



UNIVERSIDAD NACIONAL DEL LITORAL

Facultad de Humanidades y Ciencias

Maestría en Políticas Públicas para la Educación

Título de la tesis:

“Programa Secundario Completo en sus primeros dos años de implementación: la experiencia de las escuelas N° 512 “Alfredo Bravo” y N° 528 “Jorge Luis Borges”, de la ciudad de Santa Fe de la Vera Cruz”

Directora de Maestría:

Sosa, Milagros

Directora de Tesis:

Bibiana Grandinetti

Maestrando:

Marcelo David Boiko

02 de septiembre de 2020

ÍNDICE

❖ Situación problemática	pág. 3
❖ Estado de la cuestión	pág. 8
❖ Planteamiento del problema	pág. 12
❖ Objetivos	pág. 13
❖ Marco teórico	pág. 14
❖ Diseño metodológico	pág. 23
❖ Capítulo I	
Narrativa descriptiva: Las EESO N° 512 y N° 528. Realidad e indicadores antes de S.C.	pág. 24
❖ Capítulo II	
Las voces de los actores. Discursos que construyen sentidos.	pág. 31
❖ Capítulo III	
Análisis de los resultados	pág. 41
❖ Conclusiones	pág. 53
❖ A modo de síntesis	pág. 65
❖ Bibliografía	pág. 68

*...Sabemos qué designa “escuela”, pero unida a “territorio” es un enigma y empalmada con “insurgencia”
podría arrimar un sentido que luego fuga cuando se une a “camino andado” ...
Silvia Duschatzky*

Situación problemática

El sistema escolar argentino presenta desarrollos pedagógicos y didácticos que datan de más de un siglo, los cuales aparecen fundados sobre una serie de supuestos que son problemáticos a la hora de dar respuestas a las situaciones de exclusión y fracaso escolar. Son supuestos de los que se puede dudar su completa validez, y que ante el escenario de crisis actual, es difícil sostenerlos como supuestos universales del trabajo pedagógico- didáctico.

Tal dificultad radica en la paradoja que supone la obligatoriedad del nivel secundario a partir de la promulgación de la Ley N° 26.206, ya que implica afrontar las limitaciones de incorporar nuevos sectores a la escuela sobre la base de la expansión de un modelo institucional que ha mostrado escasas variantes para generar condiciones suficientes para lograr trayectorias reales satisfactorias de todos sus estudiantes.

Y es precisamente dentro de este modelo (Baquero et al., 2009) por el que transitan los estudiantes, que la gradualidad del curriculum en conjunto con la anualización y las edades ideales o teóricas de ingreso al nivel, han sido indicadas como obstáculos para dar tratamiento a la multiplicidad de situaciones y trayectorias escolares de los estudiantes actuales. Justamente, el escollo principal se encierra en la categoría que expone la monocromía, la cual aborda el manejo de un ritmo único y homogéneo para el aprendizaje, y se plasma en un único modo de programación didáctica y de desarrollo de las actividades pedagógicas en el aula, en la praxis diaria (Terigi, 2010).

En suma, las complejidades se explicitan no sólo desde las categorías teóricas, sino también desde el hacer mismo, donde el sujeto que debe protagonizar los procesos de enseñanza, el adolescente contemporáneo, no es pensado como el destinatario de

las acciones educativas, sino que es el receptor accidental de prácticas no contextualizadas que, por consiguiente, no lo consideran como actor principal.

En este contexto, se observan esfuerzos llevados a cabo por políticas educativas orientadas a atender las dificultades que encuentran los jóvenes para dar continuidad a su escolaridad; uno de ellos, lo constituyeron los Planes de Mejora Institucional (PMI), los que tuvieron como principal característica constituirse como una novedad de carácter extensivo y de gran escala, ya que buscaron impulsar la planificación del desarrollo institucional a corto y mediano plazo, tendiente a mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes, en todas las escuelas del territorio nacional, a través de la configuración de modelos escolares que permitieran los cambios necesarios en materia pedagógica para fomentar el acceso y permanencia de los jóvenes en el nivel secundario. Tal iniciativa surge en el año 2009 en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria aprobado por el Consejo Federal de Educación (Resolución CFE N°79/09).

La génesis de esta política buscaba promover cambios al interior de la vida cotidiana de las escuelas secundarias. Particularmente, su carácter innovador centró su atención en renovar las tradiciones pedagógicas que históricamente caracterizaron la enseñanza del nivel, persiguiendo tornarla más accesible frente a la diversidad de estudiantes que ingresaron en las escuelas impulsados por la Ley de Educación Nacional.

No obstante, no se trata del cómo hacer para retener el mayor tiempo posible a los jóvenes en las escuelas, sino del cómo se revisa y analiza la propuesta de formación, preparándolos para el normal desenvolvimiento en una sociedad compleja y completamente diferente de aquella para la que la escuela como institución fue concebida.

Sin pretender agotar el problema ni excluir otras posibles razones, este trabajo considera que el agotamiento del modelo organizacional tradicional de la escuela secundaria no logra vincular los saberes con los estudiantes a través de procesos dinámicos y situados.

Y es en esta línea que aparece como una propuesta el programa provincial *Secundario Completo*, el cual pretende dar tratamiento a los desacoples que sufren las trayectorias escolares atendiéndolos sistémicamente.

El mismo, es presentado en el mes de agosto de 2016 por el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe para ser llevado a cabo, a través de la Dirección Provincial de Educación Secundaria. Consiste en una propuesta institucional que apuesta al trabajo colectivo e integral para el acompañamiento a las trayectorias de todos los jóvenes con el fin de que ingresen, permanezcan, logren realizar y adquirir aprendizajes y egresen de la escuela.

El Programa, tiene como eje estructurante el acompañamiento y sostenimiento de las Trayectorias Estudiantiles, a partir del diseño de diferentes propuestas pedagógicas que le permitan realizar a cada joven el mejor recorrido posible.

El diseño de este programa provincial remite a dispositivos pedagógicos situados en la realidad particular de cada institución escolar; por lo que las propuestas que se generan son enmarcadas en el proyecto educativo institucional. De este modo, se promueve un trabajo de gestión escolar articulado con la conformación de equipos institucionales de acompañamiento a las trayectorias escolares, los que están integrados por directivos, docentes con horas cátedra, facilitadores de la convivencia, docentes con horas FID, preceptores y docentes orientadores.

Este programa plantea el acompañamiento a las trayectorias escolares a través de un abordaje articulado entre ambos ciclos de la Educación Secundaria, a la vez que entiende a las trayectorias como formativas y continuas. Por ello, pretende la promoción de la evaluación cualitativa, comprensiva, gradual, integral y formativa, con instancias de acreditación parcial y progresiva.

Secundario Completo persigue la conformación de equipos de acompañamiento a las trayectorias escolares en el marco de un proyecto educativo institucional, cuya principal preocupación sea promover la calidad educativa mediante la transformación de

las prácticas pedagógicas¹, generando las condiciones necesarias para garantizar la inclusión socioeducativa de todos los jóvenes santafesinos. No obstante, el programa, deja librada su instrumentación a la institución educativa, al considerarla como hacedora de la mejor forma para elaborar un proyecto donde converjan distintas líneas de acción puestas en práctica por diferentes actores institucionales, que se articulan al interior de la escuela superando el desafío de diseñar artesanalmente y acompañar trayectorias escolares. Ello, si bien representa una singular forma de trabajo, ya que cada escuela confeccionará los instrumentos acordes a su realidad pedagógica, y constituirá equipos de trabajo con diferentes miradas que se cruzan, confrontan y acompañan desde un entramado múltiple, no asegura la consecución de los objetivos que persigue Secundario Completo, ya que se corre el riesgo de reducir las acciones pedagógicas a un mero aparato para facilitar la promoción de los jóvenes con trayectorias debilitadas, y mejorar las cifras de jóvenes que promueven y egresan de la escuela secundaria. El resultado de estos indicadores, puede consultarse a través del Sistema de Gestión Escolar Administrativa Escolar (SIGAE Web).

De este modo, el interrogante que se abre sobre la implementación de Secundario Completo es acerca de cuáles son las acciones pedagógicas reales con las que se encara el proyecto institucional por parte de los actores involucrados, y la seriedad para diseñar los diferentes trayectos, ya que se podría reducir a un mero dispositivo de promoción, debido a que las escuelas tienen muy en claro que las legislaciones en materia educativa abren algunos intersticios para organizar propuestas y llevarlas a cabo, pero no hacen una modificación de fondo que permita pensar “otra escuela”.

Tomando lo expuesto en el párrafo anterior, se pretende tomar el caso de dos escuelas de la ciudad de Santa Fe, que desde el año 2016 vienen llevando a cabo el Programa Secundario Completo, para hacer foco en las decisiones y acciones pedagógicas que han desplegado, como así también el modo en el cual han desarrollado los dispositivos necesarios para lograr la consecución de los objetivos del programa

¹ Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe. PROGRAMA SECUNDARIO COMPLETO- Ejes de Acción Agosto 2017- Marzo 2018.

socioeducativo en cuestión. Para ello, se adopta una perspectiva humanista/ cualitativa, para lograr una comprensión interpretativa de los resultados observados; definiéndose además como técnicas, entrevistas estructuradas a tramos directivos y profesores, como así también a estudiantes que estén contemplados en dicho programa.

Estado de la cuestión

La Resolución N° 103/10 y el Anexo I del Consejo Federal de Educación, pretenden promover la puesta en marcha de un conjunto de estrategias cuya finalidad sea permitir a los estudiantes que presentan trayectorias discontinuas, regularizar su situación e incorporarse de manera definitiva al sistema educativo.

Si se considera lo plasmado en esta legislación, más las investigaciones realizadas por Felicitas Acosta (2012) planteando el desgranamiento del modelo educativo del Siglo XX donde el resultado es la crisis que sufre la escuela secundaria; como así también por Flavia Terigi (2007, 2009, 2012, 2013) al reflexionar sobre la obligatoriedad del nivel secundario y sus problemáticas; o los estudios de Bárbara Briscioli y de Guillermina Tiramonti (2017) acerca de las nuevas formas que adquiere lo escolar en los tiempos que corren, se hallan antecedentes sólidos desde los cuales se fundamenta la factibilidad de este estudio.

No obstante, la investigación de Gabriela Andretich y colaboradores (2017), hace foco en las políticas públicas que pretenden dar respuesta al problema de las trayectorias escolares (repetencia, abandono, deserción, sobreedad) en la escuela secundaria. Como resultado, el estudio muestra un análisis crítico sobre la relación que existe entre los distintos contextos del circuito de las políticas públicas en materia de trayectoria escolar, especialmente en relación a la distancia existente entre la conformación de las mismas y el modo en que son interpretadas y vividas en el cotidiano escolar. Aunque los datos que emplea, son del 2010 y 2011.

Algo similar propone Silvia Duschatzky (2013), cuando reflexiona sobre la irrupción de lo “no escolar”, y cómo en torno a ello se tejen y entretejen experiencias de matriz artesanal, que cuentan con el apoyo y acompañamiento exclusivo de sus hacedores. Las inquietudes que motivan estos formatos pedagógico-didácticos surgen de una lectura, de una percepción, lo cual no está anidado propiamente en datos objetivos, pero que se evidencia en situaciones que llevan a resultados adversos en las trayectorias escolares de los jóvenes.

