secundaria en Argentina, véase el Anexo Estadístico de Scasso, Patino Mayer y Ferreyra, en Ferreyra, coord. 2012.

¹⁰ Para profundizar, véase la serie de documentos sobre Evaluación de la Calidad Educativa de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), disponibles en <http://portales.educacion.gov.ar/diniece/2014/05/22/evaluacion-de-la-calidad-educativa-documentos/>

2. UNA ESCUELA POSIBLE...

Por *María Belén Barrionuevo, Horacio Ademar Ferreyra y Silvia Noemí Vidales*, con la participación de *Marta Yolanda Fontana y Georgia Estela Blanas*

2.1. Multiplicidad de calificativos

La escuela ha sido connotada, en su trayectoria histórica, por una multiplicidad de calificativos. Sin pretensión de ingresar en un detalle histórico minucioso, y aludiendo sólo a algunas de esas denominaciones, podríamos referirnos a la escuela *normalizadora y nueva*; al movimiento de escuelas *eficaces*, a las organizaciones que aprenden, a las escuelas *de calidad*, a las instituciones que *trabajan bien*, a las escuelas *resilientes*, a las escuelas *inclusivas*, a las *buenas escuelas*, a las *escuelas exigentes*, a las *escuelas en la nube*, a las *escuelas para la ciudadanía*, entre otras¹¹. Todas estas designaciones corresponden a modos en que la escuela ha ido abordando, en cada circunstancia histórica, situaciones controvertidas. Así, y frente a los sucesivos cambios de escenario, la escuela ha ensayado respuestas a diferentes tipos de problemáticas, reclamos y demandas sociales.

Por nuestra parte, sin pretender tender un manto de cuestionamientos sobre el pasado, pero sin dejar de reconocerlo y asumirlo, resolvemos –posicionados en la realidad actual, desde una perspectiva sociohistórica y de cara al porvenir– pensar en una *escuela posible* para la Educación Secundaria de nuestro presente, una escuela con capacidad de evolucionar y resignificarse, siempre en proceso hacia la mejora continua en contexto.

La *escuela posible* se constituye en sí misma como horizonte de posibilidades. Por lo tanto, es aquella escuela perfectible, como lo somos quienes –desde nuestros diversos roles – la transitamos, la habitamos y/o trabajamos por ella; una organización humana que está, permanentemente, siendo. Una *escuela posible*, en su afán de superación y mejora; con resultados compartidos y procesos siempre en marcha para afrontar desafíos y lograr nuevos objetivos.

¹¹ Para ampliar véase: Kit, Alen y Terigi, 1998; López Rúperez, 1998; Caruso y Dussel, 1999, Braslavsky, 1999 Y 2001; Darling-Hammond, 2002; OREALC/UNESCO, 2002; Peretti, Carandino, Ferreyra, 2001-2003; Tenti Fanfani, 2003; Salguero, 2003; Gadino, 2004; UNESCO., 2004; Gvirtz, 2005; Ferreyra, 2004; Ferreyra, 2005; SEP, México, 2005; Ferreyra y Peretti (comp), 2006; Ferreyra, 2006; Poggi, 2006; Jacinto y Terigi, 2007; UNESCO, 2007 (a) y (b); Cantero, 2008; Ferreyra (coord.), 2009; Mitra, 2013 .

2.2. ¿Qué es una *escuela posible*?

No concebimos a esta escuela como un determinado modelo –prototípico, ideal y estandarizado-; no como la escuela “mejor”, pero sí la que aspira, en forma permanente, a mejorar –perfectible-, cotejando sus logros no con otra escuela, sino con ella misma, en la búsqueda permanente de mayor calidad. Una escuela que –desde el aquí y ahora- aprende, con la mirada puesta en el legado de su pasado y en su porvenir.

Una *escuela posible* no es sólo una entidad inteligente, sino también sensible, constructiva, creativa, acogedora, dúctil y emprendedora. Una escuela que, con un alto compromiso ético, se manifiesta ocupada y preocupada por interpretar y comprender la realidad, en el marco de un proyecto sociopedagógico particular.

Es una escuela humana, abierta al mundo, con elevado espíritu colectivo, que se empodera –en términos de responsabilidad- de los resultados de aprendizaje de todos y cada uno de sus estudiantes, como parte de un proceso constante de mejora. Por tal motivo, ya no entiende los avances, los logros o las dificultades de los estudiantes como hitos aislados, particulares, sino como parte de desempeños colectivos. Es una escuela que se piensa y se desarrolla como un sistema en su contexto, que pone el acento en los procesos y en la construcción colectiva y no sólo en los resultados. Una escuela que otorga oportunidades para el crecimiento de todos, pues confía en las potencialidades de cada uno y del conjunto y los moviliza para superar las dificultades.

2.3. ¿Cuáles son las características de una *escuela posible*?

La mejor aproximación a la *escuela posible* es la que se hace efectiva a través de los rasgos que la perfilan. Rasgos que, en función de los contextos, pueden ir dibujando fisonomías heterogéneas, en el marco de un proyecto sociopedagógico propio y genuino. Dentro de esos numerosos atributos podemos reconocer:

- Profundo conocimiento del contexto social en el que la escuela está inmersa.
- Variedad y riqueza de estrategias de enseñanza, propuestas didácticas heterogéneas e innovadoras y pluralidad de recursos materiales y simbólicos.
- Confianza en las posibilidades de aprendizaje de todos los actores institucionales y consecuente fortalecimiento de su autoestima e identidad personal y social.

- Adultos de la comunidad que conforman auténticas redes de apoyo y acompañamiento, promotoras de trayectorias escolares satisfactorias, en función de los ritmos de aprendizaje y necesidades particulares de los estudiantes. Docentes, familias y comunidad se manifiestan atentos y ocupados frente a aquellos indicios que alertan sobre el fracaso escolar en cualquiera de sus manifestaciones.
- Actividades centradas en las fortalezas de cada uno de los miembros de la institución.
- Abordaje pedagógico de problemáticas sociales –que no están ausentes en esta *escuela posible*-, como la violencia, las adicciones, los embarazos adolescentes, las situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, entre otras. Condiciones de la realidad como contexto de posibilidad que promueve acciones pedagógicas de centralidad curricular.
- Ambiente institucional que no sólo promueve los aprendizajes de los estudiantes, sino que también estimula la coherencia entre el decir y el hacer, y el compromiso de los docentes con su desarrollo profesional personal y el de toda la comunidad de pares.
- Creación de futuros posibles, visiones compartidas e idearios que sin perder de vista eventuales carencias del contexto, se van construyendo en la interacción dialógica de todos los actores.
- Clima institucional favorable para el diálogo, la comunicación circular y las intervenciones democráticas y democratizantes de los procesos, usos y prácticas institucionales, tanto pedagógicas como no pedagógicas.
- Docentes movilizados hacia la construcción de comunidades de aprendizaje, en las que circulan saberes de calidad y en las que todos aprenden.
- Procesos pedagógicos de calidad, en contextos de multiculturalidad, en los que se promueven prácticas cotidianas de interculturalidad.

El currículo multicultural toma conciencia de las diferencias étnicas de las sociedades y los conflictos derivados de las mismas (...) que erradiquen toda práctica discriminatoria, segregacionista o racista y que apliquen métodos o alternativas didácticas que propicien un cambio radical en las relaciones humanas (Bermejo, García y Guzmán, 2010 p. 2).

Cada escuela tiene el compromiso de incorporar –enfrentada a su realidad, a su cotidiano- otros rasgos hasta aquí no enunciados, pero que emergen de los particulares desafíos y opciones que se le van planteando en el constante movimiento hacia el *mejor porvenir deseado posible*.


2.4. Ejes y dimensiones desde donde mirar la escuela posible

Para mirar, en sus diversas facetas, esta *escuela posible*, ingresaremos haciendo *zoom* en tres grandes ejes y sus dimensiones¹²:

- **El sentido** de sus prácticas, del currículum, de los saberes y las trayectorias de los estudiantes, en procura de ese horizonte de mejora al que incesantemente aspira la *escuela posible*.
- **El contexto**, no sólo en términos de espacios y de los vínculos de convivencia que en ellos se establecen, sino como entramado que es clima y atmósfera que se respira, y que incide en las relaciones, los roles y en todos los procesos que se despliegan dentro de la escuela.
- **La evolución**: puertas adentro, por la profesionalización y el desarrollo profesional de sus docentes, pero en puente con la comunidad, por las relaciones y vínculos que la conectan con las familias, la comunidad y sus demás instituciones.

A cada uno de estos ejes corresponden distintas dimensiones que nos permiten mirar la *escuela posible* desde las diversas perspectivas que la van configurando:

EJES	DIMENSIONES
Sentido	<ul style="list-style-type: none">● Currículum, saberes y prácticas.● Trayectorias escolares de los estudiantes.
Contexto	<ul style="list-style-type: none">● Clima y ambiente institucional.
Evolución	<ul style="list-style-type: none">● Desarrollo profesional docente.● Relaciones con las familias y la comunidad.



Las distintas dimensiones serán abordadas, en profundidad, en los capítulos siguientes. Lo que nos interesa ahora es precisar la existencia de una última dimensión, aglutinadora y transversal a la que, en función de su alcance, nos parece apropiado designar como *gestión del horizonte institucional*.

Se trata de una gestión que *haga que las cosas sucedan* (Blejmar, 2005), que adopte nuevas características –dinamismo, apertura al contexto; capacidad de convocatoria, de innovación; invención y creatividad, espíritu crítico y reflexivo- y que asuma los procesos y resultados en términos de desarrollos

¹² Estos ejes y dimensiones son recuperados, actualizados y contextualizados tomando como base las propuestas de Kit, Alen y Terigi, 1998; Ferreyra y Peretti coords, 2006 y AAVV, 2014.

continuos interconectados, que no pueden lograrse de una vez y para siempre, porque están permanentemente *siendo*, desplegándose.

Ya no es posible liderar procesos transformadores sin equipos institucionalizados. No basta un líder, el director, sino que hace falta que los profesores compartan el liderazgo pedagógico. De ahí que la dimensión propuesta asuma el cariz de vector que entrama, aglutina, promueve y otorga sentido porque –en palabras de Nicastro (2015)-:

- conjuga discurso y acción, garantizando la responsabilidad política, la igualdad como principio de base, el derecho a la educación, la democratización de las prácticas, la pluralidad de las voces, etc.;
- combina lo universal en clave situacional, lo plural y colectivo con el caso particular, la prescripción con una realidad en permanente movimiento y cambio;
- historiza la institución educativa, entramando su pasado, su presente y su futuro;
- interconecta múltiples contextos: aula, institución, supervisión, comunidad, sistema, jurisdicción, nación, etc.;
- interrelaciona la gestión, la resolución de problemas, la toma de decisiones, el nexo entre sectores y actores.

Este modelo de gestión sociopedagógica se caracteriza por una capacidad que los nuevos entornos reclaman: la de generar y sostener propuestas cooperativas reflexivas, flexibles, con capacidad de evolucionar permanentemente.

2. 5. Evaluación integral de la calidad educativa en el marco de una escuela posible

La evaluación institucional, formativa y participativa de la calidad educativa en el ámbito de la escuela posible implica a todos en una mirada reflexiva sobre la propia institución –en el marco del sistema nacional y provincial de evaluación-, centrada en la desnaturalización de lo cotidiano. Debe orientarse a aportar evidencias confiables y necesarias para la toma de decisiones, lo cual requiere, necesariamente, que dicha mirada sea colectiva.

Cierto es que se trata de una actividad de gran complejidad, porque varias son las áreas y dimensiones de la calidad que entran en juego, diversos los propósitos que orientan la mirada evaluadora y también las tensiones que se generan al momento de emitir juicios de valor. Esto demanda, en consecuencia, un abordaje conjunto que se distancie de explicaciones simplistas, no se reduzca

a valorar únicamente los resultados o sólo los procesos, ni se confunda con la instancia de acreditación de saberes de los estudiantes. La diversidad de perspectivas pone en evidencia la necesidad de una evaluación integral e integradora, que además de tener en cuenta los aprendizajes logrados por los estudiantes, tenga en cuenta sus trayectorias escolares, el currículum, las prácticas de enseñanza, el clima institucional, el desarrollo profesional docente, las relaciones con las familias y la comunidad, la gestión.

La evaluación institucional constituye, desde nuestra propuesta, un entramado que enlaza, en el marco del sistema nacional de indicadores educativos, las particularidades de las provincias y la situacionalidad escolar. Los procesos y los resultados son objeto de la evaluación de la calidad, desde una perspectiva cuantitativa, pues no se trata simplemente de obtener información, sino de comprender e interpretar el hecho educativo y abordarlo en consecuencia, para contribuir de esta manera con la mejora de los procesos y resultados desde una perspectiva situada, no competitiva. Para ello, en nuestra propuesta, que presentamos más adelante como cierre de este trabajo, nos interesa aportar algunos indicadores/categorías de análisis –de orden cuantitativo- que han sido poco explorados en los dispositivos de evaluación de la calidad. Creemos que pueden ayudarnos en esta tarea de mirar, comprender y proyectar.

Es clave entender que la evaluación institucional de la calidad debe ser considerada como una acción que acompaña y es acompañada por otros. Surge aquí una razón relevante: la responsabilidad que supone asumir lo que cada uno debe hacer desde el lugar y posición que ocupa en los niveles micro y macro del sistema. Esto implica un aprendizaje permanente no sólo para funcionarios, técnicos y supervisores, sino también para el colectivo docente y los estudiantes, del mismo modo que para la comunidad¹³.

Esta evaluación debe apoyarse en información sistemática y sistematizada, ha de ser concebida como una posibilidad para generar “experiencia”, como algo que “nos” pasa (Larrosa y Skliar, 2009), aquello que deja huella, que mueve y conmueve, sensibiliza. Leer los datos y evidencias y convertirlos en información permite tomar la distancia necesaria para observar las acciones e interrogarse, para producir un nuevo pensar. Pensar que deberá movilizar las acciones tendientes a mejorar las prácticas, culturas y políticas en el nivel escolar, provincial y nacional. Es importante tener en cuenta que la evaluación en sí misma no nos proporciona una solución para la realidad que se evalúa; lo que sí nos brinda es información valiosa para poder plantearnos diferentes alternativas posibles para mejorar esa realidad.

¹³ En nuestro capítulo 7, enriquecemos el concepto de comunidad, haciendo referencia a la *comunidad educativa local auténtica*.

Hoy, las demandas -tanto hacia los sistemas educativos como hacia la escuela- son numerosas y diversas. Es necesario, entonces, generar modelos de evaluación capaces de dar respuesta satisfactoria a esas inquietudes. Corresponde proyectar miradas cualitativas que favorezcan intervenciones más atinadas en relación con los diseños y reformas pensadas desde las políticas públicas para la mejora educativa.

Entendemos que sentido, contexto y evolución pueden constituir ejes medulares, ni exclusivos ni excluyentes, para un cambio profundo de concepción, en esta travesía de animarnos a pensar juntos una escuela posible que, permanentemente, *está siendo*. Aspirar a una *escuela posible* presupone la existencia de alternativas plausibles que anuncian propuestas de cambio. Una educación de calidad, dentro de una escuela posible, como un nuevo espacio de encuentro, hacia un horizonte anhelado; lo que Freire (2006) denomina el "inédito viable" (p. 143).

3. CURRÍCULUM, SABERES Y PRÁCTICAS EN CONTEXTO

Por *Adriana Carlota Di Francesco* y *Marta Judith Kowadlo*, con la participación de *Gerardo Alberto Britos*

3.1. Consideraciones generales

El currículum supone el análisis e integración de componentes culturales, políticos, económicos, sociales 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 es propio del currículum, Braslavsky (2002 a) lo conceptualiza como “*un contrato denso y flexible entre la política, la sociedad y los docentes*”¹⁴ 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-pedagógico y, por lo tanto, histórico, social, cultural y educativo, al que subyacen posiciones ideológicas, sociológicas, psicológicas, epistemológicas y pedagógicas.¹⁵

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 las prescripciones y las prácticas en términos de construcción y enriquecimiento de las experiencias y de 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, y en la institución en su conjunto¹⁶.

Analizar el currículum implica también considerar las prácticas a través de las cuales se ponen en marcha los procesos de enseñanza y aprendizajes y el impacto que ellas generan en los sujetos participantes (estudiantes, docentes, directivos, entre otros), en su contexto. Entonces, siguiendo a Alterman (2009),

¹⁴ Traducción de la afirmación de Braslavsky: “the curriculum as a dense, flexible contract between politics/society and teachers”, página 10 del documento digital –en inglés- disponible en http://portal.unesco.org/education/es/files/29279/10782477997India01_2002.pdf/India01_2002.pdf

¹⁵ 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.

¹⁶ Para ampliar, véase: De Alba, 1995; Connell, 1997; Terigi, 1999; Angulo y Blanco, 2000; Demeuse y Strauven, 2006, entre otros.

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). A estos criterios enunciados es importante que se los tense, en el marco del currículum, con los procesos de evaluación de los aprendizajes, de la enseñanza e institucional.

3.2. Currículum y Educación Secundaria: tensiones

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 normativa¹⁷ 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 con diseños escolares no siempre adecuados 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, pero que hasta pocas décadas atrás quedaba invisibilizada en una escuela atravesada por la homogeneidad.

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

17 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).

características que le son inherentes: construcción de conocimientos disciplinares con marcadas delimitaciones entre campos, docentes 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 áreas¹⁸ 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). Se suma a esto el supuesto de la presencialidad (Terigi, 2010 b):

... como nuestro saber didáctico está estructurado en torno al supuesto de presencialidad, tenemos dificultades para dar la respuesta pedagógica adecuada a estas formas de presencia en la escuela que no cumplimentan con aquella expectativa que tenemos que es la de todos los días, todo el tiempo, etc. (p. 11)

Las fracturas en la trayectoria escolar de los estudiantes también se asocian a selección de contenidos de escasa relevancia social y poco significativos para los estudiantes, que denotan todavía una débil presencia de temáticas emergentes y/o transversales (sexualidad, adicciones, convivencia, ambiente, cultura vial, cooperativismo y mutualismo, entre otras), de interés para los adolescentes y jóvenes, así como la aún incipiente incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza y de aprendizaje¹⁹.

Con esto, se corre el riesgo de que el currículum aparezca ajeno y distante para los estudiantes, sin relevancia para sus vidas y con escasas posibilidades de

18 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.

19 De los datos aportados por el “Programa de Estudios TIC y Educación Básica”, cuyos principales investigadores son Juan Carlos Tedesco y Cora Steinberg, se reconocen algunos problemas pendientes de infraestructura apropiada para posibilitar el uso de TIC en las escuelas; necesidad de ampliar y fortalecer su uso como dispositivo pedagógico y expandir, para ello, la capacitación en servicio de docentes, entre otros aspectos. Datos disponibles en http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10848.htm .

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 escolares²⁰.

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 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).

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.

En 2010, Dussel señalaba que los intentos por desarrollar estrategias de readecuación de la organización institucional y pedagógica de la escuela secundaria 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) habían estado circunscriptos a proyectos piloto o programas predominantemente acotados a poblaciones en situaciones de vulnerabilidad socioeducativa. Hoy podemos decir que estas preocupaciones han comenzado a ser abordadas con intencionalidad de universalizar los procesos de mejora y que, 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. En un encuentro técnico sobre Educación Secundaria en cooperación con UNICEF (realizado en febrero de 2015), se presentaron algunas líneas de investigación que analizan las tensiones enunciadas y las propuestas orientadas a superarlas²¹.

²⁰ Para ampliar, véase Opertti, 2009.

²¹ Una de las experiencias presentadas, por ejemplo, mostró una posibilidad para lograr la universalización e inclusión a través del uso de las TIC. El proyecto hace foco en las políticas de Educación Secundaria rural mediada por TIC que se "proponen como principal objetivo **garantizar el derecho a la educación secundaria de aquellos/as adolescentes criollos/as e indígenas que residen en zonas rurales**

3.3. Definiendo algunas problemáticas

Planteadas algunas directrices generales que permiten leer globalmente el campo de tensiones de la Educación Secundaria en la dimensión del currículum, los saberes y las prácticas, formulamos a continuación algunos problemas construidos en diálogo con investigaciones y producción ensayística de la última década.

- Si bien los diseños y propuestas jurisdiccionales ponen en evidencia definiciones orientadas a superar la fragmentación y desarticulación curricular, y prescriben diversidad de formatos pedagógicos y alternativas para la enseñanza, en el nivel del Proyecto Curricular Institucional persisten, en algunos casos, diseños formales que prevén modalidades organizativas homogéneas, con escaso margen para la variabilidad curricular.
- Descontextualización del currículum en relación con la diversidad geográfica de nuestro territorio nacional. Atender a especificidades tales como las que son propias de la ruralidad resulta insuficiente; como señala Terigi (2012), es necesario el reconocimiento de la propia especificidad de los centros urbanos.
- En el nivel de la programación, la selección, organización y secuenciación de contenidos, así como el diseño de actividades previstas para su desarrollo, suelen aparecer todavía 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 que 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.
- La fragmentación de los contenidos redundante, muchas veces, en una desnaturalización del objeto de enseñanza y 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

alejadas y que actualmente no tienen acceso a una oferta de educación secundaria común”, llevándose a cabo con muy buenos resultados en las provincias de Chaco (desde 2012), Jujuy (2013), Misiones (2014) y Salta (2013).

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 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 conocimientos amplios y profundos.

- Manifestación, en las instituciones educativas, de la brecha existente 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 (en relación con las TIC, muchas veces son los estudiantes los que detentan el conocimiento, los que *saben más* que el profesor) . En este sentido, queda pendiente seguir fortaleciendo el desarrollo de nuevas prácticas pedagógicas con TIC²², para que la escuela se posicione efectivamente como un ámbito de aprendizajes personalmente significativos y socialmente relevantes (Dussel y Quevedo, 2010; Lugo y Kelly, 2011).
- Estrategias didácticas en las que predomina la lógica de la linealidad y el orden secuencial se enfrentan a modos de aprender desde la lógica iconográfica e hipertextual, lo que marca una distancia cultural entre profesores y estudiantes. A esto se suman formas de evaluación muchas veces centradas más en el control y la medición que en la comprensión.
- Dificultades para lograr la articulación intra (entre Ciclos) e interinstitucional tanto con el nivel precedente (Primario) como con el siguiente (Superior), lo cual problematiza no sólo los procesos implicados en los momentos de transición, sino también los de continuidad de estudios 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.

²² Resulta particularmente significativa la iniciativa de IIFE-UNESCO Buenos Aires y 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 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" (p.8).

- El sistema de acreditación del nivel presenta –aunque se observan avances-todavía bastante rigidez asociada con formas establecidas en la modernidad y que actúan debilitando, en muchas oportunidades, las posibilidades de cambios estructurales de las “formas escolares” en la organización témporo-espacial de la institución y que acompañarían las trayectorias de los estudiantes desde sus particularidades.

3.4. Propuestas posibles

La mera enunciación de problemas de la Escuela Secundaria nos llevaría a quedar atrapados en la imposibilidad de pensar cambios profundos y sobre todo que se puedan llevar a cabo a mediano y largo plazo. Por ello, presentamos algunas propuestas que surgen de lo investigado hasta el momento:

- Profundizar los cambios para el Nivel Secundario desde una referencia política amplia e integradora, que contemple los planos político, cultural, económico y social, con lineamientos y principios que construyan una trama educativa desde donde cada provincia pueda consolidar su proyecto²³.
- Fortalecer las propuestas curriculares en las instituciones de formación de docentes de distintos campos disciplinares de la escuela secundaria. El objetivo es producir una transformación estructural de largo alcance, a los efectos de no caer en una formación descontextualizada de los tiempos actuales.
- Profundizar la formación de los equipos institucionales de conducción para que continúen movilizandando las transformaciones del Nivel (macro) e intrainstitucionales (micro) que las políticas educativas proponen para la escuela secundaria²⁴.
- Dar continuidad a los procesos de revisión y/o construcción de un currículum 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, 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

²³ Cambios desarrollados por la macro política que puedan, a su vez, concretizarse en las micropolíticas institucionales esbozadas por cada escuela, en sus itinerarios de transformación.

²⁴ Ya no un modelo basado en el prototipo unipersonal, sino equipos colegiados, que asumen acciones en procesos compartidos y colaborativos, generadores de una sinergia capaz de liderar los procesos transformadores.

una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros” (pp. 10-11).

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 extraescolares/ presenciales o no), 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 (sexualidad, TIC, vida saludable²⁵, etc.) entre otras posibilidades. Y cabe tener presente los aportes de Dussel (2008):

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 no sólo incorporar y/o afianzar en las propuestas curriculares temáticas emergentes o transversales (sexualidad, adicciones, convivencia, cultura vial, ambiente, cooperativismo y mutualismo, vida saludable, etc.), sino también explorar nuevas formas de inclusión y abordaje en las prácticas de enseñanza que las contemplan; 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 maneras más creativas, más libres y más

²⁵ Una temática transversal que hoy está siendo objeto de una consideración especial; se trata de incentivar, propiciar y “enseñar” a los estudiantes todo aquello que se relaciona con los hábitos y costumbres para el logro de una vida saludable. Para ello, se pueden generar y planificar una serie de propuestas que permitan a los estudiantes no sólo conocer y valorar la importancia que tiene la buena alimentación, la higiene personal, la salud física y mental, entre otros factores, sino también crear espacios y situaciones escolares que permitan que estas cuestiones sean parte de la vida cotidiana.

plurales; abrir la selección de contenidos a la expresión artística, a la producción creativa, a las prácticas corporales ludomotrices, deportivas y expresivas.

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, lo cual supone pensar el currículum en términos de aprendizajes, precisando el alcance de los contenidos involucrados en ellos²⁶.

- Afianzar la incorporación en las instancias de planificación 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.
- Continuar acompañando los procesos de implementación y desarrollo curricular, a través de instancias de formación situada o centrada en la escuela²⁷, propiciando prácticas pedagógicas que contemplen la integración teoría-práctica de manera más clara y significativa e incluyendo también orientaciones para trabajar propuestas de articulación inter e intrainstitucional en contexto. 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 que 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 tendrían que 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

²⁶ 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.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/Tomos2v.html>

²⁷ El rescate de Buenas Prácticas en el desarrollo curricular también sería otra alternativa posible.

familias. Y como punto nodal de todo proceso evaluativo, desplazar la mirada del aspecto negativo, de lo no logrado o no aprendido –es decir, del déficit- para focalizarla en los aspectos positivos; considerar qué es lo que el estudiante efectivamente aprendió como base sobre la cual anclar los nuevos aprendizajes, a partir del reconocimiento.

- Intensificar el trabajo en equipos interdisciplinarios e integrados de docentes que potencien los temas del currículum para mejorar y resignificar los aprendizajes (por ejemplo, con proyectos de trabajo en el que se vinculen dos o mas disciplinas, asignaturas o espacios para el desarrollo de contenidos y para la evaluación).
- Planificar, crear y sostener redes escolares que permitan trabajar coordinada y mancomunadamente con otras instituciones locales y extranjeras, potenciando de esta manera los vínculos formales y no formales –tanto presenciales como virtuales- que permitan que las comunicaciones acerquen los tiempos y espacios y favorezcan el hacerse parte tanto de la comunidad de pertenencia como del mundo, resorte vital para disminuir las brechas que marcan diferencias sociales, étnicas, religiosas y culturales.
- Potenciar los espacios curriculares que se relacionan con la formación para la vida y el trabajo, haciendo que estas dos dimensiones crezcan en virtud de las características particulares de cada Orientación de la Educación Secundaria, permitiendo, de este modo, que los estudiantes ingresen paulatinamente en la realidad del “afuera escolar”, y se apropien de saberes imprescindibles para la construcción de un proyecto de vida que dé respuesta a sus necesidades e intereses personales como parte de la comunidad de pertenencia.

3.5. Reflexiones para seguir pensando...

Los procesos de transformación – y en particular, los de orden curricular- requieren ser pensados con una proyección a largo plazo que permita poner en discusión y reflexión componentes relacionados con lo histórico, lo social, lo cultural, lo económico y lo educativo. Proponer un currículum como proyecto político-pedagógico requiere decisiones políticas, pero no sólo gubernamentales sino desde todos los actores involucrados en las instituciones educativas: docentes, estudiantes y familias.

La educación plasmada en una propuesta curricular amplia involucra al colectivo social en su conjunto ya que sus efectos inciden en todos los sujetos sociales que atraviesan las escuelas y la vida social. Para ello, es clave una formación profesional de los responsables –directivos y docentes- para una actualización y profundización que posibiliten una transformación estructural

de la Educación Secundaria a largo plazo, no sólo de contenidos sino desde lo metodológico (recursos, propuesta didáctica y evaluativa).

Gran parte de las propuestas que aquí se han esbozado comienzan a ser transitadas por las distintas jurisdicciones del país, lo que permite pensar que las transformaciones deseadas son posibles. Es necesario afianzar políticas de largo plazo que potencien los cambios.

4. TRAYECTORIAS ESCOLARES DE LOS ESTUDIANTES

Por *María Sofía Caturelli Kuran y Liliana del Valle López*, con la participación de *Andrea Paola Ibarlín*

4.1 Consideraciones iniciales

El vocablo *trayectoria* es definido por el Diccionario de la Lengua Española (RAE, 2014), 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*. El término deriva de *trayecto*, entendido como *el espacio recorrido entre dos puntos*. Según su utilización en la cinemática, la trayectoria es la línea formada por las sucesivas posiciones por las que pasa un móvil.

Tomando en cuenta estas aproximaciones, podemos decir que la trayectoria escolar de un estudiante es el camino o recorrido que él sigue en su paso por los distintos niveles y ciclos del sistema educativo. Si bien el punto de inicio y el de finalización de la trayectoria teórica están claramente delimitados y definidos, considerar las trayectorias reales obliga a pensar que se trata de una construcción sujeta a atajos, evasiones, obstáculos, desvíos, tramos de mayor o menor dificultad. Los estudiantes en su paso por las instituciones educativas realizan caminos diferentes, ligados a su trayectoria personal, a sus vinculaciones con el medio social, comunitario y familiar.

Estas consideraciones 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 efectivamente los estudiantes realizan dentro del sistema: los *itinerarios situados*) 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*. Sin embargo, 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 (Argentina, Ministerio de Educación. DINIECE – UNICEF, 2004; Terigi, 2007 y 2009 a). Con esto, las trayectorias no encauzadas, que se apartan del curso previsto:

- ♦ 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 origen²⁸; 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 escolar²⁹;

- ◆ implican reflexiones, consideraciones y propuestas en torno a la preocupación política por la inclusión, 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;
- ◆ requieren un tratamiento que comprometa cambios en las relaciones entre Estado y escuelas, entre sociedad, cultura y educación, entre poderes centrales y poderes locales;
- ◆ 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);
- ◆ 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);
- ◆ 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;
- ◆ 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;
- ◆ obligan a repensar las relaciones entre culturas de los jóvenes y culturas escolares;
- ◆ nos demandan asumir las responsabilidades que nos competen ante los procesos y los resultados escolares y trabajar por su mejora.

El Informe sobre Tendencias Sociales y Educativas en América Latina 2008 *-La escuela y los adolescentes-* , publicación elaborada en el marco del proyecto SITEAL, coordinada por Néstor López, combina perspectivas analíticas

²⁸ 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).

²⁹ 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.

centradas en el estudio de las desigualdades sociales con otras que recuperan los procesos de subjetivación de los adolescentes. Tal como anticipa 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 trabajo indaga también un fenómeno complejo: qué significa hoy ser adolescente en América Latina. En esta línea, los estudios que dan materia al documento 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, entre otras. 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 y 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.

La *Ley de Educación Nacional N° 26.206* extiende el segmento obligatorio del Sistema Educativo hasta la finalización de la Educación Secundaria, en todas sus modalidades. A dicha expansión de la escolarización de los estudiantes se incorpora actualmente una apuesta mayor, que requiere no sólo de definiciones normativas, sino de acciones estratégicas concertadas y esfuerzos simbólicos, materiales y pedagógicos.

El trabajo con trayectorias escolares implica observar, detectar, atender y dar respuesta a cada adolescente y joven, atendiendo sus trayectos reales, complejizándose el seguimiento y acompañamiento de aquellas trayectorias no encauzadas.

4.2. Algunas problemáticas

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, OEL, UNESCO, IPE, entre otros,) desde enfoques estadísticos. A continuación, 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).

- Como hemos dicho, las escuelas secundarias están pobladas de adolescentes y jóvenes que poco tienen que ver con el modelo tradicional de estudiante; independientemente de su origen social o su pertenencia cultural, son diferentes. Emerge, entonces, 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 a 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. Falconi (2004) releva algunos trabajos de investigación que sostienen que los cambios en las representaciones sociales acerca de lo que significa ser “alumno” en el ámbito de la Escuela Secundaria generan “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).

Los desencuentros emergen a manera de problemáticas concretas 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, comprometen 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 (sobreedad) y en los resultados de las evaluaciones de la calidad (nacionales e internacionales).

• Otra línea de problemáticas parece provenir de la asimilación y vinculación 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).