Es el resultado de pregunta por la potencia, de una fuerza para hacerla funcionar en un plano de encuentros, pero que se desvanece en lo anecdótico de lo experiencial, ya que no logra traducirse en una política pública educativa que sostenga estas formas de hacer escuela.

Asimismo, Victoria Baraldi, Julia Bernik y Natalia Diaz (2014), proponen analizar en clave didáctica, dos experiencias educativas alternativas desarrolladas en la provincia de Santa Fe, cuyos resultados han sido positivos, permitiendo identificar y comprender algunas dimensiones de la enseñanza, generando a su vez la posibilidad de construir marcos referenciales y principios pedagógicos que permitan proyectar nuevas formas tendientes a mejorar las prácticas.

Por otro lado, y en la misma línea que las investigaciones anteriores, Alberto Croce (2016), analiza una experiencia particular llevada a cabo en una institución educativa de Nivel Secundario del interior de la provincia de Santa Fe, en la cual el modelo de enseñanza presenta al estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, a partir de reflexionar acerca de la trayectoria de los estudiantes.

A modo de síntesis, el autor destaca la necesidad de poder pensar y poner en práctica metodologías que permitan el acceso universal a la educación, asegurando la permanencia en el sistema, a la vez que posibiliten el acceso al mundo del trabajo y la continuidad de estudios superiores.

De similares características, se hallan líneas investigativas sobre programas u ofertas con algún tipo de variación en el formato escolar. En este contexto, el estudio de iniciativas de política educativa o programas que plantean algunas variaciones en la matriz organizacional (Terigi, 2008a) y en el régimen académico de la escuela secundaria buscaban analizar en qué medida otras condiciones producen cambios en las trayectorias escolares de los y las estudiantes, y más ampliamente, otra experiencia escolar (Baquero et al., 2009, 2012). En esta línea, las investigaciones relevadas analizaron las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires (Arroyo et al., 2007; Krichesky, G. et al., 2013; Tiramonti et al., 2011 y Briscioli, 2013); los Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (cesaj) en la provincia de Buenos Aires (Toscano y Diez, 2012);

el Programa de Inclusión y Terminalidad de la escuela Secundaria 14-17 (Kravetz, 2012; Vanella y Maldonado, 2013, 2014). También se produjeron análisis comparativos de estas experiencias y más ampliamente reflexiones sobre los tipos de variaciones propuestas en cada caso. La conclusión a la que arriban todos estos estudios es que tienen un potencial democratizador, pero que aún no se logran traducir en políticas educativas que se sostengan en el tiempo (Terigi et al., 2013; Krichesky, M., 2014; Arroyo y Nobile, 2015).

Finalmente, Finnegan y Brunetto (2014), analizan el Plan FinEs 2 Secundaria, que tensiona las tradiciones selectivas del nivel secundario y la dominancia en la educación de jóvenes y adultos, que tienden al formato escolar clásico, y que a la vez pone en cuestión las representaciones vigentes acerca de la legitimidad y posibilidad de la extensión de la obligatoriedad escolar para el conjunto de los sectores sociales.

El análisis de las distintas formas de abordaje de las políticas públicas, a través de diversos programas socioeducativos, permite observar la relación que existe entre los distintos contextos del circuito de las políticas públicas en materia de trayectoria escolar, especialmente en relación a la distancia existente entre la conformación de las mismas y el modo en que son interpretadas y vividas en el cotidiano escolar.

No obstante, la conclusión común que presentan todos estos estudios, radica en el hecho de que son experiencias artesanales que buscan mejorar las trayectorias escolares de los estudiantes, pero que permanecen como experiencias aisladas que no se han logrado traducir en una política socioeducativa que permita trascender la mera práctica aislada y novedosa.

Los resultados de este trabajo muestran que las escuelas tienen muy en claro que las legislaciones en materia educativa abren algunos intersticios para organizar propuestas y llevarlas a cabo, pero no hacen una modificación de fondo que permita pensar “otra escuela”. Muchas de las acciones que llevan adelante para el tratamiento de las trayectorias escolares implican “doble trabajo” puesto que el aparato administrativo no está preparado para canalizar distintos formatos de evaluación, por ejemplo. Otros

programas, además, engrosan la tarea diaria de las escuelas con tareas burocráticas de ejecución y rendición de cuentas al nivel central.

En suma, el tratamiento que se da a las trayectorias escolares en el marco de las políticas educativas que se implementan dista de ser uniforme y se caracteriza por su impronta artesanal en cada institución educativa, lo cual resulta de interés porque la escuela secundaria actual está frente a una situación límite donde lo que está en juego es su relevancia como institución capaz de preparar a las nuevas generaciones para insertarlas con éxito en el mundo que les toca vivir.

Los antecedentes han demostrado que la modificación de aspectos organizacionales de la institución o del régimen académico no son suficientes para paliar las tendencias discriminadoras del nivel, sino que es necesario un cambio que modifique la concepción del conocimiento y los modos de vincularse con él de docentes y alumnos, y a partir de ello construir la propuesta pedagógica de la escuela.

Además, las investigaciones que pretenden abordar políticas socioeducativas que muestran una aparente innovación, no logran ser concluyentes ya que, en su amplia mayoría, sólo se sostienen mientras permanece en el gobierno una determinada línea político-partidaria.

Planteamiento del problema

En función de lo propuesto en el apartado anterior, y del objetivo principal del programa provincial Secundario Completo, que busca garantizar trayectorias completas (a partir de generar cambios en las formas escolares), se arriba a la formulación del siguiente interrogante:

- ¿Cómo modificó el trabajo escolar de la EESO N° 512 “Alfredo Bravo” y a la EESO N° 528 “J. L. Borges” el Programa Secundario Completo durante el bienio 2016 y 2017?

Preguntas secundarias

- ¿Qué nuevas formas de trabajo habilitó el programa en las instituciones educativas?
- ¿Cómo se organizaron estas nuevas formas de trabajo a partir de la implementación de este programa?
- ¿Cómo se plantean las relaciones entre los diferentes actores de las instituciones escolares en el marco del programa?
- ¿Qué cambios significativos se generaron en los aspectos pedagógico-didácticos en las escuelas?
- ¿De qué manera se logran llevar a cabo los objetivos de Secundario Completo a partir del compromiso de sus actores y de la adhesión al programa?

Objetivos

General

- Analizar los cambios que se produjeron en las instituciones educativas a partir de la implementación del programa socioeducativo Secundario Completo.

Específicos

- Identificar las formas de trabajo que se desarrollaron en las escuelas abordadas a partir de la implementación del programa.
- Reconocer las relaciones que se establecieron entre los diferentes actores escolares a partir de Secundario Completo.
- Analizar el alcance real de los cambios pedagógico-didácticos en las escuelas logrados por el desarrollo del programa en relación al objetivo principal del mismo.
- Evaluar la mejora escolar propuesta por Secundario Completo en relación a la reformulación del Proyecto Educativo Institucional.

Marco Teórico

Cuando se mencionan los procesos de enseñanza que se llevan a cabo en el interior de las diferentes instituciones escolares se hace referencia a prácticas educativas. Las mismas buscan la transmisión de conocimientos académicos que están basadas en modelos, los que, a su vez, constituyen planes estructurados que pueden usarse para configurar un currículum, para diseñar materiales de enseñanza y para orientar la enseñanza en las aulas (Joyce y Weil, 1985).

No obstante, el diseño e implementación de modelos de enseñanza resulta insuficiente para garantizar buenos resultados pedagógicos en la escolaridad de los educandos. Dada las realidades complejas en las que transcurren los jóvenes que transitan y habitan las escuelas, debe considerarse la noción de trayectoria escolar (Terigi, 2009) para poder trazar una mirada más amplia que posibilite comprender la necesidad de lograr verdaderas prácticas escolarizantes.

La noción de trayectoria escolar refiere al desempeño de los alumnos a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje. Este concepto subraya la importancia de conocer la historia de cada alumno en la escuela, teniendo en cuenta su pasado y su futuro. Hacia atrás, la vista está puesta en los docentes, sus estrategias de enseñanza y sus resultados. Hacia adelante, la apuesta consiste en profundizar el aprendizaje.

Es por esto que la trayectoria escolar no hace referencia sólo a recorridos personales de los alumnos, sino que interpela y moviliza a las instituciones educativas a buscar estrategias de trabajo para garantizar la permanencia, la calidad educativa y el egreso de cada estudiante.

Siguiendo el trabajo de Terigi (2009), desde la organización de los sistemas educativos actuales, la disposición en niveles, la gradualidad del currículo y la anualización de los grados de educación, han delineado un recorrido esperado y su duración estándar es un año calendario por cada grado. Ello configura la trayectoria

escolar teórica, ya que es el recorrido escolar esperado a partir de la progresión lineal que prevé el sistema educativo, basado en una secuencia estandarizada. Sin embargo, la realidad de las escuelas indica que hay discontinuidades y rupturas.

Para poder abordar estas escolaridades singulares, se torna necesario el lograr instaurar prácticas innovadoras en las escuelas, en las aulas. La innovación, por tanto, está estrechamente relacionada con el cambio. Consiste en implementar herramientas prácticas y técnicas con el objetivo de generar cambios, grandes o pequeños, a los procesos, en este caso, de enseñanza (O'Sullivan y Doodley, 2009). Sin embargo, la innovación debe distinguirse del simple cambio y de su correlación con la tecnología, ya que toda innovación supone un cambio, pero no todo cambio presupone innovación. Para que un cambio se pueda considerar como una innovación, debe generar un valor agregado a un proceso, es decir, debe tener un impacto en los procesos de aprendizaje de los estudiantes.

Asimismo, en muchos casos, el uso de la tecnología no es necesariamente una innovación, ya que puede utilizarse únicamente de manera transmisiva (Laurillard, 2002). Se debe tener claro que la innovación no está en la tecnología, sino en el objetivo que ésta tiene y en la forma de implementarla.

Así, la innovación en las prácticas de enseñanza, implica cambiar para mejorar, no cambiar por el simple afán de hacer algo distinto (Hannan y Silver, 2000).

El fin de la innovación en la enseñanza debe ser generar cambios significativos en el aprendizaje.

En este contexto definido por poner en foco las singularidades de los educandos a partir de la innovación, se diseñan políticas educativas que buscan lograr que los procesos de enseñanza sean los adecuados para la obtención de aprendizajes significativos.

Precisamente, el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe, en el año 2016 presentó el programa Secundario Completo, el mismo es definido desde su génesis

como un proceso colectivo y participativo de revisión y consolidación de propuestas pedagógicas integrales de cada escuela, que busca acompañar las trayectorias escolares singulares de los estudiantes. La implementación de este programa se da en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley Nacional N° 26.061 y Provincial N° 12.967 de “Protección integral de derechos de niñas, niños y adolescentes”, que buscan garantizar el derecho de los jóvenes y adolescentes a una educación secundaria de calidad. Recupera, además, los lineamientos aprobados por las Resoluciones del Consejo Federal de Educación N° 84/09, 88/09, 93/09 y 103/10, que desarrollan lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria, estableciendo plazos para que las autoridades nacionales y jurisdiccionales dotaran de unidad pedagógica al nivel, definieran y concretaran políticas de fortalecimiento de los equipos pedagógicos. La primera de las resoluciones, además, en su anexo denominado “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria” plantea que el nivel debe garantizar a todos los jóvenes y adultos el derecho a la educación, la inclusión de todos y todas, una formación relevante y trayectorias escolares continuas y completas. La segunda resolución, brinda orientaciones para el desarrollo de propuestas de enseñanza, acompañamiento a las trayectorias, y sobre las regulaciones del régimen académico, relativos a la evaluación y convivencia para el nivel. Este corpus normativo abrió un amplio espectro de posibilidades para la innovación y la transformación de la educación secundaria, tanto en la definición curricular como en las propuestas de organización y dinámica institucional.