Las voces de los distintos actores y las preocupaciones de las cuales están dando cuenta nos permiten abrir la reflexión hacia perspectivas que enlazan con los problemas que señalamos en nuestro capítulo referido a *currículum, saberes y prácticas en contexto* y que aquí trataremos de sintetizar en relación específica con las trayectorias de los estudiantes. Un riesgo que aparece es que al hablar de las trayectorias escolares incurramos en generalizaciones. Al respecto señala Terigi (2009 a): “sabemos que los adolescentes y jóvenes de condición socioeconómica vulnerable tienen mayores dificultades para ingresar al nivel secundario, permanecer en él y aprender; pero no siempre relacionamos estas dificultades con sus trayectorias escolares previas” (p. 14).

Por otra parte, las fracturas en las trayectorias escolares se asocian a la escasa relevancia social de los aprendizajes y a las relaciones de baja intensidad del adolescente/joven con la escuela; esto se traduce en el tantas veces aludido “desenganche” de los estudiantes (Kessler, 2004).

Cabría preguntarse hasta qué punto este *desenganche*³⁰ 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 (Tiramonti, 2007; Krichesky coord., 2011; Ferreyra coord., 2012).

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), para dar testimonio de los

³⁰ “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 Multiactoral sobre Educación Secundaria SES - UNICEF.

procesos que suceden en el interior de la institución y que marcan la trayectoria escolar individual.

‘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).

Expresiones de similar tenor se encuentran en una investigación etnográfica en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires (Acosta, 2008):

“Alumno 1: Sí. Explica bien. Te tiene mucha paciencia. Aparte que explica hasta que entiendas. Igual que la profesora de matemática del año pasado. También. Yo me la llevé los dos últimos trimestres. Pero como no vine en diciembre, vine en febrero. Y me explicó toda la carpeta, hasta que yo lo entienda. Se puso conmigo, me explicó todo y la rendí bien.

Alumno 2: Tiene paciencia, sí. Te explica, es capaz de explicarte mil veces hasta que entiendas. No es que te explica una, dos, tres veces y ya se cansó y no te explica más. Eso es lo que a mí me gusta, de que expliquen y que no se cansen, que expliquen hasta que uno le entienda. Porque a veces no es que uno no ponga voluntad o que no tenga ganas de estudiar o no quiera venir, sino que a veces uno no entiende. Es eso. Y hay algunos, otros profesores, que no entienden eso.

(...)

El discurso de los alumnos que transcribimos arriba coincide con lo expresado por los alumnos de 1º y 5º que completaron la encuesta semi estructurada. En esa encuesta, la mayoría de los alumnos señala como la característica más importante de un buen profesor, que el profesor explique (p. 99).

Reconocer que las trayectorias escolares no son homogéneas pero el sistema escolar sí, tensiona la necesidad de lo común y el respeto por los itinerarios situados.

4.3. Aportes para avanzar en el logro de trayectorias escolares continuas y completas

Sin pretensión de haber agotado la revisión de problemas inherentes a las trayectorias escolares, enunciamos a continuación algunas propuestas que, en distintos niveles y dimensiones, pueden aportar al compromiso de asegurar trayectorias educativas continuas y completas.

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, el cambio será sólo “cosmético” ³¹(Terigi, 2010, p.11); se trata de un cambio más profundo, un cambio cultural, que da lugar a algo muy distinto “de aquel paquete que se armó al final del siglo XIX y que la escuela transfirió exitosamente a lo largo del siglo siguiente” (Tiramonti, 2007, p. 5)³².

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).

Por último, 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...” (p. 32). No podemos esperar cambios nuevos, cosas nuevas si siempre realizamos lo mismo y actuamos siguiendo el mismo protocolo.

- En el nivel del sistema educativo, es necesario animarse a desnaturalizar formatos estereotipados e instalados en el Nivel Secundario, tales como su organización y secuenciación gradual y el currículum anualizado, que no hacen sino acompañar recorridos fragmentados.

- 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 y las capacidades que se desea desarrollar” (Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación, 2011 b, 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 a la escuela secundaria o lo hicieron de manera discontinua.

³¹ Se hace referencia a cambios superficiales, de forma, sin generar las auténticas transformaciones, de caladura profunda, como las que la escuela de hoy reclama.

³² 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*.

- Re-pensar la escuela conciliando la obligación de transmitir el legado cultural y la atención a 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). Asimismo, propiciar espacios para trabajar con y entre docentes temáticas atinentes a los jóvenes en general y a sus estudiantes, en particular, contribuyendo de este modo 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 de pensar estrategias de convocatoria y vinculación con los jóvenes más ligadas a sus formas de vida, a sus biografías y a sus aspiraciones personales.

- 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 un asunto interinstitucional (Terigi, 2009 a). Se trata de elaborar y enriquecer los sistemas de información sobre los trayectos escolares de los estudiantes, a través de la gestión de un legajo del estudiante, cédula escolar, fichas de seguimiento, etc.³³, con el propósito de identificar oportunamente los riesgos de fracaso y/o abandono.

- Generar proyectos de acompañamiento pedagógico específicos para aquellos estudiantes que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad educativa, con un análisis previo de su estado, de sus necesidades y de sus expectativas, para que sea posible establecer criterios comunes para ese adolescente/joven. Dicho acompañamiento será también un recurso invaluable de información para posteriormente prevenir situaciones de fracaso escolar y generar condiciones pedagógicas- didácticas flexibles.

- Contar con equipos interdisciplinarios de profesionales con formación específica en adolescencia y juventud (psicopedagogos, psicólogos, asistentes sociales, etc.), de carácter interinstitucional, que pudiesen abordar las necesidades y requerimientos de agrupamientos de escuelas secundarias de un mismo sector. De este modo, los equipos directivo y docente y también las familias tendrían la posibilidad de recibir orientación y asesoramiento en cuanto a problemáticas específicas del adolescente/joven inserto en el ámbito educativo, a fin de dar el mejor cauce posible a las situaciones que se presenten.

³³ Si bien muchas instituciones incluyen, dentro de sus prácticas pedagógicas, la construcción de fichas de seguimiento, en numerosas circunstancias parecen revestir el carácter de auténticas cajas negras. Los estudiantes concluyen el ciclo y el seguimiento concluye con ellos. En otros casos, ni los propios padres pueden acceder a tales seguimientos, a los fines de obtener una mayor información para proporcionar apoyo a los desempeños escolares de sus hijos.

- Para el abordaje de la problemática de la inasistencia, tanto individual como colectiva, además de implementar las acciones de supervisión y control que generalmente llevan a cabo las escuelas (registro diario de asistencia, contactos telefónicos con la familia, exigencia de justificativos, seguridad de los cierres perimetrales y control de la entrada y salida del establecimiento), se hace imprescindible la identificación de los causales del ausentismo, dado que esto permitirá actuar en consecuencia y con especificidad (por ejemplo, si los estudiantes se ausentan por lejanía y falta de movilidad, se coordina con un sistema de transporte escolar; si la causa principal son problemas de salud, se contacta con el servicio de salud local para implementar medidas de prevención o tratamiento; si faltan a clases por problemas de desmotivación académica, se ofrece apoyo en el estudio y orientación vocacional; si tienen problemas con algún profesor, se favorece el encuentro entre ambos; si se detectan problemas de drogadicción u otros, se derivan a una ayuda competente; si la causa es la práctica conocida como “hacerse la chupina” o “hacerse la rata”, se trabaja para que los estudiantes comprendan que es una falta grave que implica riesgos para ellos y constituye un engaño a la escuela y a la familia, promoviendo así el aprendizaje de valores y hábitos importantes para la vida, que se pueden tomar en consideración al acordar las normas de convivencia).

- Identificados los problemas, se hace necesario construir y/o fortalecer redes intersectoriales con otras instituciones (Educación, Salud, Trabajo, Desarrollo Social, Transporte, etc.), que apoyen el sostenimiento de las trayectorias escolares y abrir la institución escolar a otros espacios sociales que colaboren con la implementación de estrategias para atender aspectos afectivos, posibilitando así el desarrollo de un fuerte y convincente sentido de pertenencia. La idea es tender puentes con el contexto, desalojando la concepción de que la escuela debe afrontar, en soledad, los desafíos que se plantean.

- Desarrollar una imagen positiva de cada curso y de cada estudiante, que se logra promoviendo el emprendimiento de actividades constructivas (solidarias, culturales, artísticas, deportivas, etc.) como colectivo, reconociendo sus esfuerzos, socializando y poniendo en valor sus producciones, haciendo explícitos sus avances, comunicando a las familias los motivos por los cuales deben sentirse orgullosos de los jóvenes.

- 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 otros espacios sociales.

La institución escolar no es neutra, tiene un lugar muy especial en la construcción de las relaciones con el conocimiento y por tanto en la consolidación de las diferentes trayectorias escolares. Además del entorno socioeconómico de los estudiantes, numerosos son los factores que afectan la posibilidad de cursar y finalizar la Educación Secundaria: las expectativas de la familia; su estímulo, apoyo y acompañamiento; los vínculos con los compañeros y los docentes, las experiencias desarrolladas a lo largo de la escuela secundaria, el compromiso y sentido de pertenencia, entre otros.

5. AMBIENTE Y CLIMA INSTITUCIONAL

Por *Andrea Paola Ibarlín* y *Marcela Alejandra Rosales*, con la participación de *Claudia Amelia Maine* y *María Cristina Lerda*

5.1 Ampliando las concepciones

La noción de *ambiente escolar /institucional* suele ser objeto de miradas reduccionistas o simplistas que lo acotan a las instalaciones para la actividad, los recursos y materiales didácticos; sin embargo, 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 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” (Cornejo y Redondo, 2001, p.12).
- Contexto regulativo: se dirige a identificar las percepciones que los estudiantes tienen acerca de las relaciones de autoridad en la escuela, 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.

5.2. Componente vincular, convivencia y construcción de ciudadanía

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 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

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 b).

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). Por lo tanto, es fundamental la interrelación de los sujetos involucrados, a partir de la vinculación y el diálogo con las diferencias, en virtud de sus posibilidades y potencialidades reales para aprender *con otros*.

Como señala Brawer (2011), como parte de una política integral de prevención y abordaje de los conflictos escolares se vienen desarrollando distintos programas³⁴ 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 otros.

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. Entre los estudios realizados, se destacan los que se han llevado a cabo 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) , así como *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 SM³⁵. Recuperamos de este último

³⁴ Por ejemplo, Programa Nacional de Mediación Escolar, Programa Nacional de los Derechos de la Niñez y la Adolescencia. Estos programas, junto con el Programa Nacional de Fortalecimiento para Equipos de Orientación Escolar y el Observatorio de Violencia en las Escuelas, conforman la Coordinación de Programas para la Inclusión Democrática en la Escuela, dependiente de la Subsecretaría de Equidad y Calidad del Ministerio de Educación de la Nación.

³⁵ El estudio se llevó a cabo mediante un cuestionario que fue respondido por 5.110 estudiantes (de diversos niveles socioeconómicos y pertenecientes a 48 escuelas de gestión pública y privada) de entre 13 y

estudio 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 hacia algunos.
- Cerca del 65% de los jóvenes encuestados percibe que la escuela es un ámbito en el que prevalece el orden, tanto en el nivel de la escuela en su conjunto como en el 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.
- El 88,5% de los encuestados respondió que la escuela es algo bastante importante para su desarrollo personal y social.
- Respecto de 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. Solamente un 17,3% de los jóvenes contestó que la importancia de la escuela al respecto era poca o nula.
- 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.
- La escuela es portadora de esos derechos y debe buscar caminos de equidad e inclusión para que sean respetados y ejercidos libremente por los actores involucrados. 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.

Por otra parte, en el marco del trabajo de investigación “*Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria Común. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina (2010-2015)*”, que está siendo llevado a cabo por el Grupo de Estudio de Educación Secundaria de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba, se han realizado foros destinados a comprender, analizar e interpretar la percepción de los actores de la escuela en distintas dimensiones. En relación sobre *clima escolar*, y cuando se les preguntó acerca de cuáles son los problemas más frecuentes en la escuela, los jóvenes hicieron referencia a la discriminación en sus distintas manifestaciones.

5.3. Las problemáticas

Entre los problemáticas que pueden identificarse en relación con esta dimensión, nos interesa focalizar las 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.
- 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 institucional³⁶.
- Persisten algunas prácticas escolares selectivas y excluyentes que afectan la autoestima, los vínculos interpersonales, el sentido de pertenencia y los resultados de aprendizaje (esto se observa, particularmente, en el caso de la evaluación).

5.4. Propuestas superadoras

Frente al estado de situación que delinean las problemáticas 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:

- Es decisivo:
 - institucionalizar 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; estas instancias no debieran ser eventuales, sino sostenidas en el tiempo y formar parte de las planificaciones institucionales. En este sentido, sería importante generar nuevos espacios para fortalecer las relaciones interpersonales, dando lugar a la escucha desde un plano más humano; oportunidades en las que se incentive la manifestación de

³⁶ 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*.

sentimientos y emociones que permita re-conocer a los diversos actores de la institución, saber más de sus aspiraciones, temores, interrogantes. Estos espacios, de carácter institucional, destinados a la educación emocional, promoverán la autovaloración y reconocimiento del otro, fortaleciendo el sentido de pertenencia y “el querer estar” en la escuela.

- 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. En muchos contextos, será necesario prestar especial interés al fomento de la participación de aquellos estudiantes que estén en situaciones de vulnerabilidad o expuestos a diversas situaciones de violencia (acoso sexual, *bullying*, etc.).
- consensuar y construir –o revisar y ajustar los ya existentes- acuerdos de convivencia que involucren a todos los actores (directivos, docentes, familias, estudiantes, personal no docente, entre otros), en el marco de las disposiciones vigentes.
- 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 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 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, talentos y preferencias, poniendo en juego las sensaciones, las emociones, el humor, la expresión creativa.
- 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. 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.). En función de ello, la escuela ha de habilitar oportunidades para que cada estudiante se sienta capaz en algún área o actividad, pueda autorrealizarse y aportar, en el marco de experiencias educativas en las que se valoren tanto sus habilidades académicas como las no académicas.

- 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. Una gestión abierta, que predisponga a la escucha entre los diferentes actores, propicie el diálogo y “haga lugar” al ejercicio pleno de los roles profesionales (Di Francesco, 2011).
- 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);
 - optimizar los recursos (humanos y materiales) existentes, dinamizar el uso de los espacios escolares y – en los casos en que sea necesario- dotar de infraestructura adecuada y más recursos para un mejor desarrollo de los procesos de aprendizaje y enseñanza, con atención a las particularidades de cada institución, zona/región.

Se trata, en síntesis, de reorientar esfuerzos intersectoriales hacia una *educación convivencial*, esto es, a los desafíos de *vivir-con* los otros y *entre los otros* y, al mismo tiempo, instalando esta *con-vivencia* como condición fundante del aprendizaje.

6. DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Por *Laura Cecilia Bono y María Cecilia Stahlschmidt Agüero*, con la participación de *Marta Judith Kowadlo, María Belén Barrionuevo y Olga Concepción Bonetti*

6.1 Aproximaciones a la cuestión

Esta dimensión involucra a todas las personas que se dedican a enseñar o realizan acciones referentes a la enseñanza: profesores, maestros, integrantes de los equipos de gestión (supervisores, directores y vicedirectores), preceptores, coordinadores, tutores, técnicos, entre otros. Alude, entonces, a los roles de los docentes en tres dimensiones: la de los aprendizajes de los estudiantes, la de la gestión educativa y la de las políticas educativas. Hace referencia a su formación y capacitación, a las funciones que se les atribuyen y a la consideración de las condiciones necesarias para desarrollar la tarea de enseñar, entre las que se incluyen las habilidades que posibilitan el acto educativo como “formativo”, en compromiso con la permanente construcción de la persona.

El desarrollo profesional docente (DPD) comprende una variedad de acciones orientadas a formar, enriquecer, renovar y fortalecer la tarea que realizan los referidos actores, con el fin de responder a las demandas sociales que van surgiendo, atendiendo a la complejidad de la enseñanza y a su función de mediación cultural en las dimensiones política, sociocultural y pedagógica, así como a las condiciones socio productivas del entorno en el que se desempeñan. Esta profesionalización supone un desarrollo que se da en el tiempo, puesto que implica una acción continua y permanente que se va desplegando a través de diversas instancias, etapas y actividades. En este sentido, las políticas docentes deberían proporcionar orientaciones que contemplen la formación docente inicial, el desarrollo profesional docente, la formación continua en servicio, así como las condiciones laborales, la carrera, el escalafón docente.