Es así que el rol de los equipos de gestión se torna fundamental ya que deben generar las condiciones necesarias que permitan llevar a cabo un proceso de autoevaluación institucional, en el que se identifiquen las posibilidades de cambio e innovación en el diseño de los proyectos educativos de cada institución. Es por esto que la autoevaluación institucional es un proceso del que participan los equipos supervisivos, equipos directivos, referentes territoriales, los profesores de cátedra y los equipos de acompañamiento, aportando una mirada global, a la vez que colaboran en la confección de instrumentos que permitan generar un saber pedagógico y didáctico para mejorar las trayectorias escolares.

De este modo, el proyecto educativo institucional debe contemplar y legitimar a los espacios de acompañamiento a las trayectorias escolares.

Por tanto, el Programa Secundario Completo propone la constitución de equipos de acompañamiento a las trayectorias escolares y la posibilidad de diseñar espacios que posibiliten esto, en el marco de un proyecto educativo institucional, cuyo horizonte sea la promoción de la calidad educativa, transformando las prácticas pedagógicas y generando las condiciones necesarias para garantizar la inclusión socioeducativa.

Los espacios de acompañamiento y sostenimiento de las trayectorias escolares son los *trayectos pedagógicos*, dispositivos institucionales diseñados por el equipo directivo y los docentes que se enmarcan en el Proyecto Institucional en su conjunto. Se trata de una propuesta de trabajo que elabora el docente del espacio curricular e involucra al Facilitador de la Convivencia, Docente FID, Docente Orientador/Acompañante, Preceptores, Equipos Institucionales, que conformarán el Equipo de Acompañamiento.

Los trayectos pedagógicos contemplan instancias de evaluación en proceso que permiten la acreditación, parcial, gradual y progresiva de los contenidos definidos para tales efectos.

Tal como lo define el documento de Programa Secundario Completo (2016), *“los destinatarios de los trayectos pedagógicos son los estudiantes que no han alcanzado la aprobación de espacios curriculares articulados del Ciclo Básico de la Educación Secundaria y Orientación en Contextos Laborales del Ciclo Orientado, concluido el ciclo lectivo; estudiantes que presentan períodos prolongados de inasistencias, en situación de repitencia reiterada, en riesgo de abandono o que han ingresado ya avanzado el ciclo lectivo; estudiantes que adeudan la aprobación de espacios curriculares previos; estudiantes que se encuentran cursando la educación secundaria y sin estar incluidos en las situaciones anteriores, su trayectoria escolar singular requiera desarrollar estrategias de enseñanza con tiempos y espacios de acompañamiento diferenciados, y; estudiantes que habiendo finalizado de cursar la escolaridad obligatoria adeude/n la aprobación de uno o más espacio/s curricular/es.”* (Dirección Provincial de Educación Secundaria / Secretaría de Educación / Ministerio de educación)

De este modo, los trayectos pedagógicos se elaboran en torno a los contenidos nodales de cada espacio curricular promoviendo propuestas interdisciplinarias que favorezcan la articulación con otros espacios curriculares, como lo plantea el abordaje de la propuesta de los NIC. La misma consiste en la enseñanza a través de Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC), enmarcados en los proyectos curriculares institucionales, cuyos temas se fundamentan desde las ciencias naturales y las ciencias sociales. Son saberes a ser enseñados desde una perspectiva interdisciplinar configurados desde disciplinas escolares como Historia, Formación Ética y Ciudadana, Economía, Geografía, Filosofía, Física, Matemática, Química, Biología, Psicología, Ciencias Políticas. El armado de los NIC se basa en problemáticas sociales y culturales propias del contexto donde habitan los estudiantes. Así, cada problemática es entendida como acontecimiento. Se trata de realizar propuestas de enseñanza que trabajen con una concepción integrada de los saberes superando visiones fragmentadas y atomizadas.

En consonancia con el Programa Secundario Completo, el diseño de los trayectos pedagógicos considerando los NIC, es coherente con las propuestas de enseñanza, no disociada de los procesos de aprendizaje, a la vez que supone alcanzar acuerdos institucionales y habilita nuevas oportunidades de aprender.

Por lo tanto, el programa Secundario Completo busca habilitar nuevas oportunidades de aprender, a través de trayectos pedagógicos, que se proponen como recorrido dentro del espacio curricular.

Los resultados esperables de dicho programa socioeducativo de alcance provincial, deben traducirse en la disminución de los porcentajes de repitencia y de abandono, mejorando los niveles de promoción y egreso con el secundario completo, a través de una modalidad que propicie formas de acompañamiento que garanticen una proximidad y encauzamiento de los obstáculos que suscitan el aprendizaje y el tránsito por la escolaridad.

Para lograr todo esto, resulta necesario un desplazamiento de las formas de estar en las escuelas más desreguladas hacia una dinámica de acompañamiento más personal

sobre cada uno (Montes y Ziegler, 2010). Al concretarse en una política de carácter socioeducativo, se persigue que no sea una mera práctica transitoria a la que adhieran sólo algunas instituciones educativas, sino que alcance al total del universo de las escuelas secundarias de la provincia de Santa Fe, con prácticas que se sostengan en el tiempo.

Por tal, este programa busca la transformación de la escuela secundaria en un espacio de aprendizaje inclusivo, donde cada trayectoria educativa sea sostenida y acompañada institucionalmente. De este modo, la mejora en la calidad de los aprendizajes que tienen lugar en el nivel secundario, favorecería el egreso del sistema educativo, cumpliendo además con la obligatoriedad de la escuela secundaria.

Como se postulara en la contextualización de la situación problemática con la que se da inicio al presente trabajo, "Secundario Completo" propone la constitución de equipos de acompañamiento a las trayectorias escolares y la posibilidad de diseñar espacios de acompañamiento en el marco de un proyecto educativo institucional, cuyo horizonte sea promover la calidad educativa a través de la transformación de las prácticas pedagógicas generando las condiciones necesarias para garantizar la inclusión socioeducativa de los jóvenes.

Asimismo, resulta imposible pensar un cambio de raíz de las prácticas pedagógicas si no se toma en cuenta la vinculación entre los diversos actores que convergen e interactúan en las escuelas. Diferentes autores (Merklen, 2013; Duvoux, 2009) señalan que la tendencia hacia la personalización se hace eco de las características propias de la modernidad contemporánea, aunque no deja de asumir diferentes sentidos, los cuales podrían estar en relación con la población destinataria de este tipo de estrategias. Esto se evidencia en la forma que asumen las políticas sociales y educativas en un contexto de retiro del Estado de Bienestar, el cual deja de proveer servicios de modo universal orientando su acción hacia el individuo mismo, buscando asegurar la provisión de "lo básico" (Hartley, 2007).

La personalización pareciera ser una estrategia para alcanzar metas diferentes. Al referir la personalización se hace mención a una estrategia determinada a ser

implementada por ciertas instituciones educativas, fuertemente resguardada por los equipos directivos, para concretar la escolarización de la población juvenil a la que atienden (Ziegler y Nóbile; 2014); su propósito es tener un mayor control de sus trayectorias educativas, minimizando así los riesgos de fracaso. Este tipo de estrategias se compone de diferentes elementos, como son las características del formato escolar y los modos de organización de las instituciones, pero, particularmente, de las concepciones y formas que asume el trabajo docente.

La personalización como estrategia (Ziegler; 2012) consiste en una labor de acompañamiento y seguimiento de carácter relativamente permanente en torno a los procesos de escolarización y de aprendizaje de los estudiantes. Se hace alusión aquí a la labor de acompañamiento que comprende tanto dimensiones de corte cognitivo como el conjunto de los compromisos y tareas más amplias que competen al logro de una escolaridad, de acuerdo con lo que la escuela secundaria demanda (asistencia, promoción, establecimiento de relaciones vinculares con los pares y los profesores, entre otras). De dicha estrategia resulta la instauración de un vínculo pedagógico entre profesores y estudiantes en pos de favorecer la escolaridad que se concreta bajo formas muy diversas como: clases de apoyo, tutorías o actividades individualizadas. La personalización se produce en el ensamble de una serie de dispositivos disponibles para las escuelas que están ligados a su organización institucional, junto con un tipo de vínculo entablado entre profesores y estudiantes, el cual deriva en un involucramiento y compromiso particular de los docentes que se caracteriza por la disponibilidad hacia sus alumnos (Tiramonti y Ziegler; 2008).

Finalmente, resulta pertinente hacer mención a la necesidad de un fortalecimiento de la práctica de la enseñanza, desde la misma práctica (Baraldi, Bernik y Diaz; 2014), atendiendo a los procesos en los cuales se involucra y lleva a cabo el docente, como así también las decisiones que toma, siempre considerando la necesidad de involucrar a otros, como condición de posibilidad de la acción.

Esta postura supone atender y entender el carácter e implicaciones sociales de la enseñanza, como así también al fundamento social de las teorías que la sustentan (De

Alba; 1995). Así, las prácticas pedagógico-didácticas se funden a un proyecto social teorizando desde su posicionamiento ante el vínculo conocimiento – realidad (Baraldi, Bernik y Diaz; 2014).

Este desafío implica la articulación de acciones entre los diferentes niveles de gestión de políticas curriculares, en el marco de un proceso complejo como es la transformación de la escuela secundaria, vinculado directamente con la obligatoriedad del nivel y la revisión del formato pedagógico tradicional, a fin de garantizar el derecho a la educación, de manera tal que los estudiantes asistan, permanezcan, aprendan y egresen de la escuela secundaria.

En este marco, el medio para lograr revertir estas situaciones en pos de generar trayectorias escolares completas, son prácticas de enseñanza innovadoras y que rompan con la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001) tradicional.

Diseño Metodológico

El presente trabajo se enmarcará en los parámetros de la investigación cualitativa, optando por un estudio de caso; para lograr ello se tomarán las experiencias de la Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 512 “Alfredo Bravo” y de la Escuela de Educación Secundaria Orientada N° 528 “Jorge Luis Borges”, de la ciudad de Santa Fe de la Vera Cruz.

En un primer momento se accederá a la lectura del PEI de cada institución educativa, para conocer el enfoque pedagógico que tienen, y desde dónde se posicionan para llevar adelante el desarrollo del programa.

En una segunda instancia, se realizarán entrevistas semiestructuradas y encuestas cerradas al tramo directivo, a docentes y a estudiantes, acerca de su experiencia y pareceres con respecto a la implementación de este programa en cada institución, desde su rol.

Asimismo, se observarán y compararán los indicadores de repitencia, promoción y egreso previos a la implementación del programa Secundario Completo y los obtenidos durante los dos primeros años de la puesta en marcha del mismo (período 2014 - 2017).

Capítulo I

Narrativa descriptiva: las EESO N° 512 y N° 528.
realidad e indicadores antes de S.C.