Desde esta perspectiva de los roles de los docentes, resignificar su trabajo y recuperar su centralidad supone abrirse al reconocimiento que hay un conjunto de factores que determinan el desempeño que interactúan y se influyen unos a otros. Entre ellos: formación inicial, desarrollo profesional en servicio, condiciones de trabajo, salud, autoestima, compromiso profesional, clima institucional, valoración social, capital cultural, salarios, estímulos, incentivos, carrera profesional, evaluación del desempeño (Robalino Campos, 2005, p.12).

Las trayectorias de los docentes –producto de su formación inicial, de las experiencias educativas previas y de perfeccionamiento por las que han pasado, de los rasgos que asume su práctica, de las maneras en las cuales conciben su

oficio y de los problemas que enfrentan en las escuelas donde desarrollan su tarea- condicionan en gran medida sus desempeños.

6.2. Docencia: vocación, profesión y trabajo

La docencia como categoría social es una construcción histórica estatal compleja que se ha definido principalmente a partir de dos perspectivas en aparente tensión: una que la concibe como actividad fuertemente vocacional y otra que la enfatiza como profesión. Se podría afirmar, en general, que en la tarea educativa *vocación* y *profesión* son ideas que necesariamente se complementan, dado que enseñar es un trabajo que debería ser obra de personas a las que les gusta lo que hacen y encuentran satisfacción en ello (vocación) y que, al mismo tiempo, lo han elegido racionalmente, poseen el dominio de ciertas capacidades y conocimientos específicos y esperan también una recompensa por ese trabajo realizado, ya que viven “de él”. Por lo tanto, la figura del docente “vocacional” (amateur) y la del docente “profesional” configuran un continuum, es decir, un espacio de posibilidades. Como afirma Esteve (2009, p. 26; citado en Larrosa Martínez, 2010, p.50), “...la actividad docente es una profesión con vocación, una profesión de valores”.

En este sentido, y coincidiendo con Tenti Fanfani (2007) pensamos que

es probable que una nueva identidad del trabajo docente pase por una combinación renovadora de componentes de la profesión, la vocación y la politización (...) Pero es preciso acompañar esta dimensión racional técnica del oficio con elementos de tipo afectivo, asociados a la vieja idea de la vocación (...) la docencia requiere un plus de compromiso ético/moral, de respeto, de cuidado y de interés por el otro, es decir, por el aprendiz concebido como sujeto de derechos. Por último, la docencia no es una actividad neutra, no es un trabajo individual sino doblemente colectivo (pp.350-351).

Si bien en nuestro país la docencia es una opción cada vez más valorada por los jóvenes a la hora de proyectar su futuro³⁷, muchos coinciden en que, actualmente, parecería que la llamada “vocación docente” se ve cada vez más influenciada por la complejidad creciente del trabajo educativo y el incremento de los conocimientos científicos y tecnológicos necesarios para realizarlo con éxito. Esto acentúa fuertemente las demandas de una profesionalización docente que contemple en forma intencionada y planificada estos aspectos. Por otra parte, el gran impacto de la revolución ocasionada por las TIC ha dado

³⁷ La matrícula en los Institutos de Formación Docente creció un 29% desde el año 2008.

lugar a nuevos discursos críticos y desestabilizadores, donde el rol docente está sujeto a profundas modificaciones.

Por primera vez en la historia, la sociedad no pide a los educadores que preparen a las nuevas generaciones para reproducir los estilos de vida de la sociedad actual, sino para hacer frente a las exigencias de una sociedad futura que aún no existe (Terigi, 2010, p. 9).

El ejercicio de la tarea educativa se encuentra, por lo tanto, demandado por los acelerados cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico.

En este marco, se concibe a la profesionalización como una formación permanente desde un modelo intencional centrado en la búsqueda del desarrollo individual, que entiende al docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva con su tarea, capaz de fortalecer su accionar a través de la toma de decisiones de enseñanza que ponen en juego su autonomía, creatividad y responsabilidad. Se considera que el desarrollo profesional es una herramienta imprescindible para la mejora escolar, aunque se reconoce que los docentes no son los únicos responsables de los resultados y de la calidad educativa. Asimismo, se reconoce al desarrollo profesional docente (DPD) como un proceso de aprendizaje personal y colaborativo, no lineal y evolutivo, cuyo resultado se percibe tanto en el cambio de las prácticas de enseñanza, como también en el pensamiento acerca del cómo y del porqué de ellas. "Por otra parte, varios estudios señalan al factor docente como elemento clave de la transformación educativa, actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza" (Vezub, 2007, p. 3). Por ello, garantizar la calidad de la formación y de la capacitación docente constituye una obligación del Estado para contribuir con el cumplimiento del derecho a una buena educación. En este contexto, también debe ser concebida como el ejercicio de un derecho que poseen los profesores.

Desde una perspectiva holística, el desarrollo profesional docente concierne al acrecentamiento de ciertas 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.

En sentido más restringido, el desarrollo profesional docente hace referencia a la enseñanza, como actividad esencial de la profesión docente que le otorga su identidad. En esta mirada, es importante reconocer al docente como persona en desarrollo y crecimiento que está en permanente construcción y que ésta es una tarea de toda la vida.

6.3. La profesionalización docente: una mirada retrospectiva

Las expectativas de la sociedad del conocimiento, de los nuevos contextos culturales de los jóvenes, así como del desarrollo de cada país o región en una sociedad globalizada, instalan demandas que recaen sobre el sistema educativo y provocan desafíos que impactan –o deberían hacerlo– en la formación de los educadores. De allí que se necesiten conocimientos y capacidades diferentes para afrontar los cambios y adecuarse a ellos.

Frente a estas exigencias, se debe tener presente que la tarea primordial y central de los docentes es y sigue siendo la enseñanza. En este escenario, se observa una tensión entre requerimientos y posibilidades, entre capital cultural y pedagógico y su posibilidad de responder a lo esperado de ellos. Las oportunidades de formación docente tendrían que contribuir a reducir las tensiones y aumentar la efectividad en su trabajo (Lombardi y Vollmer, 2010).

En el informe de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (OCDE, 2005, p. 12) se afirma: “Existe, actualmente, un volumen considerable de investigación que indica que la calidad de los profesores y de su enseñanza es el factor más importante para explicar los resultados de los alumnos”. Esto muestra la preocupación internacional en relación con la formación del profesorado, con las formas de hacer de la docencia una profesión atractiva, con cómo mantener en la enseñanza a los mejores profesores y cómo conseguir que los profesores sigan aprendiendo a lo largo de su carrera, a fin de contribuir a garantizar una educación de calidad para los jóvenes.

En cuanto a la Educación Secundaria, la formación de sus profesores es uno de los temas que actualmente más se discute en el nivel internacional, principalmente por el aumento de su demanda y quizás también por los

desajustes entre las necesidades de aprendizaje de los jóvenes y las competencias con las que cuentan los educadores (Vaillant, 2009).

Las reformas educativas impulsadas en las últimas décadas en la casi totalidad de los países latinoamericanos, y en particular en la Argentina, han colocado el DPD como un tema central de las políticas públicas con el objetivo del mejoramiento de la calidad educativa. En este contexto, se vienen realizando esfuerzos en diferentes niveles tales como reformar las instituciones de formación docente³⁸ y formular políticas integradas para la formación inicial y continua tratando de avanzar en términos de hacerlas más acordes con los tiempos actuales.

Durante las reformas de los 90 en la región, los procesos de reconversión, actualización o reciclaje docente se han vinculado más con la amenaza sobre la fuente laboral y menos con procesos de mejora individual o colectiva de las posibilidades de actuación de los educadores, o con progresos en la carrera profesional (Birgin, 2006).

Como una forma más de fortalecer las transformaciones educativas de las últimas décadas, tales como la ampliación de la escolaridad obligatoria al Nivel Secundario, cabe destacar que el fortalecimiento de la docencia fue planteado explícitamente como prioridad en los acuerdos regionales y nacionales de política educativa. Por ejemplo, es una de las metas establecidas por la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) para 2021. La octava meta es “fortalecer la profesión docente” y se desglosa en dos metas específicas: “mejorar la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria” y “favorecer la capacitación continua y el desarrollo de la carrera profesional docente” (OEI, 2010, p. 157).

En países como Argentina, si bien se destaca la voluntad política de responder a situaciones tales como la demanda de Educación Secundaria obligatoria (que puso en agenda el DPD), en muchos casos, las instituciones escolares (multifuncionales por naturaleza) han sido utilizadas como campos de implementación de políticas asistenciales de la infancia y la adolescencia sin que mediara un enriquecimiento de los recursos de diverso tipo que son necesarios para atender nuevas funciones, tales como la alimentación, contención social, prevención de la salud, lucha contra la drogadicción, etc. (Tenti Fanfani, 2008). Por su parte, los docentes se vieron muchas veces obligados por las circunstancias a asumir tareas para las cuales no habían sido formados.

³⁸Las tendencias principales en la formación inicial se encaminan al desplazamiento de los estudios hacia el Nivel Superior, la inclusión de la función de capacitación junto a la de formación inicial en los institutos como instituciones superiores de la formación docente y los procesos de transformación curricular de los planes de estudio.

En el año 1992, la transferencia de los servicios educativos nacionales a las provincias incluyó a la formación docente, pasando a depender administrativa, política y financieramente de ellas, y los sistemas educativos provinciales debieron diseñar dispositivos y estructuras en sus organizaciones para hacerse cargo del conjunto de instituciones transferidas. Recién en 1993, la *Ley Federal de Educación* definió a la formación docente como continua, distinguiendo instancias de formación inicial y permanente, aprobando el Consejo Federal una serie de acuerdos para la reorganización institucional, la transformación curricular y aspectos que la regulan asignando tres funciones a las instituciones a cargo: formación de grado, capacitación/extensión e investigación; esta última, hasta ese momento, atributo sólo de las universidades.

Posteriormente, en 2006, la *Ley de Educación Nacional* estableció que el Ministerio de Educación de la Nación y el Consejo Federal de Educación serían quienes acordarían las políticas y los planes de formación docente. Un hecho trascendente en este recorrido es la creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), al que se le asignaron funciones de promoción y coordinación de políticas nacionales para la formación inicial y continua de docentes, el cual está acompañado por un Consejo Consultivo, integrado por los sectores y actores involucrados en la formación docente y una Mesa Federal de los directores provinciales de Educación Superior, como órganos para la concertación técnica y política.

El marco legal actualmente vigente dispone una duración de cuatro años académicos para la formación docente inicial y la introducción de diversas formas de residencia pedagógica. Además, establece que la carrera docente admitirá dos opciones: el desempeño en el aula (horizontal) y el desempeño en la función directiva y de supervisión (vertical), constituyéndose la formación continua en una de las dimensiones básicas para el ascenso en la carrera profesional.

En este contexto, el Instituto Nacional de Formación Docente desarrolló un enfoque sistémico en la identificación de las principales problemáticas en el diseño de estrategias adecuadas que atienden a una red de variables que se consideran esenciales para afrontar los cambios y en la adopción de un modelo y estilo de gestión que las vincula por relaciones de interacción.

En diciembre del 2007, el Consejo Federal de Educación aprobó las primeras políticas de formación docente en el marco de la nueva Ley:

- El Plan Nacional de Formación Docente: sistematiza los principales desafíos y necesidades de la formación docente inicial y continua y prioriza como áreas estratégicas de acción el desarrollo institucional para el fortalecimiento e integración progresiva del sistema formador y de las de planes de estudios, su gestión y evaluación, y la investigación y desarrollo profesional

como actividad permanente y articulada con la práctica docente y orientada a responder a las necesidades del profesorado y sus contextos de actuación.

- La Institucionalidad del Sistema de Formación Docente: acuerda las funciones y propósitos del Sistema de Formación Docente, los ámbitos y criterios de participación para la planificación de la oferta, la articulación con el sistema educativo, las universidades y el sector privado, la mejora progresiva de las instituciones formadoras.

- El Desarrollo Profesional: describe los desafíos para el diseño de políticas de formación continua y desarrollo profesional docente, los criterios para la planificación, las modalidades para la implementación y las principales líneas de acción.

- Los Lineamientos Curriculares Nacionales: establecen los criterios comunes para la elaboración de los diseños curriculares de la formación docente inicial, su implementación y evaluación.

Años después, la aprobación, por unanimidad, en el marco del Consejo Federal de Educación, de la *Resolución 188/12* “Plan Nacional de educación obligatoria y formación docente” brinda una plataforma de acuerdos y metas a alcanzar para el conjunto del sistema y su articulación con la formación docente. Por ello, el Plan de Fortalecimiento Jurisdiccional 2013 orientó sus ejes a partir de las prioridades establecidas en este gran consenso federal.

En agosto de 2013, el Consejo Federal de Educación aprobó el Plan Nacional de Formación Permanente³⁹, a ser implementado entre el 2014 y el 2016 en todas las escuelas del país, tanto de educación obligatoria como superior no universitaria. Su principal novedad plantea, además de la capacitación individual clásica, un componente institucional de tres años que busca fortalecer a los docentes a través de la formación y reflexión colectiva en servicio. Sus desafíos son enormes, por lo innovador del abordaje y su carácter universal. Su mayor riesgo es que el proceso se burocratice, sin lograr las mejoras esperadas. Es una iniciativa federal que se propone la formación gratuita, universal y en ejercicio, de todos los docentes del país a lo largo de tres cohortes consecutivas de tres años cada una. Se trata de la respuesta de los estados nacional y provincial a una reivindicación histórica del colectivo docente, a la vez que contribuye a generar las condiciones para alcanzar las metas que se impuso el país en términos de política educativa. Fue aprobado por unanimidad por el Consejo Federal de Educación, organismo que reúne a todos los ministros de educación de nuestro país (CFE RES 201-13) y cuenta con un Acuerdo Paritario suscripto por todos los Sindicatos Docentes con representación nacional.

³⁹Para ampliar, véase: <http://nuestraescuela.educacion.gov.ar/presentacionnuestraescuela.pdf>

Actualmente, las acciones de capacitación responden a los lineamientos del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente (2012-2016)⁴⁰ y se enmarcan en los objetivos estratégicos y las líneas de acción definidas para la Educación Secundaria. Se ponen en marcha diferentes dispositivos dirigidos a fortalecer a los actores del sistema educativo vinculados con el Nivel. Se incluyen una variedad de instancias para promover la reflexión sobre la propia tarea, el enriquecimiento conceptual, así como el desarrollo de equipos de trabajo y redes de formación horizontales. A partir de distintas líneas de acción, se procura potenciar la capacidad de planificación y gestión de los equipos técnicos jurisdiccionales y de los distintos integrantes de las instituciones escolares, con el fin de asegurar una efectiva inclusión de los adolescentes y jóvenes en la escuela secundaria.

La visualización de la formación docente como un proceso continuo y no como una colección de eventos enfatiza el alcance de la función del sistema formador y obliga a ampliar las oportunidades y las modalidades de trabajo de formación y articularlas en sistemas institucionales de formación continua. Hoy se sabe que no alcanza con mejorar solamente lo que sucede en cada instituto formador para que la formación docente mejore. También se reconoce que existe un quiebre significativo con el ejercicio de “la carrera docente” que imposibilita el sentido y la percepción de necesidad de capacitación permanente. Es necesario, por lo tanto, al hablar de desarrollo profesional docente, incluir la necesaria reestructuración del funcionamiento de las instituciones educativas para que posibilite, acompañe y evalúe los frutos de dicha capacitación.

Observando otras áreas diferentes de la formación, pero sin duda con gran incidencia en el ánimo y motivación de sus principales actores en el desarrollo de su tarea, es posible afirmar que en la última década se dieron en el país avances significativos en las condiciones de trabajo, persistiendo importantes cuestiones a mejorar. En materia salarial, por ejemplo, se logró una recuperación histórica aunque aún insuficiente. Sin embargo, el ritmo inflacionario de los últimos años pone en riesgo las conquistas alcanzadas (Mezzadra y Veleda, 2014).

También es importante mencionar la entrega de recursos tales como materiales bibliográficos, computadores, etc. que pretenden contribuir con las condiciones de la actividad docente.

⁴⁰Para ampliar véase: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/PlanNacionalde.pdf

6.4 El desarrollo profesional docente: nueva concepción y perspectiva, desde la formación continua y permanente

Actualmente el concepto de desarrollo profesional docente intenta superar la formación continua tradicional basada en la centralización y homogeneización de la “agenda del perfeccionamiento”⁴¹. Lo que se propone es una nueva manera de pensar la formación continua para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse el DPD como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes; un proceso que desarrolla competencias sociales, éticas y técnicas, que incorpora el uso de las tecnologías de información y comunicación en el marco de una profesión en permanente construcción.

En este marco, se produce un cambio sustancial cuando los docentes construyen conocimiento o resignifican los que ya poseen en torno a la práctica, propia o de los demás, en forma colaborativa y situada; cuando trabajan en comunidades de aprendizaje, en donde analizan y teorizan sobre lo que realizan diariamente y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. En tal sentido, asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los estudiantes.