La expansión del Nivel Medio en la Argentina obedeció a una dinámica de corte local y también a un movimiento que tuvo lugar en los países de la región, en donde progresivamente se fue asentando la obligatoriedad fundada en bases legales como respuesta a una agenda de derechos y también a una sociedad que apostó al desarrollo económico de los países a través de la formación de los recursos humanos. Estos paradigmas estuvieron en tensión en las agendas educativas y estrategias de políticas, pero impulsaron a lo largo de la segunda mitad del Siglo XX un pasaje gradual de un modelo de corte excluyente a la idea acerca de la escuela secundaria como nivel educativo destinado al conjunto de la población adolescente. Frente a este escenario, en los últimos años el derecho al acceso, la permanencia y la finalización de la escuela secundaria pasó a formar parte de la agenda prioritaria de los Estados de la región. Esto tiene su máxima expresión en la actualización de las leyes educativas.

El 31 de octubre de 2008, el Poder Ejecutivo Provincial promulga el decreto N° 2658, mediante el cual gestiona la creación de escuelas secundarias en todo el ámbito de la Provincia de Santa Fe, dando cumplimiento de este modo a la Ley Nacional de Educación N° 26206 que, en su Artículo 16º, extendió la obligatoriedad escolar hasta la finalización del Nivel de la Educación Secundaria.

De este modo, fruto de una decisión política, surgen las escuelas secundarias N° 512 y 528, en la ciudad de Santa Fe.

Ambas instituciones comparten no sólo su génesis, sino otras características que configuran su identidad: cada una de ellas comparte edificio con una escuela primaria, puesto que se habilita el espacio físico en el que los 8º y 9º años desarrollaban sus clases (pertenecientes a lo que fuera parte del 3º Ciclo de la Educación General Básica).

En el caso de la EESO N° 512, su emplazamiento ocurre en las instalaciones de la Escuela Primaria N° 809, del Barrio Santa Rosa de Lima, ubicada en el cordón Oeste de la ciudad (el cual se caracteriza por tener barriadas populosas y postergadas

socialmente, y que se extienden hasta el Norte de la capital provincial); mientras que la EESO N° 528, en el edificio de la Escuela Primaria N° 1130, en los límites del Barrio San José, en el Norte del ejido urbano.

Esta realidad social compartida por las dos EESO reviste a su población escolar de una cualidad que se torna clave al momento de pensar toda práctica e intervención pedagógica: la vulnerabilidad. Sumado a esto, aparecen limitaciones y problemáticas propias de la coexistencia de dos o más instituciones en un mismo espacio físico, por ejemplo, el hacinamiento en los patios dispuestos para la Secundaria, la falta de entradas independientes a los locales escolares, entre otros.

Sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) fueron gestados bajo una mirada que brega por la inclusión educativa. De este modo, el acompañamiento a las trayectorias escolares se intenta realizar desde el primer año, hasta el egreso de cada estudiante.

La EESO N° 512 “Alfredo Bravo”

Con una oferta de dos bachilleres funcionando en dos turnos, uno orientado en Educación Física, y otro en Ciencias Naturales, la EESO N° 512, elige su nombre de una referente de la docencia y la política, *Alfredo Bravo*. Esta nominalización, respalda la idea que desde sus cimientos tuvo esta institución: priorizar lo humano en los procesos de escolarización. Ello cobra mayor sentido cuando se realiza una mirada hacia los adolescentes en situación de vulnerabilidad que asisten a diario a la escuela, y que demandan más que la mera contención pedagógica...

La matrícula total promedio del período 2014 – 2017, según los datos obtenidos del SIGAE Web (Sistema de Gestión Administrativa Escolar), es de 300 estudiantes, entre los que se observan sobreedad, repitencia, abandono y trayectorias debilitadas o de baja intensidad (Terigi, 2007). Fruto de la lectura y análisis de estos índices y de los porcentajes elevados que registraba la institución, en el año 2014, se elabora un “Proyecto de Inclusión Institucional”, mediante el cual se busca reforzar los trayectos pedagógicos de los y las estudiantes a partir de diferentes acciones, como las visitas a los hogares de los y las jóvenes; la confección y el uso de planillas de seguimiento; la

implementación de un período de recuperación de contenidos dos semanas del cierre de cada trimestre, por espacio curricular; la evaluación colaborativa trimestral mediante consejo de docentes por curso y división.

Un índice, entonces es un indicador estadístico que sirve para recortar y sintetizar en un solo número realidades sociales que son multidimensionales y sumamente complejas. Esta información estadística resulta necesaria para objetivar la realidad, ponerla en valor y poder realizar un seguimiento a lo largo del tiempo, siempre que se mantengan los mismos mecanismos de cálculo y recolección. Sin el análisis al interior de cada institución de esta información, el indicador es un número, un mero dato. Gracias a esta labor de procesamiento, cada institución pudo desplegar las acciones que apuntalan y cimientan sus proyectos que se están presentando.

Asimismo, se logró la articulación con la Escuela Primaria N°809 y la Escuela Especial de Integración para Adolescentes y Jóvenes N°2104 para atender las trayectorias que necesitan un acompañamiento diferente acorde a sus capacidades cognitivas. Asimismo, en pos de garantizar la asistencia a clases de todo el estudiantado, se trazaron acciones con el Centro de Acción Familiar N° 21, para que los hijos de las jóvenes madres que asisten en el turno mañana, puedan gozar del servicio de guardería (a partir del primer año de vida).

Finalmente, se estableció un cronograma para coordinar actividades con “La Juntada, espacio de encuentro y creación”, una agrupación artística, como una manera de capitalizar el tiempo libre de los y las estudiantes.

Todas estas acciones se desarrollaron participando además de las reuniones y propuestas de la Red Barrial “Santa Rosa de Lima”, que desde las instituciones que la componen, busca acompañar el trayecto formativo de la juventud que se escolariza en la escuela 512.

Sin embargo, a pesar de todas acciones enmarcadas en el proyecto institucional anteriormente descripto, los números que se pueden observar en los indicadores

escolares tomados del SIGAE de los años 2014 y 2015, no terminan de reflejar estos esfuerzos que la comunidad educativa realiza.

Cabe aclarar que estos indicadores son los que constituyen la base de seguimiento de la matrícula histórica de cada establecimiento escolar. Gracias a la observación comparativa, se posibilita realizar un diagnóstico y una lectura crítica sobre los aspectos que deben ser considerados en la reformulación de nuevas estrategias para asegurar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria, y el acompañamiento de las trayectorias escolares.

	2014	2015
PROMOCION	51,94	57,14
EGRESOS	78,26	52,63
REPITENCIA	23,26	3,27
ABANDONO	16,28	34,69

Fuente: SIGAE Web EESO N° 512 “Alfredo Bravo”

La EESO N° 528 “Jorge Luis Borges”

Establecimiento escolar que funciona en el turno tarde, con la orientación en Bachiller en Ciencias Sociales, toma su nombre del célebre escritor argentino “*Jorge Luis Borges*”, a los efectos de que el mismo pueda ser identificado como un hito del acervo cultural nacional con el que la escuela intenta construir singularidades.

Inmersa en un contexto socioeconómico caracterizado por las carencias y postergaciones, la presencia de la escuela da respuesta a la gran demanda de escolaridad de los jóvenes de los barrios Las Flores, Nueva Pompeya y San José, ya que no se contaba con la oferta de otra secundaria en las proximidades. Es por ello que su matrícula promedio entre los años 2014 - 2017 es de 358 jóvenes.

En lo pertinente a la atención a las singularidades pedagógicas que presenta la población escolar, desde el año 2012 la EESO N° 528 lleva adelante un proyecto institucional denominado “De recuperación en proceso”, cuyas principales acciones pretenden reforzar los aprendizajes de los y las estudiantes.

El proyecto, si bien considera todo el ciclo lectivo, inicia hacia la segunda quincena de octubre, cuando se produce el cese en la enseñanza de nuevos contenidos en todos los espacios curriculares para dar lugar a la recuperación de lo trabajado en el primer y segundo trimestre. Los contenidos que mayor dificultad presentaron a los y las jóvenes vuelven a ser desarrollados y ejercitados, a partir de estrategias lúdicas, y de las parejas pedagógicas entre pares, es decir, se empareja a un o una estudiante que presentó bajo rendimiento con uno o una que ha tenido buen desempeño. De este modo, el proceso de aprendizaje es llevado a cabo con un reforzamiento; por un lado, está quien debe alcanzar los contenidos mínimos para la aprobación; y por el otro, quien ya los alcanzó, pero debe ponerlos en práctica a partir de la ayuda a su par.

La formación de estas parejas es dinámica, varía según cada espacio curricular, ya que se basa en las potencialidades que cada joven presenta para cada área del saber, generando un clima en el que a todos los y las estudiantes se les reconoce en sus capacidades (Gardner, 2013).

No obstante, esta iniciativa encuentra un refuerzo en el trabajo interinstitucional con el CAF N° 24, gracias al acuerdo establecido para que los y las jóvenes que así lo requieran, puedan asistir a los talleres de acompañamiento escolar, en donde personal de dicha institución ayuda a la realización de las tareas, con la posibilidad de usufructuar el servicio de psicopedagogía que allí se ofrece.

Los resultados iniciales de este proyecto fueron alentadores, no obstante, el resultado interanual del bienio 2014-2015, demostró índices negativos en indicadores como la tasa de egreso, de repitencia y de abandono.

	2014	2015
PROMOCION	65,01	66,57
EGRESOS	69,54	65,79
REPITENCIA	6,78	7,29
ABANDONO	11,2	12,46

Fuente: SIGAE Web EESO N° 528 “Jorge Luis Borges”

Capítulo II

Las voces de los actores. Discursos que construyen sentidos

“Los discursos que no conducen a alguna manera de acción más vale no pronunciarlos.”
Thomas Carlyle

A medida que una política de reforma se despliega en el sistema para su concreción y los diferentes agentes deben adaptar su quehacer a las exigencias que la propuesta proyecta sobre sus funciones, ésta se resignifica según la forma en que es recepcionada (Ball, 2008).

Los procesos de implementación nunca son lineales. El supuesto weberiano respecto del ajuste de los intereses de los agentes a los propósitos de la política y de la consiguiente concreción en la base de lo planificado en la cúpula ya fue largamente rebatido por los estudiosos de estos temas. Los análisis de las trayectorias de las políticas de Ball y Bowe (1992), los abordajes planteados por Tyack y Cuban (2007) sobre la gramática escolar como mecanismo de transformación de los cambios y los estudios sobre la concreción de los cambios de Fullan (2003) o Murillo (2008, 2005) demuestran que entre la planificación y el diseño de una política y su implementación en la base escolar se producen numerosos vaivenes que es importante considerar al momento de proyectar un cambio

Merced a uno de los instrumentos seleccionados para llevar adelante la metodología de trabajo, se tiene acceso a las ideas, conceptos y miradas que sustentan el accionar desde la gestión de cada una de las escuelas abordadas, y cómo hacen para llevar adelante los lineamientos ministeriales en los que se deben encuadrar, atendiendo a las realidades propias de cada una de ellas.

Las voces de la Profesora Nanci Cazeneuve, Directora de la EESO N° 512 “Alfredo Bravo” y de la Profesora Claudia Suppo, Directora de la EESO N° 528 “Jorge Luis Borges”, a partir de las entrevistas mantenidas con ambas durante el mes de octubre de 2019, nutren este capítulo, conjuntamente con los decires de cuatro docentes (dos de cada institución) y los estudiantes responsables de los C.E.C. (Consejos Escolares de Convivencia). Las notas más relevantes de estos testimonios aparecen como un entramado polifónico que no hace más que presentar una radiografía de cada institución escolar, realizada por sus propios protagonistas.

Tal como sostiene Dussel (2009), los procesos de selección y exclusión social se producen hoy al interior de las instituciones en combinación con situaciones sociales, individuales-familiares y condicionantes institucionales precarias.

“Los padres de los alumnos y alumnas se caracterizan por ser una población ocupada en trabajos informales, haciendo changas, dedicados al cirujeo, a la prostitución, vinculados a cooperativas de trabajo o recibiendo planes sociales. También en pequeños comercios, como, por ejemplo, casas de comida, almacenes, kioscos.” Esta descripción la realiza la profesora Claudia Suppo, pero es casi idéntica a la que realiza la profesora Nanci Cazeneuve, al referirse a las condiciones socioeconómicas de las familias de la población escolar.

Los ingresos percibidos por estas actividades sólo permiten que las familias “vivan al día”, sin posibilidades de sostener proyectos laborales, familiares, educativos, a mediano y largo plazo. Sobre los padres y madres, se ha hecho referencia a sus ausencias por largas jornadas laborales, quedando los niños, niñas y adolescentes solos en sus domicilios y a veces, al cuidado de los hermanos menores. En algunos casos, este “estar solos” está vinculado también a la situación de padre o madre que abandonó el hogar, también a padres o madres privados de su libertad: “la mayoría de los chicos, acá, tienen alguien preso” (profesora Nanci Cazeneuve).

La mirada de las directoras con relación a la situación socioeconómica es compartida por los docentes entrevistados. Profesores y profesoras reconocen las realidades vivenciadas por sus estudiantes, en donde las carencias vinculadas a cubrir las necesidades básicas son una preocupación diaria y el trabajo formal, un bien escaso. Si bien observan que la mayoría tiene una familia a la que se puede acudir en situaciones críticas, subsiste también una idea fuerte sobre cómo estos jóvenes se encuentran desafiados por la realidad omnipresente.

“La realidad de afuera los fagocita. Acá se construye algo durante unas 5 horas, y en 10 minutos afuera te tiran todo abajo”, sostiene Guillermo, profesor de Geografía, que tiene espacios curriculares de 2° a 5° año en la EESO 528. - *“Realmente a veces se vuelve muy difícil desarrollar cualquier contenido, por más simple que sea. Hay un*

porcentaje muy alto de chicos que vienen porque la escuela para ellos es un lugar de contención, y no por otra cosa”- prosigue.

Sosteniendo esta premisa, se vuelve clave el conocimiento de las condiciones sociales para enseñar y aprender. Existe un predominio, al decir de los docentes, sobre el conocimiento en profundidad del contexto social con el que trabajan estas instituciones. Directivos y docentes propician la comunicación entre los integrantes de la comunidad educativa, intentando la construcción de vínculos con los jóvenes. La escuela se convierte así en un espacio de recuperación de la sociabilidad y posibilidad de aprendizajes situados.

“Todo lo que aprendemos son cosas que tratamos de que nos sirvan para la vida. Los profesores nos tienen mucha paciencia para enseñarnos” (Iván, integrante del CEC, EESO N° 512).

La idea de “poner el cuerpo” en estas instituciones que trabajan con realidades de emergencia social, va desde el sostenimiento de los recursos materiales, siempre limitados, hasta acciones que promueven y garantizan cubrir las necesidades de la matrícula (alimentación, vestimenta, salud) y el derecho a la educación.

“Buscamos que los chicos puedan tener condiciones mínimas para que puedan aprender. Es difícil estudiar con hambre, con frío, o simplemente con todo el universo de cosas que viven en sus casas. Comprendemos que eso nos desvía de los procesos de enseñanza, pero frente a esas urgencias, ¿qué podés hacer?” (Diego, profesor de Lengua y Literatura de 1° y 2° año de la EESO 512).

Es evidente que la trama compleja que se recrea es resultado de diferentes procesos de significación. En las entrevistas con docentes y directivos, ambos refieren a un conjunto de representaciones e imágenes sobre la escuela.

“Hay profesores que vienen, dictan su cátedra, y se van. Están, como ellos dicen, de paso. Titularizan y después buscar trasladar a otras escuelas donde, según expresan,

la población escolar tenga ganas de aprender. Se vuelve complicado pedirles que sigan un proyecto institucional.” (Directora EESO N° 528).

Este conocimiento socialmente elaborado incluye estereotipos, opiniones, creencias y normas que se constituyen a su vez como sistemas de códigos, valores, clasificaciones, principios interpretativos y orientadores de las prácticas escolares. Las representaciones sobre los objetos sociales instituyen límites y posibilidades de formas de acción de los y las estudiantes en su entorno social.

“Dependiendo de qué profesor sea, trabajamos bien. A veces algunos le ponen onda y te explican bien. En cambio, otros ni siquiera se acuerdan tu apellido, así que olvídate que te expliquen algo que no te sale. Los preceptores sí nos conocen y se preocupan mucho por seguirnos.” (Laura, integrante del CEC, EESO N° 528)

Es preciso entonces, frente a este panorama, que los equipos directivos y la gestión institucional se fortalezcan, en tanto se conviertan en un factor clave para producir prácticas situadas y buenos resultados.

“Tratamos de contagiar las ganas de trabajar por y para los chicos, la mayoría de los profesores reaccionan cuando les mostrás los indicadores escolares en las plenarias, pero hay otros que ni se inmutan.” (Directora EESO N° 512)

La construcción del sentido de pertenencia e identificación con la escuela es una necesidad compartida por las escuelas. Ambas directoras, con distintas trayectorias, se encuentran en un proceso de rescate y reafirmación de lo público e inclusivo en las escuelas.

“En verdad vemos el esfuerzo que se hace por los alumnos en el día a día, es muy demandante llevar adelante la gestión de la escuela, y más cuando ves que el plantel se encuentra desanimado o sin un compromiso claro.” (Raquel, profesora de Historia de la EESO N° 528).

“Por momentos, a pesar de lo que desde dirección se consensua, se nos queman los papeles. No sabés cómo hacer para que tal o cual chico aprenda. Haciendo una

verdadera autocrítica de la formación de base con la que egresamos de los institutos superiores, no tenemos ni idea de las realidades educativas que se vive en las escuelas de Argentina.” (María Isabel, profesora de Matemática de la EESO N° 512)

La comunidad educativa en estos contextos no puede quedar librada a las buenas intenciones, requiere de intervenciones coherentes con su propia realidad social. En este sentido, cada decisión de quienes están al frente de la gestión institucional es clave para la lograr la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Este estilo de conducción se sostiene con una marcada presencialidad en la escuela, y la permanente retroalimentación de los procesos que al interior de cada institución se llevan a cabo.

Esto supone ampliar el horizonte hacia aquellos programas o experiencias que permitan andamiar la construcción de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

“La propuesta de CAJ (Centro de Actividades Juveniles) en esta escuela dio excelentes resultados, mientras duró. Habilitaba nuevas formas para que nuestros alumnos estén en la escuela, haciendo actividades que en otros ámbitos no tendrían oportunidad de hacer.” (Directora EESO N° 528)

“Las tutorías académicas del PMI (Plan de Mejora Institucional) nos daban buenos resultados porque posibilitaban que se reforzaran aquellos espacios curriculares que presentaban los índices más altos de desaprobación. Pero aún así, muchas veces no alcanzaba, ya que había horas para dos espacios generalmente, y la demanda era mayor” (Directora EESO N° 512)

Estas respuestas comienzan a descubrir el complejo entramado que la realidad pedagógica de cada escuela hallaba como un apoyo para reforzar la tarea pedagógica que en ellas se llevaban a cabo, pero que aún así no era suficiente.

“Personalmente, siento que con Secundario Completo se pudo pensar en algo más que el problema puntual de aprendizaje de cada chico. Empezamos a repensar el Proyecto Institucional desde cero, hasta llegar a la evaluación. Eso, a mi entender fue

positivo, porque siempre nos quedábamos en el tutor que llegaba, se enfocaba en el chico que tenía algún problema en tal o cual materia y listo.” (Diego, docente EESO 512).

Las decisiones políticas que motivaron la implementación de este Programa Socioeducativo en su argumentación buscaban erradicar, principalmente, la repitencia y el abandono, desde una perspectiva institucional, es decir, donde cada escuela logre realizar un diagnóstico situado y así poder determinar qué indicadores trabajar con mayor ahínco.

Casi todas las grandes crisis habilitan esos momentos políticos en que, al decir de Ranciere (1996), se produce una redistribución del uso de la palabra, en el que pueden tomarla quienes no la tenían, en el que pueden irrumpir nuevos sentidos y relaciones. Ese podría ser el lado productivo de este diagnóstico institucional que del cual se parte para poder implementar el Programa Secundario Completo, escuchando a todos los actores involucrados en los procesos pedagógicos.

Es la coyuntura en la que resulta posible “barajar y dar de nuevo”, repensando aquellos aspectos donde se halla la debilidad que se busca fortalecer. Las condiciones de posibilidad de esa redistribución de la palabra y del poder se produce cuando las regularidades sistémicas se han reblandecido y todo está puesto en cuestión: ahí se vuelve posible revisar muchas de las ideas, prácticas y rutinas establecidas. Este punto de inflexión habilita una resignificación del papel de los actores tradicionales, así como una consideración sobre el protagonismo que asumen actores preexistentes, pero que han ganado un espacio en este proceso.

“Cuando empecé 1° año, tenía muchos problemas con Matemática, Biología y Lengua. Trabaja con un profe tutor en Matemática y en Lengua, pero no había de Biología. Y encima se sumaba al Laboratorio de Naturales, un bando mal. Recién en 3° pusieron profes que trabajaban con nosotros las materias en las que más dificultades teníamos, y no siempre eran distintos, sino que la mayoría de las veces, era el mismo.” (Laura, integrante del CEC EESO N° 528).

Ampliar la mirada hacia una educación no fragmentada en espacios curriculares con conocimientos atomizados por una concepción donde la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo pueda ser el comienzo de una educación más acorde a las necesidades de los jóvenes actuales, parece ser la premisa que el sistema de “acompañantes pedagógicos” toma en este nuevo escenario de Secundario Completo. La figura del docente tutor de los antiguos PMI, ahora, en este nuevo formato (Terigi, 2011), asume un rol más activo y protagónico a la par del profesor de cada espacio. Ya no se limita al reforzamiento de los conocimientos de un único espacio curricular, sino que puede interactuar con los saberes y competencias que supone pensar trayectos formativos por Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC); los cuales se basan en los acontecimientos.

“La escuela nos posibilita un espacio para que nos juntemos a planificar los ejes a abordar, en conjunto con los acompañantes pedagógicos. Así, es mucho más fácil poder lograr acuerdos y consensos.” (María Isabel, docente EESO N° 512).

En ambas experiencias los docentes valoran la existencia de instancias de trabajo colaborativo posibilitada por la asignación de horas destinadas a esta actividad, las que surgen de los acuerdos institucionales. A partir de la disposición de este tiempo de trabajo conjunto, los profesores plantean sus beneficios para abordar las problemáticas de aprendizaje de los alumnos, la posibilidad de planificar conjuntamente las clases, abordando proyectos interdisciplinarios y el valor de la capacitación que proporciona la instancia colaborativa. En el mismo sentido, se pronuncian los directivos entrevistados cuando evalúan el impacto del cambio en el funcionamiento de la institución.