El desarrollo profesional efectivamente ocurre cuando se sustenta en la práctica cotidiana y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, para -desde allí- promover reflexiones, reestructuraciones y conceptualizaciones que abran nuevas perspectivas (Lombardi y Vollmer, 2010).

En nuestro país, las nuevas propuestas que se están instalando desde las políticas públicas como parte de la formación continua propician modalidades de formación centradas en la escuela, los ateneos didácticos y/o talleres de educadores, entre otras, rescatando el protagonismo de los docentes en sus contextos de actuación.

El mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y, en particular, de la enseñanza requiere que la formación docente se diseñe a partir del trabajo sobre los problemas específicos que enfrentan las instituciones educativas en la actualidad. Lo que se necesita es que los formadores ayuden a los docentes a desplegar acciones, los acompañen en las decisiones que se han pensado y en la evaluación, socialización y difusión de las prácticas valiosas. En síntesis, el objetivo primordial es producir nuevos conocimientos o resignificar los que se

⁴¹ Fundamentalmente volcada a la actualización disciplinar y didáctica de los contenidos del currículo, en el caso de los docentes; o a las herramientas necesarias para la gestión de las instituciones, el manejo de la comunicación y los conflictos escolares, en el caso de los directores y supervisores.

poseen y promover diferentes modos de pensar las prácticas cotidianas sin perder de vista la perspectiva ética y política que éstas tienen.

La generación de redes de maestros y profesores es una alternativa posible que rescata el valor del docente como profesional que trabaja en permanente comunicación con un grupo de pares, como suele verse en otras profesiones, por ejemplo: la medicina, la ingeniería, sólo por mencionar algunas, entre muchas otras. Esto permite superar el aislamiento y trabajo solitario al que, muchas veces, está sometido el docente por las condiciones laborales. Esta situación se ve acentuada en la escuela secundaria donde aún persiste una matriz de profesores por hora cátedra que dan clases en varias escuelas y que no logran espacios para trabajar en conjunto. Pensar en redes en el ámbito educativo significa contemplar nuevas formas de organizar el trabajo hacia el interior de la escuela, así como el tipo de intercambios que se realizan con otras instituciones educativas y con la comunidad

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. El objetivo es, entonces, 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).

6.5. Algunas problemáticas relevantes

En el marco de las consideraciones que hemos desarrollado hasta el momento en torno al DPD, nos interesa destacar algunas problemáticas actuales que merecen nuestra atención y que se plantean desde las particulares perspectivas de los distintos actores involucrados.

- Son numerosas las voces desde distintos sectores (sindicatos, ONG's, universidades, etc.), 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, agregaba 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 “mediador 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, desvalorización social de la docencia, 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.

- Se mantiene muy arraigada la concepción de los docentes asociada exclusivamente al trabajo de aula y no, necesariamente, al espacio mayor de la gestión de la escuela y del sistema educativo. Los docentes aún son pensados, únicamente, dentro de los límites que marca el aula, ocupados de las tareas didácticas, responsables de la “implementación” del currículum bajo las orientaciones metodológicas que la “capacitación” les ofrece, moviéndose entre relaciones jerárquicas, reaccionando de acuerdo a la normativa y el control vigentes; actuando dentro de una gestión y una cultura del sistema y la escuela que, en muchos lugares, todavía están suspendidos en el tiempo (Robalino Campos, 2005). La tarea docente, concebida de esta manera, empobrece el concepto de currículum y conduce a un rol profesional primordialmente instrumentalizador y transmisor, único responsable de los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

- El régimen laboral y las condiciones de trabajo docente, basados en un sistema de asignación de funciones por horas cátedra, 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.

- 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 a) 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 se hacen más lentos los cambios curriculares previstos, así como la innovación de las prácticas docentes.

- En cuanto a la formación continua, se observa que es necesario seguir trabajando en torno a la mejora del impacto en las prácticas docentes, con énfasis en la formación en servicio. Por otra parte, se señala que todavía es débil la apropiación de estrategias para el abordaje de cuestiones referidas a diversidad cultural, resolución de conflictos, TIC, sexualidad, entre otras.

- En cuanto a la evaluación del desempeño docente, los dispositivos vigentes tienen dificultades para generar información sobre la práctica que contribuya 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 sistematizado del trabajo docente en el aula vinculado no con una mirada de sanción, sino como 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. Lo más importante es crear progresivamente una cultura de evaluación del desempeño docente.

- En la Educación Secundaria una cuestión que parecería tener importante impacto en la calidad de la enseñanza es la cantidad y variedad de perfiles profesionales (docentes y no docentes; con diversos grados de formación pedagógica-didáctica) a cargo de los diferentes espacios curriculares. A esta situación se suma la progresiva escasez de docentes en ciertas áreas de conocimiento tales como Física, Geografía, entre otras.

- El compromiso del personal directivo y de los coordinadores pedagógicos de los establecimientos con las acciones de formación e innovación no siempre está garantizado. Por otra parte, una situación bastante generalizada es la falta de perfiles adecuados desde la gestión que contribuyan con apoyo y asesoramiento a los profesores, así como a una evaluación y control que retroalimente la tarea docente.

6.6. Algunas propuestas

Si bien este amplio espectro de problemáticas que se ha planteado anteriormente 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 (condiciones laborales, formación, carrera docente, revalorización del rol social), capaces de revertir el “problema docente” y re-situar 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.

Se considera que para avanzar hacia el mejoramiento de la profesionalización docente se impone la promoción y fortalecimiento de modelos de formación profesional que apunten a la resignificación social del rol docente, a la reconstrucción de las decisiones y las intervenciones pedagógicas e institucionales, a una planificación comprometida, a fin de dejar visibles sus fundamentos y sus razones, entre otros aspectos.

Para acompañar los procesos de transformación que está enfrentando la Educación Secundaria actual, es necesario que efectivamente las políticas públicas se sostengan en el tiempo, así como remarcar la importancia de su legitimidad ante los propios docentes y la sociedad. Por otra parte, debe transparentarse -desde la perspectiva de la docencia-, lo que se pretende lograr, de manera que las diferentes medidas e iniciativas específicas vayan siendo proyectadas en ese sentido.

De acuerdo con el diagnóstico realizado y en el contexto actual del desarrollo de la tarea docente, lo que proponemos tanto en el nivel de las macropolíticas como de las micropolíticas -accionar institucional- es:

- Sistematizar, revisar y coordinar las propuestas de desarrollo profesional que se están llevando a cabo, a fin de contar con un registro de lo que se está realizando y reorganizar la propuesta que se ofrece a los docentes en función de las prioridades que se determinen. Esto evitaría, por ejemplo, que lleguen a los docentes acciones superpuestas o con miradas opuestas que distan de los marcos prescriptivos previstos por las políticas de transformación.
- Diversificar y adecuar la oferta de desarrollo profesional a fin de que responda a las reales necesidades y demandas de la educación actual con proyección futura. Los programas tanto de formación inicial como continua deben constituirse como una herramienta flexible y dinámica, pero a la vez sostenida en el tiempo con evaluación permanente. Sería importante que tengan la capacidad de responder a las cambiantes necesidades del sistema

educativo, de las instituciones, de los docentes y a las cuestiones emergentes de las reformas educativas, así como adecuarse a las características y requerimientos de los jóvenes.

- Asegurar sistemas apropiados de regulación de la calidad de los programas de formación y de quienes egresan de ellos.

- Fortalecer la articulación de las políticas de desarrollo profesional continuo con las carreras de formación inicial de los profesores.

- Proponer y sostener dispositivos de formación –basados en el concepto de un docente que aprende en situación y en colaboración con otros - 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). Desde este enfoque, las escuelas no sólo constituyen un lugar de formación para los estudiantes; lo son también para profesores y directivos.

- Afianzar estrategias de acompañamiento a docentes recién egresados en sus primeros desempeños laborales⁴².

- Favorecer la autogestión de proyectos de capacitación en contexto y específicos teniendo en cuenta las problemáticas emergentes de cada institución educativa. Esta posibilidad se inscribe en los dispositivos de formación situada en la institución educativa, 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 a, p.1).

- Propiciar el análisis de 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 tratamiento que se realice del conocimiento se derivarán diversas formas de interpretación de las prácticas

⁴²En 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/ [Fecha de consulta: 23/02/2015]).

escolares, tarea que exige deliberación en la búsqueda constante de una coherencia epistemológica (Ferreyra 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 para que puedan ser compartidas, evaluadas y tomadas como referentes.

- Generar acciones concretas a partir de la construcción de vínculos entre 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 autoevaluación y heteroevaluación (por ejemplo, observaciones mutuas de clases, registro y análisis compartido de experiencias, entre otros), involucrando también a diferentes actores del sistema educativo.

Sin una mirada comprometida con el cambio y la innovación -que lleva aparejada la necesidad de evaluación- el desarrollo profesional docente seguirá siendo una ceremonia, una serie de actividades que realizamos porque sí pero que puede que no contribuyan a hacer que nuestros centros educativos se transformen en organizaciones inteligentes (Marcelo, 2009, p.65).

Estas propuestas podrán complementarse con acciones específicas orientadas a:

- Restituir, desde la escuela, la valoración del saber de oficio de los docentes, resignificando su rol y tarea, especialmente con las familias, a partir de acciones institucionales que aborden el sentido de la educación en la actualidad y las problemáticas educativas de los jóvenes, con la participación de agentes comunitarios y la intervención activa de los docentes. La revalorización social no es una cuestión de imposición, sino de construcción colectiva. Parte importante de este reconocimiento dependerá de los profesionales de la educación a través de sus propias actuaciones.
- Revisar y resignificar 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); esto deberá acompañarse de un efectivo seguimiento y control de gestión de las acciones de capacitación

docente, a fin de poder visualizar su concreción en las prácticas pedagógicas.

- Diseñar circuitos de capacitación para funciones diferenciadas y específicas 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 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.
- 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 colaborativo e incrementar la pertenencia institucional.
- Redefinir los roles, funciones y mecanismos de revalidación de los cargos existentes (preceptores, equipos interdisciplinarios de apoyo, ayudantes técnicos, bibliotecarios, etc.) e incorporar nuevas figuras (tutores, coordinadores de curso⁴³, entre otros) en aquellas provincias en las que aún no existen.
- Dado que existe escasez de profesores titulados en ciertas áreas (científicas, artísticas, técnico profesional, idiomas extranjeros, etc.) y están autorizadas en el ejercicio docente personas con insuficiente formación pedagógica-didáctica, se hace necesario regular los programas de calificación de manera que aseguren la certificación de sus capacidades para brindar una enseñanza de calidad, y/o fortalecer su formación desde programas específicos.
- Promover la participación de todos los actores sociales en la generación de políticas; por ejemplo, a partir de la constitución de mesas de diálogo y participación tendientes a construir acuerdos nacionales, que incluyan a diferentes actores educacionales y sociales, a fin de dar respuestas a las necesidades de adecuación de los sistemas educativos a nuevos y exigentes requerimientos externos. En especial, crear y mantener instancias de diálogo y relaciones de cooperación entre gobiernos y organizaciones.

⁴³Para ampliar sobre esta figura, veáse Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Dirección General de Enseñanza Media (2010).

- Incluir propuestas que se focalicen en el qué y el cómo enseñar propios de un área o disciplina del currículum escolar. De esta forma, los profesores tendrán oportunidades de profundizar su comprensión del objeto de enseñanza y acerca de cómo los estudiantes piensan y aprenden esos contenidos⁴⁴. La formación continua del docente debería ser pensada desde las concepciones del aprendizaje situado, es decir que ocurre en contextos y escenarios particulares, locales, afectados por problemas generales, pero también específicos, que asumen rasgos determinados en función de una escuela, una materia, un colectivo docente, o grupo de estudiantes en particular (Vezub, 2009).
- Identificar y formar a profesores líderes docentes, que puedan servir de intermediarios entre las políticas y lo que efectivamente ocurre en las aulas. Estos pueden, a su vez, apoyar a sus colegas en el proceso de implementación de las innovaciones y en la construcción de una comunidad de aprendizaje entre pares.
- Construir itinerarios de desarrollo profesional distinguiendo etapas en la vida del docente (por ejemplo, en los programas para principiantes, los docentes expertos se desempeñan como mentores de los docentes que comienzan su actividad).
- Diseñar programas de varias fases que incorporen instancias de monitoreo y retroalimentación. Por ejemplo, los profesores participan en talleres, luego aplican lo aprendido en sus clases, para posteriormente reunirse a analizar lo realizado y resignificarlo, profundizando así su comprensión. De esta forma, se fortalece la integración teoría y práctica en colaboración con los otros.
- Desarrollar programas específicos de formación y acompañamiento, centrados en los problemas de la enseñanza propios de contextos específicos (por ejemplo, ruralidad, contextos de privación de libertad, entre otros).
- Facilitar el aprovechamiento de las tecnologías de la información y comunicación y su integración a las propuestas educativas. Por ejemplo, a partir de propuestas formales (cursos presenciales, cursos en línea, programas de actualización, diplomaturas, postítulos, especializaciones, maestrías) e informales (observación de aulas vecinas de colegas, análisis de literatura profesional como libros, e-books, revistas especializadas; visualización de series de conferencias y películas documentales

⁴⁴Al respecto, desde el año 2013, se está desarrollando a nivel nacional la línea de acción *Fortalecimiento de la Enseñanza de las Ciencias Naturales, la Lengua, la Matemática y las Ciencias Sociales en la Educación Secundaria*.

accesibles vía Internet, participación en foros de discusión, blogs y redes sociales, entre tantas otras).

- Crear asesorías técnicas de formación y apoyo de los equipos de gestión, para acompañarlos en sus funciones, especialmente a los que se encuentran en sectores de mayor riesgo o vulnerabilidad social, a los fines de que las instituciones en las que se desempeñan construyan y sostengan estrategias que les permitan garantizar el ingreso y la permanencia, así como la apropiación de aprendizajes de calidad.
- Diseñar sistemas válidos de evaluación del desempeño profesional docente, contextualizados y consensuados con los protagonistas y con distintos sectores sociales.
- Diseñar e implementar una política de remuneraciones e incentivos clara y articulada, para estimular la labor profesional docente.
- Disponer de mecanismos transparentes para el acceso a las plazas docentes y para la asignación de funciones.

Cabe destacar que cada una de las propuestas, si bien hace foco ya sea en el nivel de las macropolíticas (potencialidad para incidir con cambios estructurales en el sistema educativo mediante la implementación de políticas de cambio y/o desarrollo) o en el de las escuelas - micropolíticas- (capacidad de ingresar o intervenir en la escuela; liderazgo y gestión), involucra la necesidad de una mirada integradora y requiere coherencia y condiciones adecuadas para su concreción.

El desarrollo realizado en este capítulo ha pretendido dejar en claro la repercusión del DPD en la calidad de la oferta educativa desplegada en el sistema -en particular en la Educación Secundaria-. Indudablemente se percibe una relación casi directa entre la formación docente inicial, los diferentes elementos que conforman la llamada "condición docente" y las "buenas prácticas" docentes en el aula y en las instituciones.

Una política exitosa de desarrollo profesional de los docentes no sólo debe basarse en un análisis de los factores objetivos que de una manera u otra introducen nuevos desafíos a la actividad, sino que también debe estar atenta al estado de las representaciones (opiniones, actitudes, valoraciones, expectativas, etc.) de los propios docentes acerca de aspectos sustantivos de su propia actividad y acerca del contexto en el que la realiza.

En formación docente, hay que seguir trabajando -para profundizar lo que está en marcha- en pos de encontrar un equilibrio entre la necesidad de regulación de las prácticas de formación, en búsqueda de garantizar "lo común" a nivel nacional -en términos de contenidos y de calidad- y la generación de políticas

que habiliten un trabajo cada vez más autónomo en los institutos, que son instituciones de formación superior.

Como señala Torres (2000 a)⁴⁵:

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 y los docentes individualmente (p. 10).

⁴⁵Desde 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.

7. RELACIONES CON LAS FAMILIAS Y LA COMUNIDAD

Por *Claudia Amelia Maine* y *María Rosa Besso*, con la participación de *María Cecilia Stahlschmidt Agüero*, *María Sofía Caturelli Kuran*, *Marcela Alejandra Rosales* y *María Cristina Lerda*

La escuela en sus orígenes fue concebida como un “Templo del Saber” desde donde se transmitía “civilización”. Esta sacralización la mantenía aislada del medio y alejada de las cuestiones mundanas. Muy por el contrario, el contexto actual obliga a la apertura de los centros educativos a las familias y a la comunidad porque la escuela sola ya no puede enseñar y al mismo tiempo asumir la responsabilidad de garantizar la existencia de condiciones sociales y culturales propicias para el aprendizaje. Hoy la institución educativa no puede aislarse del entramado social en el que está inserta.

Por esto la relación sostenida, profunda y provechosa con la comunidad no es una elección aleatoria sino que hace a la razón de ser de la escuela y es cada vez más un requisito para que cumpla con el rol que socialmente se le ha asignado (INET-FEDIAP, 2003, p. 1).

No obstante aún nos encontramos con muchas instituciones educativas que no han logrado una efectiva vinculación con la comunidad a la que pertenecen.

7.1. ¿Qué queremos decir cuando decimos “comunidad”?

Consideramos “comunidad” a la población que habita en el mismo lugar en el que está ubicada la escuela. Puede ampliarse e incluir a las poblaciones vecinas en aquellos casos en que el centro educativo presta servicios en un radio de influencia que excede a la localidad.

Se trata de un grupo de personas que comparten algunos rasgos (costumbres, tradiciones, creencias, devociones, gustos, diversiones, etc.) aunque puede ser muy heterogéneo en cuanto a sus intereses, posiciones, necesidades, vinculaciones y problemas específicos.

Con el concepto *comunidad* nos referimos a la población que habita en el mismo espacio territorial en el que está ubicada la escuela. Puede ampliarse e incluir a las poblaciones vecinas en aquellos casos en que la institución educativa presta servicios en un radio de influencia que excede a la localidad (Ferreyra, coord., 2009). Se trata de personas y familias que comparten un mismo territorio, aunque no necesariamente costumbres, tradiciones, creencias, gustos, diversiones, etc. y pueden presentar gran heterogeneidad en cuanto a sus

intereses, posiciones, necesidades y problemáticas y, por consiguiente, importantes diferencias en las formas de establecer vínculos.

Esta realidad hace a cada comunidad diferente de otras por lo que se constituye en un espacio de consensos y conflictos que la escuela debe conocer en profundidad para lograr insertarse efectivamente en su trama y 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 (Ferreya coord., 2009).

En la estructura orgánica de la organización escolar la idea de comunidad local no siempre está presente; en cambio, se utiliza con frecuencia el concepto de "*comunidad educativa*" para hacer referencia a todas las personas que componen la unidad educativa: docentes, directivos, estudiantes, familia de los estudiantes y personal no docente, algunos de los cuales pueden actuar como nexos en la comunidad local facilitando o creando canales de comunicación y/o articulación.

7.2 ¿Cómo se relaciona la escuela con las familias?

Actualmente, la relación de la escuela con la familia se encuentra en un proceso de cambio y transformación. Torres (2000) señala:

Prejuicios, mutuos recelos y desconocimiento operan de lado a lado entre las instituciones y los agentes vinculados a estos dos submundos de la educación: los que lidian con ella desde adentro del sistema escolar, y los que lidian con ella desde la familia y el hogar (...) Institucionalidades, lógicas, conocimientos, ideologías y sentidos comunes construidos y alimentados a lo largo de décadas operan como dispositivos para legitimar y mantener de lado a lado dichos divorcios (p. 225).

La familia delega la responsabilidad educativa en la escuela, la escuela considera que los problemas que presentan los adolescentes y jóvenes son producto de problemáticas familiares y del contexto social de pertenencia, y ambas instituciones consideran que los problemas escolares están en el adolescente y el joven, con sus características.

Las expectativas de las familias respecto de la función de la escuela son muy heterogéneas y han ido mutando, aunque las demandas son múltiples y se acrecientan continuamente. No obstante, la real participación de la familia en la

escuela es una cuestión que aún está pendiente tanto por la falta de interés de la primera como por la inapropiada convocatoria de la segunda.

La escuela debe considerar entre sus objetivos el apoyo y la potenciación de la acción educadora de las familias. A su vez, éstas deben involucrarse en el proyecto educativo de los centros escolares adoptando un protagonismo activo en la toma de decisiones.

Las investigaciones (por ejemplo, Martínez González, 1996; Epstein y Clark, 2004; Elichiry y otros, 2008; Cerletti, 2008; Yurén y de la Cruz, 2009; Cabrera, 2009; Musitu Ochoa y Martínez Ferrer, 2009, entre otras) demuestran que:

- La participación activa de los padres en la escuela configura una actitud positiva de los hijos hacia la educación formal e incrementa la satisfacción con la escuela y con las relaciones establecidas con profesores y compañeros (Martínez-González, 1996; citado en Musitu Ochoa y Martínez Ferrer, 2009, p. 2).
- El acompañamiento de la familia es un factor asociado al rendimiento educativo del estudiante secundario.
- Las familias son clave en la búsqueda de superación del fracaso escolar por lo que es preciso asesorarlas para favorecer un acompañamiento educativo apropiado y abrir el debate sobre el papel de las tareas de refuerzo del aprendizaje de los estudiantes, el establecimiento y cumplimiento de normas y reglas, entre otros.
- A las familias se las convoca con frecuencia con fines informativos o por problemas de conducta o rendimiento académico pero aún hace falta incrementar su participación en la organización de la escuela secundaria, permitiendo a los responsables de los estudiantes involucrarse en los contenidos educativos (participar en los debates curriculares, colaborar en la programación educativa del centro, etc.), los acuerdos sobre normas, los proyectos.
- La participación de las familias debe trascender el contexto escolar para incursionar en ámbitos de la sociedad vinculados a la adolescencia y la juventud, tales como uso del tiempo libre, adicciones, vida saludable, acciones solidarias, participación ciudadana, entre otros.

Familia y escuela son corresponsables de la educación de adolescentes y jóvenes con distintas incumbencias que se complementan. Esto hace necesario que entre ambas se establezcan acuerdos de relación y de participación que posibiliten intervenciones exitosas conjuntas desde distintos ámbitos de actuación y en diferentes áreas.

7.3. ¿Cómo se relaciona la escuela con la comunidad?

La relación entre la escuela y la comunidad se establece a través de procesos colaborativos mutuos: la escuela interviene en la comunidad y/o la comunidad coopera con la escuela. En ambos tipos de vinculación, que en la práctica están interrelacionados, hay dos factores clave: la mutua confianza y el rol trascendental de la familia, aun cuando la comunidad incluye otras entidades que colaboran con el Estado para potenciar la tarea educativa.

Tradicionalmente la escuela convocaba a la comunidad para cooperar con sus necesidades pero hoy es fundamental trascender esta relación para avanzar hacia procesos de construcción colectiva que enriquezcan a todos. La mayoría de las estrategias para desarrollar las alianzas entre las escuelas, las familias y las comunidades están orientadas a apoyar a la escuela. Sin embargo, la escuela también puede ser un recurso para la comunidad, no necesariamente ligado a lo estrictamente educativo; por ejemplo, cuando el espacio escolar se constituye en un lugar de encuentro que alberga a la población y los docentes son líderes de algunas de las actividades de la comunidad.

7.4. Los escenarios actuales

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 desafiado 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 terreno⁴⁶, 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 interinstitucional, con la comunidad en general, con el nivel educativo precedente (Primario), como con el nivel educativo posterior (Superior) y con el mundo del trabajo.
- Aparición permanente de nuevos agentes educativos y multiplicación progresiva de los *locus* de aprendizaje (Torres, 2001).

⁴⁶ 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* (2010), el Programa *de Mejoramiento de la Educación Rural* (2010), el Programa *de Inclusión y Terminalidad Escolar* (PIT) (2011) y el Proyecto de *Nueva Organización de la Escuela Secundaria* (NOES) (2011).

- 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).
- Procesos aún iniciales de apropiación y significación por parte de la comunidad, las familias y la docencia de la importancia del trabajo conjunto para hacer frente a los desafíos que implica la obligatoriedad del Nivel Secundario.
- Registro subjetivo de niveles elevados de violencia social (en el trato, en las decisiones, en las instituciones, etc.).
- Nuevas configuraciones de la estructura familiar que imponen revisar los vínculos entre las familias y la escuela.
- Limitada articulación de la escuela con el mundo laboral en el que los estudiantes podrían insertarse.

Las acciones implementadas para atender estas situaciones son múltiples y variadas, tanto en los ámbitos local y jurisdiccional, como en el nacional y el internacional; sin embargo, aún queda mucho por hacer y mucho por pensar. Son valiosos los resultados obtenidos en el nivel local en el desarrollo de “Mesas de articulación” que vinculan políticas educativas provinciales y municipales, convirtiéndose en ámbito de encuentro, de debate, de consulta, de aportes, de asesoramiento, de generación y articulación de programas y proyectos que responden a necesidades locales o a propuestas jurisdiccionales o nacionales. Se trata de una forma concreta de acoplamiento entre las macropolíticas y las mesopolíticas educativas que favorece la organización estratégica del desarrollo local de la educación, evitando acciones aisladas y apostando a la suma de esfuerzos para el logro de mejores resultados.

En el nivel nacional y con desarrollo jurisdiccional se destaca el funcionamiento de las Mesas Socioeducativas⁴⁷, de similares características, en las que la comunidad asume, conjuntamente, la responsabilidad de diseñar e

⁴⁷ Para ampliar, se puede acceder a Argentina, Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Mesas socioeducativas: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/mesas-socioeducativas-para-la-inclusion-y-la-igualdad/>

implementar acciones que contribuyan a garantizar las trayectorias escolares y educativas de los estudiantes.

Estos espacios de articulación centrados en lo educativo favorecen el desarrollo local, a partir del ejercicio de una democracia participativa, y el fortalecimiento de redes de colaboración.

7.5. La relación escuela-comunidad en el proyecto institucional

La institución educativa adquiere sentido y significado en relación con el medio social en el que actúa. Ese medio incide facilitando o dificultando su accionar cotidiano.

La compleja relación entre escuela y comunidad implica un mutuo intercambio entre ambas que se hace presente en todo momento: demandas de las familias, apoyos de grupos o instituciones locales, conflictos, etc. Todo esto impacta sobre la institución escolar y su proyecto y la conduce a modificar, deliberadamente o no, sus cursos y estilos de acción.

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 las *comunidades educativas auténticas* supone comprometerse con un trabajo articulado, que parte de preocupaciones comunes y se expresa en acciones concretas llevadas a 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.

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).

Por otra parte:

La relación de la escuela con la comunidad cumple un papel importante en el desarrollo de propuestas y/o alternativas de acción orientadas a promover procesos de inclusión educativa. La posibilidad de que otros actores sociales (padres, vecinos, organizaciones, asociaciones, clubes, etc.) formen parte de la vida escolar constituye en muchos casos un punto de partida para que la gestión institucional –y en ciertos casos la propuesta pedagógica– resulte más democrática (Krichesky, 2006, p. 9).

El proyecto institucional debe incluir un modo de regular los intercambios con la comunidad, procurando que enriquezcan a la escuela y a la comunidad local, resguardando que se garantice el cumplimiento de sus tareas específicas. La atención de las demandas de la comunidad debe ser integral, es decir, debe contemplar sus dimensiones económica, social, política y cultural.

Esto implica para cada una de las instituciones la necesidad de un aprendizaje acerca de quién es el otro con el que se relaciona, cómo debe convocar a otros potenciales interesados en la problemática, cómo formalizar los acuerdos alcanzados, cómo elaborar proyectos en común, qué tipos de proyectos podrían ser, cómo realizar un seguimiento del proyecto.

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:

- Conocer en profundidad el contexto social en el que la escuela está inmersa a través de diagnósticos integrales sociohistóricoculturales, sociodemográficos, socioambientales y socioeconómicos, que permitan caracterizar la comunidad.
- Incorporar regularmente los saberes de las familias, de la comunidad educativa y la cultura del entorno.
- Construir redes intersectoriales entre la institución escolar, organizaciones intermedias y empleadores⁴⁸. Para ello, es necesario efectuar un mapeo de aquellas organizaciones o personas con las que se relaciona la escuela (actual 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

⁴⁸ Para ampliar, véase Carandino y Peretti, 2002; Martini y Araujo Sánchez, 2002.

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 socioocupacional, promoviendo el contacto de estudiantes y docentes con instituciones de Educación Superior, empresas, sindicatos, O.N.G., etc. Esto permitirá afianzar instancias de vinculación de la escuela con el mundo del trabajo, particularmente para los estudiantes de los últimos cursos, tales como las pasantías laborales, visitas educativas, trabajos de campo, ferias, cooperativas, microemprendimientos, 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 medios⁴⁹y tecnologías de la información y comunicación, a través de la lectura y análisis crítico de la realidad y los modelos promovidos.
- Favorecer la formación de ciudadanos integrales, comprometidos y preparados para contribuir con su comunidad y participar de la vida cívica, desarrollando actividades de encuentro que promuevan una cultura colaborativa y den oportunidad para el desarrollo de iniciativas culturales, sociales, pedagógicas u otras.
- 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).
- Abrir nuevos espacios genuinos de participación estudiantil en la comunidad, de índole asociativa, orientados a la resolución de problemas comunitarios de interés común y a actividades culturales, recreativas, deportivas o solidarias.

⁴⁹Resulta 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.

7.6. Propuesta superadora: *desarrollar comunidades educativas locales auténticas*

Nos referimos a una nueva concepción de comunidad educativa en la que todos los miembros se educan mientras participan en una sinergia de esfuerzos compartidos. Se trata de conformar una comunidad educativa que no se restrinja al escenario escolar, sus docentes, estudiantes y padres, sino que se abra al espacio público local, incluyendo como agentes de enseñanza y aprendizaje a las familias, iglesias, clubes, organizaciones de vecinos, bibliotecas, organizaciones productivas, con el objetivo de construir un proyecto educativo y cultural que parta de las necesidades y posibilidades de la comunidad.

Tomar a lo local como ámbito de intervención es un desafío y una ruptura con la lógica tradicional de los sistemas educativos (SE). Éstos existen como sistema nacional y como conjunto de instituciones situadas en el territorio. Pero según el modelo ideal que presidió su conformación histórica no son instituciones verdaderamente "territorializadas", sino eslabones de una cadena homogénea porque tiene una función homogeneizadora. Es el sistema el que "inventa y da forma" a su territorio y no éste el que la "informa" (Tenti Fanfani, 2004).

Los ámbitos de acción de estas comunidades pueden estar orientados a:

- **Acompañar** la tarea pedagógica de la escuela mediante programas locales de apoyo escolar, tutorías a través de prácticas de voluntariado, talleres de apoyo a las materias, creación de bibliotecas, hemerotecas, archivos, museos interactivos.
- **Complementar** las actividades escolares, ofreciendo eventos deportivos, artísticos y culturales; ajedrez, clubes de ciencias, clubes de cine y fotografía, actividades de vida en la naturaleza, recuperación de vida silvestre, talleres de idiomas, parques de educación vial, proyectos de desarrollo social orientados a mejorar la calidad de vida de los adolescentes y jóvenes a partir de temas relativos a salud, prevención de adicciones, y violencia, desarrollo sustentable, participación cívica y orientación laboral.
- **Extender** las actividades escolares hacia la población: campañas de salud, acciones de preservación del ambiente, grupos de servicio comunitario, escuela para familias.
- **Vincular** la escuela con el mundo del trabajo: identificación de espacios de prácticas profesionales, capacitación técnica en diversas actividades, acuerdos de pasantías, capacitación en gestión de microemprendimientos, producción de artesanías locales y otros emprendimientos productivos.

. **Generar** nuevos espacios de participación estudiantil en la comunidad, tales como asociaciones interactivas juveniles que propongan iniciativas propias de participación social. Aunque existen espacios participativos instituidos tales como los Centros de Estudiantes -creados por la *Ley Nacional N° 26877*⁵⁰-, los Centros de Actividades Juveniles (CAJ)⁵¹, Ferias de Ciencias, Olimpíadas y otras actividades que desarrolla cada escuela en particular, los adolescentes y jóvenes continúan reclamando espacios de participación y escucha.

En las *comunidades educativas locales auténticas*, los estudiantes asumen un rol protagónico, a través de espacios de participación y encuentro legítimo en los que puedan expresar sus preocupaciones personales y/o sociales y producir soluciones creativas a través de acuerdos democráticos en los que pongan en juego sus intereses y capacidades, favoreciendo así el cumplimiento de los Artículos 23 y 24 de la *Ley 26062 -Ley de protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes*, el derecho de libre asociación⁵² y el derecho a opinar y a ser oído⁵³.