“Mensualmente, y solicitándolo con tiempo para poder organizar los horarios de los cursos, los profesores que trabajan interdisciplinariamente integrando sus espacios a los NIC, disponen de 80 minutos para juntarse a planificar. Soy consciente de que es poco el tiempo, pero son acuerdos institucionales, ya que la normativa no contempla estas instancias dentro del horario de clases.” (Directora EESO N° 528).

“El programa presenta ‘baches’, por un lado te incentiva al trabajo colaborativo, pero no te habilita una norma para generar esos espacios entre profesores. Los habilitás

vos como director, asumiendo las responsabilidades y armando un esquema para que los chicos no pierdan clases y a la vez darles a los docentes el tiempo para que se reúnan. Tenemos la plenaria, es cierto; pero es un momento, el único donde estamos todos, de comunicación y trabajo, que la mayoría de las veces no nos alcanza.” (Directora EESO N° 512).

Para muchos jóvenes, la escuela representa uno de los pocos espacios de encuentro y acceso a la cultura escolar letrada y a diversos campos del conocimiento que ésta propone. Asimismo, en la escuela los y las adolescentes se encuentran con pares y adultos. En el marco de una sociedad atravesada por procesos crecientes de fragmentación social, la escuela puede constituir para muchos, un espacio de encuentro y de despliegue de prácticas claves para su desarrollo, tales como la escritura, la comprensión lectora, el pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y el ejercicio de la participación. Sin dudas, complementarias o repositorias a lo que el afuera de la escuela ofrece. Esta tarea implica que todos los educadores de cada institución, puedan identificar cuáles son los emergentes más resonantes en la comunidad y que son el motivo y/o excusa para disparar los procesos de aprendizaje, sin dejar de prestar especial atención a que la adolescencia en nuestra sociedad es una etapa caracterizada por la energía, el desarrollo creciente de autonomía y participación, la creatividad, la construcción de vínculos sociales y la empatía; pero también es una etapa amenazada por distintas vulnerabilidades que pueden afectar su desarrollo presente y su vida como adultos.

Avanzar en garantizar una educación para los adolescentes de calidad requiere revisar las políticas para el nivel y definir más y mejores condiciones para enseñar, aprender y estar en la escuela. Implica poder asegurar los recursos materiales y humanos necesarios para garantizar que todos y todas puedan encontrar allí el piso básico de saberes y habilidades para construir su proyecto de vida.

“La figura del acompañante pedagógico resultó muy útil, sobre todo porque no se limita al trabajo disciplinar exclusivo, sino que también se convirtió en un referente que encauzó y reforzó las competencias necesarias para que los chicos puedan

desempeñarse en todas las materias. Se privilegió el buen trato en todo momento, para poder crear un clima que ayude al contacto entre el profe que acompañaba y los chicos. ¿Alcanzó? Indudablemente, y como todo lo que necesita financiación del Estado, no. Tener dos o tres acompañantes que trabajan con una población de ciento y pico de alumnos, con un cupo limitado de horas, siempre va a ser insuficiente. Parecemos los eternos insatisfechos, pero es la realidad que se presenta y estamos teniendo.” (Guillermo, docente EESO N° 528)

“Secundario Completo vino irrumpió como una propuesta muy novedosa, que revolucionó inicialmente la escuela. Los docentes tenían muchas expectativas sobre cómo se iba a trabajar y a implementar. Se hizo por etapas, pero resultó muy difícil a pesar de la predisposición de todos, y del trabajo colaborativo entre espacios curriculares que se logró, romper con el modelo tradicional de la escuela.” (Directora EESO N° 512)

“Se mejoraron muchos aspectos pedagógicos de la escuela con este programa, pero queda la sensación de que dejar todo librado a la capacidad de moldear artesanalmente los modos de llevarlo a cabo, es demasiado amplio como criterio. Además, hay un dato no menor, y es que los acompañantes pedagógicos, en el primer año tenían las horas blanqueadas, luego, por cuestiones, supongo presupuestarias, pasaron a ser pagadas en negro.” (Directora EESO N° 528)

Este proceso de mejora que propone el Programa Secundario Completo, entonces, debe ser leído en un marco más amplio político y cultural particular, que habilita una mirada singular sobre los distintos aspectos involucrados en un proceso de transformación en distintos niveles: el de la gestión del sistema (definición de políticas en el área técnica, regulaciones académicas, recursos materiales y de acompañamiento), el nivel de la institución escolar (desafíos de la gestión institucional y la gestión pedagógica de los equipos institucionales) y a nivel del aula (gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje). Se considera que el abordaje de la agenda de cambio, lejos de ser simplista o unidimensional, debe ser capaz de integrar los distintos aspectos y relaciones de poder involucrados en el hacer de las políticas educativas en la escuela y en el aula (Ball, 1994).

Capítulo III

Análisis de los resultados

*“No te rindas que la vida es eso,
continuar el viaje,
perseguir tus sueños,
destrabar el tiempo,
correr los escombros y destapar el cielo.”*
Mario Benedetti

Es necesario analizar: el sentido de los cambios propuestos, las metas explícitas y la forma en que se llevan adelante las reformas (de manera participativa y consensuada, integrando a los distintos actores), la adhesión de los agentes de la comunidad educativa y de otros sectores, la inversión asociada a los cambios propuestos, el alcance de los cambios (sistémicos o parciales), y los ritmos y procesos involucrados en los cambios pedagógicos e institucionales de la vida de las escuelas tomadas para el presente estudio.

Al abordar el análisis de las políticas educativas para el nivel secundario resulta fundamental, en el marco de sociedades heterogéneas y desiguales, examinar el entramado de relaciones, intereses y objetivos diversos a partir del cual se configuran los distintos procesos de cambio en las escuelas, entendidas como organizaciones dinámicas y complejas, atravesadas por un conjunto de relaciones que se despliegan en contextos territoriales y temporales específicos.

Ello pone en escena un nuevo elemento crucial para que se desarrolle vínculo pedagógico: el clima escolar como una trama colectiva en la construcción de vínculos y compromisos en la escuela. Se puede observar que una preocupación constante es la recuperación del lugar del adulto en la formación de los y las jóvenes. La construcción de los vínculos interpersonales entre docentes y docentes con estudiantes evidencia algunas tensiones acordes, por un lado, a la configuración de la propia cultura institucional con su historia y el imaginario social, y, por el otro, la tensión entre la apertura a la comunidad y el encierro como estrategia de cuidado frente a los peligros y temores que se producen en el espacio contextual.

El sentido de orden, construido sobre la base de respeto recíproco entre todos los actores de la comunidad, se sostiene por valores y actitudes que marcan una diferencia

con las otras escuelas. Sin embargo, este sentido supone una tensión constante entre una convivencia basada en acuerdos y normativas y situaciones del espacio contextual que irrumpen en el cotidiano escolar.

La autoridad se consolida sobre la base del reconocimiento mutuo, en la presencia cotidiana de los docentes y las pautas consensuadas, con diferentes perspectivas a nivel institucional. En el caso de las escuelas secundarias estudiadas, el preceptor resulta ser un actor clave en la construcción de un buen clima escolar y áulico. Las relaciones interpersonales se basan en el diálogo y la escucha del otro, evitando confrontaciones y etiquetamientos o estigmatizaciones de los y las estudiantes.

Este contexto que pretende la otredad como punto de partida, se observan otros puntos de vista que indican que, en sus escuelas, ahora, en el presente, las puertas y los vínculos están cambiando, son más abiertos, el edificio y la dinámica de funcionamiento es caracterizada como de apertura y fluidez.

Este punto de vista subraya la importancia que tiene tanto para las comunidades como para los actores institucionales, principalmente para el equipo directivo, pensar el espacio escolar. Su integración o fragmentación, los significados de cada ámbito (lo prohibido y lo permitido), la correspondencia de sus dimensiones para alojar a todos, dibujan los límites en relación con el espacio contextual.

Ahora bien, es, como se mencionó en el párrafo anterior, fundamental considerar a los miembros de los equipos directivos como agentes importantes para que puedan producirse prácticas escolares situadas con buenos resultados, a pesar de los contextos sumamente sensibles en los cuales se insertan las instituciones que gestionan. Una característica común de las dos directoras entrevistadas, es la referencia a la necesidad de hacer visible la institución. Esto implica una doble tarea: mostrar a las autoridades estatales la existencia de la escuela en el barrio y, a su vez, generar aceptación y reconocimiento en la misma comunidad destinataria.

Los equipos directivos se presentan, como impulsores de un proceso fundacional de las escuelas, intentando modificar el estado de desprotección de la población escolar que las habitan.

En ambos casos, las docentes, junto a sus vicedirectores, cumplen tareas directivas estableciendo acuerdos con sus pares docentes, quienes van construyendo compromiso institucional. Al mismo tiempo, construyen una trama vincular entre docentes y alumnos en la que arraiga el sentido de pertenencia con y para la institución, y tratando de generarlo en otros sólo cumplen con su tarea pedagógica sin más.

Un estilo de gestión caracterizado por una fuerte presencialidad de los directivos en la escuela puede señalarse como rasgo común en las dos EESO. La asistencia continua habilita a los directivos a proponer y exigir el mismo requisito en el equipo docente, constituyéndose como componente de la forma de gestionar la institución. Estar en la escuela es condición para el compromiso.

También hacen referencia a la cantidad de tiempo que insume la gestión institucional y administrativa, la organización de la escuela, las urgencias que se van produciendo en el día a día y que muchas veces restan disponibilidad para la tarea pedagógica. Asimismo, en ocasiones, acomodan sus agendas para observar clases. En síntesis, mencionan la explicitación al cuerpo docente de orientaciones pedagógicas que parecerían constituir un estilo de intervención propio de cada escuela.

Esto deviene en la trasmisión de un discurso que apunta a la proyección a futuro para las y los estudiantes. Estas imágenes incluyen la posibilidad de construir sueños para ese tiempo por venir, en la que adquiere un rol importante la realización de estudios terciarios o universitarios, es decir, la construcción de un proyecto de vida concreto. En esa perspectiva, es común el mensaje sobre la importancia de permanecer y terminar la escolaridad secundaria frente a los diversos problemas y adversidades que afrontan. En otras palabras, directivos y docentes son conscientes de la articulación que existe entre las distintas estrategias de enseñanza y las propias condiciones de existencia en las que viven: el origen social, los vínculos con la familia, las posibilidades económicas, la relación con la cultura y la función simbólica que presenta su actividad.

Se torna preciso romper con una idea homogénea y unitaria de la condición estudiantil. La situación de estudiante no presupone uniformidad de las condiciones materiales y simbólicas de vida. Al mismo tiempo, las identidades estudiantiles varían en función de los contextos y épocas. Estas características del estudiantado comienzan a ser percibidas por docentes de las escuelas, aunque ello sea un proceso a mediano plazo, ya que es complejo poder sustituir las estructuras heredadas de la escuela tradicional.

El clima escolar como la configuración de las relaciones intersubjetivas en el espacio escolar es un proceso histórico, construido por una trama colectiva. Son aspectos tanto personales, como funcionales de la institución, que, integrados en un proceso dinámico determinado, confieren un peculiar estilo a la misma, condicionando, a su vez, lo producido por y en la escuela. En sí, son las personas que habitan la escuela las que otorgan el significado personal a esas características. Junto con el contexto espacial y social que les dan valor y sentido, se establecen entonces, determinados tipos de relaciones interpersonales al interior de la institución, que alimentan el vínculo pedagógico.

La descripción y apreciación sobre el clima escolar se sostiene en la voz de los directivos y docentes de las escuelas secundarias como un factor importante entre las condiciones simbólicas en las cuales se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los actores refieren a tensiones que produce la cotidianeidad, los acuerdos a los que se llegan, las diferencias que se exponen, los distanciamientos que se producen y las tantas maneras de estar juntos que se pueden construir.

En las relaciones con los alumnos adquiere un rol central el preceptor, actuando como nexo con los profesores y directivos. Es este actor institucional quien conoce cercanamente a los alumnos y alumnas y puede estar informado de sus problemas en primera instancia. En todos los casos se destaca la importancia de la comunicación interna entre los distintos actores institucionales sobre las situaciones particulares que atraviesan las y los estudiantes sin generar etiquetas o estigmas. Este cuidado en la comunicación es parte de la preservación de los vínculos con las y los alumnos. La

presencia del programa Secundario Completo se traduce también en acciones previstas en los casos de estudiantes que se ausentan temporariamente por trabajo, embarazo o problemas familiares, eventualidades presentes en las que se implementan planes de contingencia de diversas formas (trabajos prácticos, cuadernillos con actividades, etc.) para que ese estudiante pueda continuar escolarizado o bien no pierda la continuidad pedagógica.

El propósito de sostener a las y los estudiantes en la escuela y evitar que la abandonen es una meta común en las dos escuelas trabajadas. El compromiso con estos objetivos institucionales contribuye a la generación de un clima escolar inclusivo. Entonces, asumir la responsabilidad con las y los jóvenes determina la construcción de vínculos institucionales, articulándose con las imágenes institucionales positivas (escuela abierta, solidaria) que van desplazando a las imágenes escolares estigmatizantes que han mostrado una disminución histórica en la matrícula del nivel. En este sentido, los profesores entrevistados reconocen cómo la presencialidad de los equipos directivos en las escuelas favorece la comunicación, la organización y la resolución de dificultades administrativas y los conflictos que puedan surgir en la convivencia diaria.

La relación que los docentes pueden establecer en la institución depende fundamentalmente de la carga horaria que tienen y la posibilidad de compartir horarios y espacios entre ellos, cuestión que, en las escuelas secundarias, suele ser muy difícil de lograr por la movilidad constante de cargos o de una escuela a otra con poco tiempo disponible. Sin embargo, merced a las decisiones que cada equipo de gestión asume, se producen dinámicas de encuentros y comunicación.

La relación que se produce entre docentes, alumnos y curriculum, es un tercer elemento que otorga al vínculo su especificidad pedagógica y el que da lugar a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si la enseñanza consiste en la transmisión de conocimientos, prácticas sociales, normas, lenguajes y la generación de situaciones de aprendizaje, se está frente a procesos en los cuales no sólo se producen saberes, sino modos de vincularse con el conocimiento, aspectos que sólo se aprenden en relación con el otros, en particular las

estrategias didácticas que se despliegan para concretar las finalidades de la enseñanza, a través de diferentes propuestas de actividades y tareas áulicas.

Las estrategias de enseñanza que idean los docentes para satisfacer las necesidades que los estudiantes presentan, es lo que motiva la acción en conjunto con los acompañantes pedagógicos; los docentes trabajan contenidos curriculares que se vuelven significativos en ese marco, respaldados por una figura ajena a cada cátedra que intenta brindar un acompañamiento y herramientas para lograr la interacción positiva del profesor, del estudiante y del conocimiento. Las intervenciones de los acompañantes pedagógicos tienden a promover y alentar actitudes de apertura hacia el saber, reconociendo las fortalezas individuales de cada joven, como así también las dificultades que se les presentan para que haya un saber adquirido, pero además significativo. Por eso, la selección de los contenidos para cada espacio curricular reviste la relevancia de la vinculación a las realidades de sus estudiantes.

Las estrategias que cada acompañante pedagógico desarrollada se orientan a recuperar y fortalecer no sólo saberes, sino competencias necesarias para que los y las estudiantes puedan mantener sus trayectorias. Sin dejar de lado los contenidos, recurren a conceptualizaciones, lenguaje específico, problematizaciones que ayudan a contextualizar los saberes a trabajar. Si bien hay dificultades generalizadas con relación al pensamiento abstracto, asumen como desafío trabajarlo a partir de ejemplos concretos y metodologías de estudio. Ante conceptos que requieren cierta abstracción, los acompañantes pedagógicos recurren en general a ejemplos sobre situaciones concretas para que los estudiantes realicen sus propias conclusiones y lleguen a la comprensión del concepto a trabajar.

Se observa en estos profesores y profesoras que se desempeñan como bajo la figura de acompañantes pedagógicos, la condición sine qua non de una convicción en la necesidad de ampliar la mirada que estos estudiantes tienen sobre sus propias construcciones de la realidad, generalmente limitada a su propia experiencia. En este sentido, se plantean interrogantes, reflexiones que ayuden a desestructurar y

desnaturalizar creencias, prejuicios, e incertidumbres y resignificar de este modo, sus propios conocimientos.

Al momento de planificar el año y seleccionar los contenidos de la asignatura, los docentes entrevistados, sin desconocer la prescripción curricular, atienden a los temas que consideran prioritarios para que los y las estudiantes adquieran herramientas para su desenvolvimiento en el mundo actual a través de la continuidad del estudio y la búsqueda de trabajo. Esto se plantea con una planificación trimestral, que es una de las condiciones que presenta Secundario Completo.

Un lugar importante ocupan los intereses y necesidades que los y las estudiantes en estos contextos de complejidad socioeconómica manifiestan durante las clases. Se trata de una selección en donde los criterios del docente están constantemente en reflexión (y tensión) entre lo esperado para la finalización de la secundaria, la recuperación de contenidos básicos y el afianzamiento de herramientas para las trayectorias futuras. En este sentido, manifiestan que logran abordar muy poco de los contenidos específicos de cada año, pero que aún así los resultados de promoción han mejorado.

En este punto es inevitable mencionar el lugar que ocupa la evaluación. La misma ocupa un lugar primordial en las tareas de los docentes, acompañantes pedagógicos y en las trayectorias de los estudiantes. Debido a esto, es un tema que está siempre en constante revisión y reelaboración.

Entre los docentes entrevistados se plantean interrogantes sobre qué instrumentos e indicadores estarían reflejando de manera real los procesos de aprendizaje, ya que las estrategias de evaluación en la escuela secundaria tienen un rasgo común que es la preocupación por minimizar el aspecto disciplinario del examen. Todos los profesores buscan que la evaluación no sea un acto meramente administrativo, sino una herramienta de trabajo para la superación de dificultades y afianzamiento de los contenidos, por lo que la evaluación formativa es clave en estas instituciones educativas.

La finalización de cada trimestre en ambas escuelas secundarias es considerada por directivos, docentes y acompañantes pedagógicos como el cierre de un proceso evaluativo continuo. Los instrumentos de evaluación son la observación directa de lo actuado en clase, los trabajos prácticos presenciales y trabajos domiciliarios. En muchos casos, se resuelven de manera colectiva en el aula con el acompañamiento de los docentes. Esto posibilita procesos de enseñanza contextualizados y significativos.

En las Escuelas de Educación Secundaria Orientada N° 512 y N° 528, (donde la carga horaria está fragmentada, como en todo el secundario a nivel provincial), son las cualidades personales de los equipos directivos, de los profesores y los acompañantes pedagógicos en la manera de relacionarse con los jóvenes que van a hacer la diferencia, ya que la presencia del otro como un sujeto que posibilita descubrir y explotar las potencialidades personales, afianza en los y las jóvenes la necesidad de mantenerse dentro del sistema educativo.

Lo expresado en el párrafo anterior, se desprende del conocimiento y valoración sobre las realidades sociales en los que se encuentran insertos los y las jóvenes que han manifestado en sus relatos los entrevistados y como un aspecto relevante a destacar por los jóvenes encuestados que asisten al acompañamiento pedagógico.

Entonces se puede observar cómo adquiere singular relevancia no sólo el encuentro con el otro (en términos de considerarlo mucho más que un sujeto al que se debe dotar de saberes), sino como un acto de reconocimiento y respeto de la propia individualidad, a la que se tiene en cuenta para el diseño de las trayectorias particulares de cada jóvenes que transitan la escuela secundaria y no la deambulan por el mero hecho de dar cumplimiento a la obligatoriedad que supone la Ley 26206.

El 91% de las y los jóvenes de 1° a 5° año que asisten al acompañamiento pedagógico en ambas instituciones, destacan que desde que está Secundario Completo en la escuela, han notado mejoras en la construcción del clima escolar, mayor fluidez en la comunicación con sus docentes, y un aumento en la percepción de su propia estima como estudiantes.

Resulta significativo recurrir a los indicadores de los años 2016 y 2017 de ambas instituciones para poder observar las variaciones respecto del bienio anterior, y compararlo con los totales provinciales.

INDICADORES HISTORICOS E.E.S.O. N° 512
"ALFREDO P. BRAVO"

	2014	2015	2016	2017
PROMOCIÓN	51,94	57,14	64,68	70,99
EGRESOS	78,26	52,63	65,22	57,69
REPITENCIA	23,26	3,27	4,37	6,49
ABANDONO	16,28	34,69	23,41	17,56

Fuente: SIGAE Web EESO N° 512 "Alfredo Bravo"

INDICADORES HISTORICOS E.E.S.O. N° 528
"JORGE L. BORGES"

	2014	2015	2016	2017
PROMOCIÓN	65,01	66,57	71,68	70,44
EGRESOS	69,54	65,79	69,44	70,97
REPITENCIA	6,78	7,29	7,37	6,63
ABANDONO	11,2	12,46	7,96	11,88

Fuente: SIGAE Web EESO N° 528 "Jorge Luis Borges"

TOTAL GESTIÓN ESTATAL

	2014	2015	2016	2017
PROMOCIÓN	60,86	61,01	62,42	62,85
EGRESOS	75	75,34	76,01	76,97
REPITENCIA	15,91	15,71	15,82	15,4
ABANDONO	11,43	11,22	10,77	10,34

Fuente: SIGAE Web EESO N° 512 "Alfredo Bravo" – EESO N° 528 "J. L. Borges"

Tomando el indicador de la promoción, no sólo las EESO N° 512 y N° 528 han logrado un aumento significativo en sus porcentuales, sino que se ubican por encima de la media provincial de las escuelas del nivel, de gestión oficial, lo cual refleja que la presencia de la figura del acompañante pedagógico y su labor, como así también el cambio en el modo de planificar, evaluar y concebir a los y las estudiantes que habitan

las aulas, ha sido más que beneficiosa para dos instituciones que presentan una matrícula sostenida y en aumento desde el 2014 al 2017.

Al respecto de las tasas de egreso, se dan fenómenos dispares, ya que la media provincial está muy por encima de ambas escuelas, a pesar de los esfuerzos por lograr que al culminar el 5° año puedan acceder al título secundario. Se pierde el nexo que une a la escuela con los y las estudiantes al finalizar el cursado, por lo que, más allá de las comunicaciones y convocatorias de cada institución para concretar el egreso mediante las instancias examinadoras, establecidas por calendario escolar, para que puedan promocionar los espacios adeudados, es casi nula la respuesta, ya que quienes no han rendido los espacios curriculares pendientes de aprobación en el turno de diciembre, en el febrero, se encuentran embarcados en sus propios proyectos de vida (los que no contemplan la continuidad de estudios superiores / universitarios). Esta realidad es la que por momentos tiñe el relato de los docentes entrevistados y permite ver un dejo de impotencia por la presencia de factores exógenos a la propuesta escolar, pero que, en definitiva, deberán ser incorporados para poder ser trabajados en los años venideros.