Considerando la diversidad como cuna de posibilidades, la participación de jóvenes de todas las escuelas secundarias de las distintas modalidades en la comunidad permitirá a los estudiantes:

- Valorar otras realidades tomando contacto con las múltiples y variadas culturas, posibilidades económicas y sociales.
- Ir forjando nuevas subjetividades e identidades a través del encuentro con los otros.
- Respetar el pensamiento ajeno, acordar desde el disenso, resolver problemas de su interés con iniciativa y creatividad; es decir, desempeñar un rol más protagónico que les permita ir avizorando y diseñando su propio estilo de vida. Elementos necesarios que coadyuven a la formación de un ciudadano justo, responsable y respetuoso de las diferencias.
- Desarrollar prácticas innovadoras que despierten en ellos la intuición, la necesidad de investigar, el reconocimiento de la sinergia que da el

⁵⁰Ley 26.877 Creación y funcionamiento de los Centros de Estudiantes. Véase <http://infoleg.mecon.gob.ar/infolegInternet/anexos/215000-219999/218150/norma.htm>

⁵¹ Centros de Actividades Juveniles. Para ampliar, véase <http://www.me.gov.ar/curriform/mascaj.html>.

⁵² ARTICULO 23. - DERECHO DE LIBRE ASOCIACION. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho de asociarse libremente con otras personas, con fines sociales, culturales, deportivos, recreativos, religiosos, políticos, laborales o de cualquier otra índole, siempre que sean de carácter lícito y de conformidad a la legislación vigente. Este derecho comprende, especialmente, el derecho a: a) Formar parte de asociaciones, inclusive de sus órganos directivos b) Promover y constituir asociaciones conformadas exclusivamente por niñas, niños, adolescentes o ambos, de conformidad con la ley.

⁵³ ARTICULO 24.- DERECHO A OPINAR Y A SER OIDO. Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a: a) Participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan y en aquellos que tengan interés; b) Que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo. Este derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes; entre ellos, al ámbito estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo.

trabajo compartido, la generosidad, la reflexión, la cooperación, el compromiso, la escucha, la sencillez y el amor entre otras. Prácticas que tienen como plus ser transformadoras de la realidad.

Pensar una *comunidad educativa auténtica* es considerar un sistema abierto que se nutre de elementos de un sistema más amplio y de sus interacciones dentro de ese sistema organizado de apoyos a nivel intermedio y central, tanto por parte del Estado como de organismos no-gubernamentales. Aplicando la clasificación de Bronfenbrenner (1987) la familia y la escuela serían microsistemas, la comunidad educativa sería el mesosistema en el que ambos se relacionan y la sociedad en general formaría el macrosistema.

Se trata de una propuesta educativa que parte de la escuela pero cuyo ámbito de acción es la sociedad local, con la que se logran alianzas firmes y duraderas basadas en el diálogo, y la concertación de actores diversos en torno a un proyecto educativo y cultural compartido en el que todos tienen mucho para dar y mucho para recibir.

Este modelo de comunidad educativa que involucra a todos sus miembros permite una *visión sistémica e intersectorial* de lo educativo, concentrándose en el logro de la calidad con equidad e igualdad de oportunidades, y favorece su sostenimiento a lo largo del tiempo porque no está orientada a proyectos aislados sino a la generación de programas sustentables.

Afianzar la unidad escuela-familia-comunidad es uno de los pilares para el logro de una educación de calidad. La profundización de los vínculos de la escuela con las familias y la comunidad local requiere procesos participativos que generan una sinergia a favor de la educación dando voz a nuevos actores sociales.

Construir una relación con otras instituciones no es fácil, pero vale la pena. Lleva tiempo, y es toda una tarea de apertura, conocimiento, construcción de confianzas y vínculos con otras personas y organizaciones locales que, en muchos casos, también pueden colaborar con la tarea educativa coadyuvando a generar las condiciones para reforzar la escolarización, sin desmedro del papel protagónico que le cabe a la escuela.

Los lazos progresivos creados desde las comunidades educativas locales constituyen un soporte a la escuela para que re-centre su función en una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona, habilite para el ejercicio de una ciudadanía plena y la inclusión en el mundo del trabajo.

Esta tarea conjunta, sustentada en esfuerzos compartidos, es una alternativa válida para sostener la escolaridad de adolescentes y jóvenes.

CONCLUSIÓN A MODO DE PROPUESTA

La Introducción que bosquejábamos en las páginas iniciales de este trabajo dejaba planteada una advertencia y una invitación:

- **advertíamos** –con Tedesco (2010)- sobre el riesgo de que el reconocimiento de la complejidad que entraña el abordaje de la calidad educativa en la Secundaria se convirtiese en una “excusa para no hacer nada o para paralizar nuestros esfuerzos”.
- **invitábamos** a no quedar atrapados en los diagnósticos y –atravesando las dificultades- animarnos a bosquejar propuestas que no fuesen las únicas ni las mejores, sino aportes para pensar y construir una escuela secundaria de calidad.

Es por eso que –haciendo foco en una *escuela posible*- en cada capítulo nos preocupamos por ir más allá de la descripción de las problemáticas que atañen a la Educación Secundaria, para poner a disposición 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, de acuerdos entre actores educativos y sociales, de políticas –jurisdiccionales y nacionales- que sostengan y orienten el cambio.

Ahora, para las instancias finales de este trabajo, deseamos aportar a los procesos de reflexión y mejora de la escuela secundaria haciendo foco en la evaluación de la calidad, en esa mirada colectiva, valiente, integral e integrada, que la *escuela posible* debe volver sobre sí misma. En este sentido, no es nuestra intención volver a enunciar los indicadores/categorías de análisis que ya conocemos –preferentemente de orden cuantitativo- sino ofrecer otros que nos ayuden a mirar la realidad para comprenderla, y asumir con compromiso la construcción de procesos de mejora desde una perspectiva situada. Algunos indicadores/categorías de análisis son nuevos, otros han sido menos explorados, o bien concebidos desde perspectivas diferentes de las que aquí planteamos. Esta propuesta surge de la revisión de experiencias en el orden nacional (IMESA), provincial (Córdoba, Entre Ríos, Mendoza, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre otras) e internacional (Chile, España, EE.UU., Finlandia, Colombia, México, Ecuador, Perú, El Salvador, entre otras), como así también de organismos internacionales (UNESCO, UNICEF y OEI).

Tomando como referencia los ejes (*sentido, contexto y evolución*) y sus correspondientes dimensiones (*currículum, saberes y prácticas; trayectorias escolares de los estudiantes, ambiente y clima institucional, desarrollo profesional*

docente, relaciones con las familias y la comunidad), proponemos incorporar a esa mirada evaluativa, los siguientes indicadores/categorías de análisis⁵⁴:

- *autoestima académica de estudiantes, docentes y directivos;*
- *motivación de estudiantes, docentes y directivos por la actividad escolar;*
- *retención escolar;*
- *asistencia de estudiantes y docentes;*
- *convivencia;*
- *participación de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, familia, organizaciones, entre otros);*
- *hábitos saludables;*
- *desempeño profesional docente respecto de las metas escolares y los objetivos de enseñanza;*
- *resultados de aprendizaje de los estudiantes;*
- *desarrollo institucional.*

En todos ellos, subyace la convicción (a la que hemos aludido desde las primeras páginas de este trabajo) de que la calidad educativa es una búsqueda en la que se debe atender –como quería Braslavsky (2006)- a lo emocional, lo racional y lo práctico. En todos ellos, se recupera la centralidad de los sujetos y sus ámbitos de experiencia, y se sostiene la preocupación por salvaguardar el “rostro humano” de la cuestión.

Autoestima académica de estudiantes, docentes y directivos: la autoestima refiere a lo que una persona piensa de sí misma y a lo que siente al respecto. En este sentido, se propone considerar la autoestima académica de estudiantes, docentes y directivos, en función de lo que piensan y sienten sobre sus

⁵⁴ Se han tomado en cuenta aportes de los siguientes documentos, entre otros:

Chile, Ministerio de Educación (2014). *Otros Indicadores de Calidad Educativa*. Santiago de Chile: Autor.

México, Gobierno Federal. Secretaría de Educación Pública –SEP- (2010). *Estándares de Gestión para la Educación Básica*. México DF: Autor.

México, Gobierno Federal. Secretaría de Educación Pública –SEP- Programa Escuelas de Calidad (2010). *Modelo de gestión educativa estratégica*. México DF: Autor.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. *Documento para la construcción de la autoevaluación institucional*. Córdoba, Argentina: Autor.

AA.VV. (2014). *Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina (2010-2015)*. Córdoba, Argentina: FE. UCC.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (s/f). *Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional*. Bogotá: Autor.

capacidades académicas y la opinión que tienen respecto de sí mismos. Esto incluye tanto las percepciones frente a sus aptitudes, habilidades y posibilidades de superación, como la valoración que realizan acerca de sus atributos y capacidades en el ámbito académico. Tanto un aspecto como el otro influyen significativamente en sus desempeños, y en el modo de enfrentar los desafíos del enseñar, aprender y gestionar.

Consideramos que una autoestima académica fortalecida permite que estudiantes, docentes y directivos tengan confianza en sí mismos y se sientan seguros para vivir nuevas experiencias, asumir desafíos, esforzarse, sin temor al fracaso, y para relacionarse libre y sinceramente con los demás.

Motivación de estudiantes, docentes y directivos por la actividad escolar: la motivación refiere a un estado interno que activa, dirige y mantiene el accionar de las personas. En este sentido, pretendemos abordar la motivación de estudiantes, docentes y directivos, entendida como la disposición para estudiar, aprender, enseñar, gestionar y desempeñar las acciones propias del rol. Incluye las percepciones de sus intereses y disposición al aprendizaje, la enseñanza y la gestión; sus expectativas académicas, sus actitudes frente a las dificultades que deban afrontar y la movilización hacia el logro de objetivos.

Retención escolar: se define como la capacidad que tiene una escuela para lograr que sus estudiantes permanezcan dentro del sistema educativo aprendiendo y logren finalizar su escolaridad, habiéndose apropiado efectivamente de los saberes propios de cada año, ciclo o etapa. Además de la necesidad de que los estudiantes asistan a clases para aprender y permanecer en el sistema educativo, su estancia dentro de la escuela favorece el desarrollo de otras habilidades que inciden en su calidad de vida y en sus perspectivas culturales, sociales, económicas, políticas, entre otras. La retención escolar tiene, como contraparte, el concepto de deserción escolar, el cual se refiere a los estudiantes que dejan de asistir a clases y abandonan el sistema antes de terminar la etapa de educación obligatoria.

Asistencia de estudiantes, docentes y directivos: la asistencia escolar, además de constituir una condición clave para que los actores enseñen/aprendan contenidos y promuevan/desarrollen capacidades cognitivas, contribuye al desarrollo socioafectivo y al de la responsabilidad y otros hábitos y actitudes que facilitan la vida actual y futura. Pretendemos que, en relación con este indicador/categoría, se evalúe la capacidad de la escuela para promover la asistencia regular de sus estudiantes, docentes y directivos. También que permita conocer los motivos de las ausencia para poder actuar en consecuencia, a los fines de potenciar roles y desempeños.

Convivencia: este indicador/categoría de análisis atiende a un enfoque eminentemente formativo; se entiende que se deben enseñar y aprender una

serie de conocimientos, habilidades y valores que permiten poner en práctica el vivir en paz y armonía con otros, porque es la base para el ejercicio de la ciudadanía. El llamado “clima de convivencia” es una cualidad de la escuela, que se refiere a cómo la comunidad educativa experimenta la convivencia escolar. Es decir, corresponde a una percepción colectiva sobre el ambiente en el que se desarrollan las actividades escolares, las relaciones interpersonales que se generan en la institución y el contexto en que se producen tales interacciones. El indicador/categoría evalúa la percepción que tienen los actores (estudiantes, docentes, familias, personal administrativo, coordinadores, preceptores, auxiliares y demás miembros de la comunidad educativa) sobre cuán respetuoso es el trato entre los actores, la valoración de la diversidad, la ausencia de discriminación, el cuidado del establecimiento y el respeto por el entorno. Comprende también la consideración de la existencia de normas claras, conocidas y respetadas por todos; de acuerdos en relación con mecanismos constructivos de resolución de conflictos: de actitudes de estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa, frente a las normas de convivencia y posibles abordajes en caso de transgresión. Asimismo, permite evaluar la presencia de los consensos necesarios y las formas de gestionar la participación del colectivo escolar, así como los procedimientos institucionales de prevención e intervención ante situaciones que afectan la integridad física o psicológica de las personas.

Participación de la comunidad educativa (estudiantes, docentes, directivos, familias, organizaciones, entre otros): la participación se relaciona con el sentimiento que tienen las personas de ser parte activa de una escuela determinada y de la sociedad en general y sus vínculos con éstas. Desde esta categoría, se evalúa en qué medida la escuela promueve que los miembros de la comunidad a) se sientan identificados y comprometidos con la institución; b) desarrollen sentido de pertenencia; c) estén informados de las actividades que ahí se llevan a cabo y se involucren en ellas; d) desarrollen las habilidades y actitudes necesarias para la vida compartida.

Se apunta a conocer en qué grado los actores se sienten vinculados a la escuela, comparten su identidad y son representados por los valores y logros de la institución. También se estima la cantidad y calidad de las oportunidades que la institución ofrece para que los actores compartan e interactúen, contribuyan y sean parte activa de la institución y la comunidad, como así también la mayor/menor apertura de los canales que utiliza la escuela para mantener una comunicación fluida con ellos.

La participación involucra acuerdos con las demás instituciones y organizaciones de la comunidad que colaboran con la escuela aportando al cumplimiento de sus propósitos.

Hábitos saludables: son actitudes y patrones de conducta relacionados con la salud que inciden, positivamente, en el bienestar físico, mental y social de la persona que los adquiere. El indicador/categoría de hábitos saludables evalúa las actitudes y conductas auto-declaradas de los estudiantes, docentes y directivos en relación con la vida saludable (alimentación, vida activa, actividad física, autocuidado, sexualidad responsable, prevención de adicciones, entre otras) y también con sus percepciones sobre el modo y grado en que promueve hábitos beneficiosos para la salud. Asimismo, se incluyen sus percepciones sobre la intensidad con que la escuela promueve hábitos de alimentación sana, fomenta el desarrollo de actividades físicas y previene conductas de riesgo propiciando el auto-cuidado y la higiene.

Desempeño profesional docente respecto de las metas escolares y los objetivos de enseñanza: desde este indicador/categoría se reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y los variados contextos culturales en que éstos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y capacidades, por parte de los docentes, tanto en saberes a ser aprendidos como en estrategias para enseñarlas.

Involucra la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos los estudiantes, como así también la responsabilidad de los docentes sobre el mejoramiento de los logros estudiantiles. Por ello, se pretende evaluar el desempeño docente con la atención focalizada en la preparación de la enseñanza, en el trabajo desde la diversidad, en las estrategias (relación entre actividades, recursos, tiempos y diversidad de estudiantes que aprenden), la utilización de las TIC como herramientas pedagógicas, los criterios e instrumentos de seguimiento y evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, entre otros aspectos.

Por otra parte, incluye la asistencia a actividades de formación continua y el desarrollo de la capacidad de detección y derivación de casos de vulneración de derechos, entre otros.

Resultados de aprendizaje de los estudiantes: el logro de más y mejores aprendizajes constituye el eje vertebral que motoriza la educación. Desde este indicador/categoría no sólo se pretende indagar acerca de los resultados de los aprendizajes de los estudiantes en cada una de las materias, asignaturas, disciplinas o espacios curriculares, por cada uno de los años o períodos, a partir de las calificaciones obtenidas por ellos, sino también valorar las fortalezas y debilidades identificadas por los mismos estudiantes, en el proceso de aprendizaje, a los fines de poder intervenir en procesos de transformación y mejora. Por otro lado, permite considerar la adquisición de valores y el desarrollo de actitudes de los estudiantes hacia el estudio, las actividades y propuestas escolares, las relaciones con los otros, el contexto.

Es importante que esta mirada integradora se complemente con los resultados, en serie histórica, de los operativos nacionales e internacionales de la calidad.

Desarrollo institucional: desde esta categoría/ indicador se podrá evaluar la existencia de una misión y visión institucional compartida, una planificación colectiva, el modo de gestionar el horizonte institucional y la toma de decisiones cooperadas. También, las formas y modos de comunicación e información, el procedimiento de autoevaluación, el funcionamiento del trabajo en equipo, entre otros aspectos. Podrá también ser objeto de evaluación la promoción de un entorno protector de los derechos de los adolescentes y jóvenes, las articulaciones -con el propio sistema educativo y con organizaciones sociales o instituciones locales-, la adecuación de la infraestructura y los equipamientos disponibles y necesarios, entre otros aspectos.

Salir de la inmovilidad, no quedarse en el diagnóstico, moverse de la “zona de comodidad” de las certezas es dar el primer paso adelante para construir la *escuela secundaria posible*, la escuela de hoy, esa escuela que está siendo, y que en su afán de porvenir, desde esta multiplicidad de ejes y dimensiones se propone construir un nuevo futuro posible...no cualquier futuro, sino el mejor de todos los futuros que nuestras jóvenes generaciones se merecen.

Que despleguemos nuestra capacidad de mirar desde otro lado y de pensar y hacer cosas nuevas es lo que nuestra escuela secundaria de hoy está aguardando de los actores que, con diversos grados de involucramiento estamos unidos a ella.

*¿Qué pasaría si un día /despertamos dándonos/ cuenta de que somos mayoría?/
¿Qué pasaría si de pronto/ una injusticia, solo una,/ es repudiada por todos/ (...),
no unos, no algunos, sino todos?/ (...) ¿Qué pasaría si yo pidiese/ por ti que estás
tan lejos/, y tú por mí que estoy tan lejos, y ambos por/ los otros que están muy/
lejos y los otros por/ nosotros aunque estemos lejos? /(...) ¿Qué pasaría si
pusiésemos/ el cuerpo en vez de lamentarnos?/ ¿Qué pasaría si rompemos/ las
fronteras y avanzamos/ y avanzamos y avanzamos/y avanzamos?/ (...) No sé...
me pregunto yo:¿Qué pasaría?” (Mario Benedetti).*

Y extendemos la pregunta: ¿Qué pasaría si entre todos avanzáramos en la construcción de una escuela secundaria de calidad, esa escuela posible que brilla en nuestro horizonte de expectativas?

BIBLIOGRAFÍA

AA.VV. (2014). *Educación de adolescentes y jóvenes: una mirada desde los procesos de diseño y gestión de políticas públicas en la Educación Secundaria Obligatoria. El caso de las provincias de Buenos Aires, Córdoba y Entre Ríos, República Argentina (2010-2015)*. FE. UCC. Córdoba, Argentina.

Acosta, F. (2008). *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela (moderna)*. Buenos Aires: La Crujía.

Aguerrondo, I. (1993). La calidad de la evaluación: ejes para su definición y evaluación. En *Revista Iberoamericana de Desarrollo Educativo*, XXXVII (116), III, 561-578.

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.

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.

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. 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/investi

Argentina, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación (2008). *Resolución 258/08. Anexo. Construcción de Políticas Educativas Federales*. Buenos Aires: Autor.

Baquero, R., Diker, G. y Frigerio, G. (comp.) (2007). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del estante.

Beech, J. y Marchesi, A. (coords.) (2008). *Estar en la escuela. Un estudio sobre convivencia escolar en la Argentina*. Buenos Aires: OEI- Fundación SM.

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.
- Benedetti, M. (2000). ¿Qué pasaría si? En *Antología poética*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Benedetti, M. (2000). Pausa. En *Antología poética*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Bermejo, B., García, M. y Guzmán, L. (2010). *Retos educativos de la escuela de nuestro tiempo: la interculturalidad*. Madrid: C.E.S. Don Bosco.
- Blejmar, B. (2005). *Gestionar es hacer...que las cosas sucedan*. Buenos Aires: NOVEDUC.
- 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.
- 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-IIIEP.
- Bracho González, T. y Hernández Fernández, J (sept, 2009). *Equidad educativa: avances en la definición de su concepto*. X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, 1-10.
- Braslavsky, C. (1999). *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana.
- 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. Versión en inglés recuperada el 2 de setiembre de 2015, de http://portal.unesco.org/education/es/files/29279/10782477997India01_2002.pdf/India01_2002.pdf
- Braslavsky, C. (2002 b). La Educación ante las Nuevas Tecnologías. En *Revista Novedades Educativas*, N° 134.
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. En *REICE- Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*. 4 (2), 84-101.

- Brawer, M. (2011). Prólogo. En UNICEF-FLACSO. *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Autor.
- Brener, G. (2015, abril). *Calidad e Inclusión*. Encuentro Nacional CAJ. Subsecretaría de Equidad y Calidad del Ministerio de Educación de la Nación. Buenos Aires.
- Briceño Rosales, C A (marzo, 2000). *Calidad y equidad en educación. Escolaridad, calidad y equidad: convivencia frustrada*. Encuentro de directivos y altos funcionarios de los Ministerios de Educación de los países iberoamericanos. Antigua, Guatemala.
- Bronfenbrenner , U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona, España: Paidós Iberica.
- Cabrera, M. (2009). *La importancia de la colaboración familia-escuela en la educación. Innovación y experiencias educativas*. Recuperado el 20 de enero de 2015, de: http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_ense/revista/pdf/Numero_16/MARIA_CABRERA_1.pdf
- Cantero, A. (2008). *La Ley de Educación Nacional 26.206 y el desafío de la obligatoriedad extendida*. 7mo. Congreso Internacional de Educación. Santillana.
- Carandino, E. y Peretti, G. (2002). *Proyecto Institucional de Retención Escolar*. Versión Borrador. Córdoba, Argentina: Unidad Ejecutora Jurisdiccional del P.N.B.E.
- Caruso, M. y Dussel, I. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Santillana.
- Casassús, J. (1995). Acerca de la calidad de la educación. Ponencia para el teleseminario sobre calidad de la educación. UNESCO, Oficina Regional de Educación, Santiago de Chile.
- Cerletti, L. (2010). Familias y escuelas: aportes de una investigación etnográfica a la problematización de supuestos en torno a las condiciones de escolarización infantil y la categoría "familia". En *Intersecciones en antropología*. Vol.11, N° 1. Recuperado el 5 de marzo de 2015, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-373X2010000100014&lng=es&nrm=iso
- Chile, Ministerio de Educación (2014). *Otros Indicadores de Calidad Educativa*. Santiago de Chile: Autor.
- Coll, C. (1986). Los niveles de concreción del diseño curricular. En *Cuadernos de Pedagogía* (139) pp.23-30.

Colombia, Ministerio de Educación Nacional (s/f). *Guía de autoevaluación para el mejoramiento institucional*. Bogotá, Colombia: Autor.

Connell, R.W. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Morata.

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 2015, de <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/195/19501501.pdf>

Darling-Hammond, L. (2002). *El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos*. Barcelona, España: Ariel.

De Alba, A. (1995). *Curriculum: crisis, mito y perspectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Del Rey, A. (2012). *Las competencias en la escuela*. Buenos Aires: Paidós.

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.

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.

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.

Duro, E. (2008). *Adolescencias y políticas públicas. De la invisibilidad a la necesaria centralidad*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Dussel, I. (2008). 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 2015, de <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/latapi/docs/La%20escuela%20media%20argentina%20y%20los%20desaf%3%ADos%20de%20las%20metas%202021%20Dussel.pdf>

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 19 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.

Edwards Risopatrón, V. (1991). *El concepto de calidad de la educación*. Santiago de Chile: UNESCO/OREALC.

Elichiry, N. y otros (2008). *Sujetos, Familias y Escuelas: Continuidades y Discontinuidades en los Aprendizajes Cotidianos*. XV Jornadas de Investigación y Cuarto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Recuperado el 4 de noviembre de 2014, de: <http://www.academica.com/000-032/299.pdf>

Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

Epstein, J. L. y Clark Salinas, K. (2004). Partnering with Families and Communities. En *Revista Schools as Learning Communities*, Vol. 61, N° 8, 12-18. Recuperado el 5 de marzo de 2015, de: http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el200405_epstein.pdf

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 2015, de <http://www.revistakairos.org/k14-archivos/Octavio%20falconi.pdf>

Feldman, D. (2008). *Currículum e inclusión educativa*. Buenos Aires: NOVEDUC.

Ferreyra, H. (2004). *Transformación de la Educación Media en la Argentina*. Tesis Doctoral. Facultad de Educación. UCC. Córdoba, Argentina.

Ferreyra, H. (2005). *Construcción de Buenas Escuelas*. II Seminario Norpatagónico. Gobierno de Río Negro, Argentina.

Ferreyra, 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.

Ferreyra, H. (coord.) (2012). *Aproximaciones a la Educación Secundaria en Argentina /2000-2010* (pp. 540-556). Córdoba, Argentina: UCC- Comunicarte-Telecom.

Ferreyra, H. (coord), Cingolani, M., Eberle, M., Ferreyra, 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.

Ferreyra, 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.

Ferreyra, H. y Peretti, G. (comps.) (2006). *Diseño y gestión de una Educación Auténtica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Ferreyra, 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>

Freire, P. (2006). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

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.

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.

Gobierno de Córdoba, Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa (2010). *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 (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.

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.

Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Información y Evaluación Educativa. *Documento para la construcción de la autoevaluación institucional.* Córdoba, Argentina: Autor.

Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum.* Madrid: Morata.

Gvirtz, S. (2005). *De la tragedia a la esperanza: Hacia un sistema educativo justo, democrático y de calidad.* Academia Nacional de Educación, Argentina.

<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf#151582>

http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/documentos/Modulo5_Krichesk_y_FINAL.pdf

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.

INET-FEDIAP (2003). *Relación escuela-comunidad.* Material Taller de Capacitación. Arequito.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?* Buenos Aires: UNESCO IPE- Santillana.

Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción.* Madrid: Morata.

Kessler, G. (2004). *Sociología del delito amateur.* Buenos Aires: Paidós.

Kit, I., Alen B. y Terigi, F. (1998). *Propuesta pedagógica institucional. Plan Social Educativo.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Korinfeld, D. (2013). Espacios e instituciones suficientemente subjetivizados. En Korinfeld, D., Levy, D. y Rascován, S. *Entre adolescentes y adultos en la Escuela. Puntuaciones de época* (pp. 97-151). Buenos Aires: Paidós.

Krichesky, M. (2006). *Escuela y comunidad : desafíos para la inclusión educativa*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, y Organización de los Estados Americanos.

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 2015, de http://www.unicef.org/argentina/spanish/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

Larrosa Martínez, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. En *REIFOP*, 13 (4). Recuperado el 15 de marzo de 2015, de http://www.aufop.com/aufop/uploaded_files/articulos/1291992517.pdf

Larrosa, J. y Skliar, C. (comps.) (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens editores.

Lombardi, G. y Vollmer, M.I. (2010). 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* (pp.59-66). Madrid: OEI .Fundación Santillana.

López Rupérez, F. (1998) *La gestión de calidad en educación*. Buenos Aires: Red Federal de Formación Docente Continua. Ministerio de Educación de la Nación. Editorial La Muralla.

López, N. (dir.) (2008). *Informe sobre tendencias sociales y educativas En América latina 2008. La escuela y los adolescentes*. Buenos Aires: UNESCO IPE - OEI.

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: IPE UNESCO Buenos Aires.

- Marcelo, C. (2009). La evaluación del desarrollo profesional docente: de la cantidad a la calidad. En *REVISTA BRASILEIRA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES*, Vol. 1 N° 1, 43-70.
- Martínez-González, R. A. (1996). *Familia y educación*. Oviedo, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Martini, A. M y Araujo Sánchez, S. (2002). *La problemática de la Articulación Escolar. Reflexiones y propuestas*. Córdoba: Educando Ediciones.
- México, Gobierno Federal. Secretaría de Educación Pública -SEP- (2010). *Estándares de Gestión para la Educación Básica*. México DF: Autor.
- México, Gobierno Federal. Secretaría de Educación Pública -SEP- Programa Escuelas de Calidad (2010). *Modelo de gestión educativa estratégica*. México DF: Autor.
- México, Secretaria de Educación Pública. SEP (2005). *Programa de Escuelas de Calidad*. México DF: Autor.
- Mezzadra, F. y Veleda, C. (2014). *Apostar a la docencia. Desafíos y posibilidades para la política educativa argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-Embajada de Finlandia.
- 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.
- Mitra, S (2013). *¿Cuál será el futuro del aprendizaje?* Video. Recuperado el 9 de mayo de 2014, de <http://youtu.be/pqoruTqMiUc>
- Mollis, M. (1993). Evaluación de la calidad universitaria: elementos para su discusión. En *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la UBA*. II, (3).
- 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
- Musitu Ochoa, G. y Martínez Ferrer, B. (2009, junio). *Familia y escuela. Una complicidad necesaria en la prevención de las drogodependencias*. Ponencia En CONGRESO Hablemos de drogas. Familias y jóvenes, juntos por la prevención. Mesa Redonda II. La intervención con familias. CosmoCaixa Barcelona España. Recuperado el 10 de enero de 2015, de <http://www.uv.es/lisis/belen/congreso-drogas.pdf>

Nicastro, S. (2015). Documentos Síntesis Foro Virtual de Supervisores, Directivos y Docentes. *La Educación Secundaria – Pasado, presente y futuro en las voces de los actores*. Córdoba, Argentina. Facultad de Educación. Universidad Católica de Córdoba. Versión Preliminar [inédito]

OCDE (2005). *Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*. París: Autor.

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>

Operti, R. (2009). Aportes curriculares para la educación en medios: un proceso en construcción. En *Comunicar*, XVI (32), 31-40.

OREALC/UNESCO (2007). EL DERECHO A UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD PARA TODOS EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE. En *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 5, No. 3, 1-21

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.

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, XLVXLVII (136-138), 343-345.

Poggi, M. (2006). ¿Qué es una escuela exigente? Notas para reformular la pregunta. En *El Monitor de la Educación*, V (7).

Poggi, M. (2011). *Innovaciones educativas y escuelas en contextos de pobreza. Evidencias para las políticas de algunas experiencias en América Latina*. Buenos Aires: UNESCO-IIEP.

Real Academia Española (RAE) (2014). *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Robalino Campos, M. (2005). ¿Actor o protagonista? Dilemas y responsabilidades sociales. En *Revista PRELAC*, (1), 6-25. Recuperado el 15 de marzo de 2015, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

Rodríguez Arocho, W. (2010). El concepto de calidad educativa: una mirada crítica desde el enfoque históricocultural. En *Actualidades Investigativas en Educación* Revista Electrónica publicada por el Instituto de Investigación en Educación Universidad de Costa Rica. 10, (1), 1-28.

- 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.
- Salguero, A. (2003). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Bogotá: CAB-CIDE.
- Santos Guerra, M.A. (1999). Las trampas de la calidad. En *Acción Pedagógica*, 8 (2), 78-81.
- Scasso, M., Patiño Mayer, M. y Ferreyra, H. (2012). Anexo Estadístico. En Ferreyra, H. (coord.) *Aproximaciones a la Educación Secundaria en Argentina /2000-2010* (pp. 540-556). Córdoba, Argentina: UCC- Comunicarte- Telecom.
- Schwab, J. (1974). *Un enfoque práctico para la planificación del currículo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J.C. (2010). Prioridad de las políticas educativas. En UNICEF. *Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo* (pp.39-45). Buenos Aires: UNICEF.
- Tenti Fanfani, E. (2003). *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires: IIPE UNESCO-Altamira.
- Tenti Fanfani, E. (2004), *Notas sobre escuela y comunidad*, Buenos Aires: IIPE-Unesco. Recuperado el 20 de marzo de 2015, de http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/sites/default/files/TentiFanfani-notaseducacion_0.pdf
- Tenti Fanfani, E. (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.
- Terigi, F. (1999). *Currículum. Itinerarios para aprender un territorio*. Buenos Aires: Santillana.
- 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” 48 (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 en Santa Rosa, La Pampa

Terigi, F. (2012). Presentación. En *Adolescentes y secundaria obligatoria Finalización de Estudios y Vuelta a la Escuela Conurbano* (Argentina). Buenos Aires: INICEF-UNGS

Tiramonti, G. (2007). Introducción Dossier “La escuela ante la transformación cultural”. En *Propuesta Educativa* N° 27. FLACSO.

Tiramonti, G. (2011). Tendências actuais nas políticas educativas da América Latina. Em *Outra Olhar*, 7, 12-16.

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

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.

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 marzo de 2015, de http://www.ibe.unesco.org/publications/free_publications/educ_qualite_esp.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 (2014). *Declaración de Lima. Educación para Todos (EPT) en América Latina y el Caribe: Balance y Desafíos post-2015*. Lima, Perú.

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

UNICEF (2010). *Educación Secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo*. Buenos Aires: Autor.

UNICEF-FLACSO (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Buenos Aires: Autor.

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. (2009). 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.

Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. En *Revista Profesorado*. Recuperado el 15 de marzo de 2015, de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev111ART2.pdf>

Vezub, L. (2009). *El desarrollo profesional docente centrado en la escuela. Concepciones, políticas y experiencias*. Buenos Aires: IIPE UNESCO.

Yurén, M. T. y De la Cruz, M. (2009). La relación familia-escuela: condición de mejora de la eficacia escolar en la formación valoral de niños(as) migrantes. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* – Vol.7, N° 2. Recuperado el 20 de enero de 2015, de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num2/art7.pdf>

Zapiola, M.C: (2011). *Infancias: políticas y saberes en Argentina y Brasil. Siglos XIX y XX*. Buenos Aires: Teseo.