La dureza de toda la información que representan los datos de este indicador, no debieran ser un obstáculo para directivos, docentes y acompañantes pedagógicos, sino más bien desafíos que se expresan en las expectativas que tienen sobre el futuro de sus estudiantes.

Sí aparece alentador en relación a la media provincial y a la realidad del año 2014 los movimientos y variaciones en lo que respecta a la repitencia. Esto se debe, quizás, y como lo expresa el universo de estudiantes encuestados, a la implementación del programa Secundario Completo, donde se busca no sólo la promoción directa de los espacios curriculares, sino que la misma también pueda lograrse en las instancias examinadoras de diciembre y febrero. La promoción de las instancias de diálogo con los profesores durante el acompañamiento pedagógico busca también identificar situaciones en las que los estudiantes necesitan la escucha y la palabra de un adulto que los oriente y que no tienen por fuera de la escuela.

Finalmente, el indicador más preocupante en ambas instituciones es el abandono, el que se encuentra por encima de la media provincial, y presentando un común denominador tanto en la EESO N° 512, como en la EESO N° 528, y es que, durante el 2016, ambas instituciones mostraron un decrecimiento en sus porcentuales.

La novedad del programa y la necesidad de mostrar mejoras inmediatas, se presentaron como elementos que llevaron a estos resultados, sin embargo, no hay que olvidar las circunstancias socioeconómicas que acompañaron este período, que posibilitaron que un grupo más vulnerable al abandono, generalmente por tener que emplearse o subemplearse de manera informal en el mercado laboral para contribuir a la economía familiar, pudiera sostener su trayectoria académica.

En el caso de la EESO N° 512, esta labor pudo sostenerse en el 2017, mientras que en la EESO N° 528, se registró una suba de casi un 4%, lo que refleja que, a pesar de los esfuerzos institucionales por retener a los y las jóvenes en su escolaridad, existe una realidad del contexto en el que se halla enclavada la escuela que, en muchos casos, y como lo manifestaron los docentes con sus voces en primera persona, recrudece las condiciones en donde las vulnerabilidades a los derechos se constituye en moneda corriente.

Esto no hace otra cosa más que evidenciar la fragilidad del sistema educativo cuando no está acompañado por políticas sociales y económicas, que garanticen el pleno ejercicio del derecho a la escolaridad secundaria de los y las adolescentes del territorio santafesino (la misma premisa puede extenderse a todo el territorio nacional).

Conclusiones

"Mientras el 'significado' se encuentra en el diccionario, el 'sentido' es el plus que el sujeto, la sociedad, el grupo, le agrega a ese significado."

Graciela Frigerio

Es importante destacar que la escuela secundaria es la posibilidad que tienen los y las jóvenes para mejorar sus condiciones de vida y participación ciudadana, reconociendo, una realidad innegable que es que la obligatoriedad en la escuela secundaria aún tiene mucho camino por recorrer.

En los discursos se manifiesta un sentido de la escuela secundaria que asocia las necesidades y las motivaciones de los jóvenes en estos contextos. No se trata sólo de cumplir con la obligatoriedad, con la obtención de un título que los habilite a insertarse en el mundo laboral o continuar estudios para poder saldar la situación de desigualdad social. Lograr transmitir este sentido implica, entre otras cosas, que las relaciones dentro del aula resulten significativas entre docentes y alumnos.

El análisis del currículum y de las reglas de evaluación, promoción y acreditación como habilitantes y limitantes de distintas formas de transitar el nivel secundario exige detenerse sobre la noción de trayectorias escolares, ampliamente desarrollada y discutida en la literatura educacional.

Al hablar de trayectoria se hace referencia a un recorrido, un camino en construcción permanente, que tal como lo señala Ardoino (2005) va mucho más allá de la idea de algo que se modeliza, que se puede anticipar en su totalidad o que se lleva a cabo mecánicamente respondiendo sólo a algunas pautas o regulaciones. No es un protocolo que se sigue, se debe pensar como un itinerario en situación (Nicastro, Greco, 2012).

Es necesario enmarcar este concepto en la discusión teórica más amplia que se da desde la sociología de Pierre Bourdieu (1988). Para este autor, el concepto de trayectoria presenta ciertas implicancias específicas que algunos consideran como sumamente rígidas y deterministas para pensar lo social, mientras que otros, por el contrario, lo consideran una síntesis entre los postulados que resaltan el peso de la estructura y los que enfatizan el peso de la subjetividad.

Las trayectorias, por tanto, son tránsitos más o menos condicionados entre determinados puntos de partida posibles en el espacio social y determinados puntos de llegada esperables.

También resulta interesante comprender las trayectorias como un concepto teórico-metodológico que se centra en la interpretación de fenómenos sociales a lo largo del tiempo y que permite centrar la mirada en un recorrido o itinerario específico en el que se ponen en juego diferentes esferas de la vida (Muñiz Terra, 2011). En este sentido, las trayectorias escolares son parte de la trayectoria de vida de una persona, donde los recorridos escolares se entrelazan, por ejemplo, con los laborales, familiares, etc. Ahora bien, pensando específicamente en clave educativa, se parte del estudio de las trayectorias escolares como un concepto que permite saltar por sobre las delimitaciones de las decisiones individuales de los agentes y las condiciones estructurales que los determinarían, a la vez que pone en juego las condiciones institucionales que actúan como moldes posibles de las trayectorias. Según Terigi (2008), las trayectorias escolares tienen la particularidad de describir el itinerario que se realiza cuando se sigue el recorrido de grados de formación a partir de una cronología estándar determinada por el sistema educativo.

Esto permite considerar dos tipos específicos de trayectorias. Por un lado, las trayectorias teóricas, que son recorridos lineales y continuos determinados por la propuesta cronológica del sistema; y por el otro, las trayectorias reales, que son los itinerarios particulares que realiza cada estudiante en las diferentes ofertas de escolarización. Sobre las trayectorias escolares teóricas, siguiendo a Terigi (2014), se identifican cuatro características principales que signan las mismas: la organización del sistema por niveles, lo que adscribe el presente trabajo al nivel secundario; la gradualidad del currículum, lo que, como se observó en la experiencia abordada luego de conocer las realidades de las EESO N° 512 y N° 528 donde la implementación del programa Secundario Completo supone complementar el mismo no sólo con contenidos, sino que resulta necesario pensarlo a partir de la formación de competencias y habilidades; la duración anual de los grados de instrucción, lo cual determina rotundamente la trayectoria de los y las jóvenes, puesto que no existe una visión plurigradual que posibilite que el

trayecto escolar no se organice necesariamente a través de un calendario lectivo de marzo a diciembre, sino que pueda pensarse por períodos en los que el o la estudiante logre la consecución de los saberes y competencias, y; finalmente, la definición de la edad de inicio de la escolarización obligatoria.

Indudablemente, la génesis del programa Secundario Completo perseguía el replanteo del paradigma pedagógico de la escuela, superando una propuesta centrada en la transmisión y acumulación de contenidos divididos en compartimentos disciplinares, donde cada profesor trabajaba en la soledad del aula y demandando a los y las estudiantes que den cuenta de dichos contenidos.

Este programa sostenido desde los tres pilares de la política educativa del Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe (la escuela como institución social, la calidad educativa y la inclusión socioeducativa), no sólo cambia el rol docente, sino también el del estudiante, que ya no tiene que acumular esos contenidos para ser reproducidos con el objetivo de acreditar un espacio curricular, sino que se busca su participación en la co-construcción del saber, con un abordaje que relacione distintos campos de conocimiento y, en algunos casos, que trabaje en proyectos que generen una transformación a nivel comunitario y personal.

El cambio pedagógico a grandes rasgos, que este programa socioeducativo generó en las EESO N° 512 y N° 528, posibilitó el abordaje de los procesos de enseñanza como forma imprescindible de producir la inclusión en la escuela, así como para brindar herramientas para interactuar y participar del mundo contemporáneo. Esta perspectiva que insta a redefinir los modos de trabajo presentes en el PEI de ambas instituciones, interpelando a todos los actores a la vez que los compromete e involucra, es acompañada también por una revisión de la organización institucional sobre la manera de distribuir espacios, tiempos y agrupamientos. Definir las formas que regulan el cotidiano escolar está también engarzado con la dinámica demandada por los saberes y las experiencias que esta política busca promover.

Lo que esta mirada (parcial) hacia estas dos instituciones refleja va más allá de la mera tendencia a retener o recuperar matrícula. Si bien se detectan dificultades en las

trayectorias escolares, son instituciones que continuamente despliegan acciones para enfrentarlas y resolverlas. Por otro lado, esos hallazgos se encuentran en constante diálogo con las realidades adversas por las que están atravesadas, y que a su vez interpelan su misión específica en el barrio en que se sitúan, las que, junto con las condiciones sociales y culturales de los y las estudiantes, son los determinantes primordiales en la toma de decisiones en la gestión institucional y pedagógica.

Gracias a ello, se habilitaron no sólo espacios que antes los docentes no poseían para la planificación, sino que esta acción les permitió pensar de manera colaborativa y fortalecer su propia labor a partir de poder compartir con su/s par/es debilidades y fortalezas respecto del trabajo en el aula.

La presencia del acompañante pedagógico hizo posible que pueda dejarse de lado momentáneamente la idea del contenido en el currículo para comenzar a pensar en competencias y habilidades, lo que hasta la culminación del presente trabajo sigue siendo una materia pendiente en el sistema educativo, ya que fuera de estas experiencias, se torna dificultoso que los docentes logren disociar saberes de habilidades. No obstante, la labor desempeñada con el estudiantado en el acompañamiento, difirió notoriamente con las antiguas tutorías académicas, a pesar de que en el ideario colectivo no fue más que un cambio de denominación del antaño tutor, que proponía el PMI dependiente de Ministerio de Educación de la Nación.

Al respecto, el concepto de currículum ha sido sujeto de prolíficos debates en el campo académico. En torno a su definición y estudio se ha escrito y debatido mucho, pero en líneas generales puede identificarse la conformación de dos grandes vertientes teóricas. Una de ellas prioriza su carácter normativo a la hora de definirlo, y lo entiende como el proyecto educativo de un sistema o una institución escolar; y la otra lo entiende en términos de lo que efectivamente sucede en el ámbito educativo, y en particular en el aula, vinculándolo a conceptos como “vida cotidiana”, “currículum como práctica educativa” y “realidad curricular” (Díaz Barriga, 2003). En este sentido, se trata de una perspectiva descriptivo-explicativa. Esta última perspectiva pone en cuestión la noción de aplicación lineal de la norma, ampliando la noción de currículum e incorporando a la

discusión la necesidad de adjetivarlo para definirlo: aparecieron las nociones de currículum oculto, formal, vivido, procesual, entre otras. Tal como señalan Feldman y Palamidessi (1994), el desarrollo de esta perspectiva sobre el currículum constituyó un avance importante en la teoría curricular, al echar luz sobre cuestiones que quedaban ocultas bajo la etiqueta de “desviaciones a la norma”. Sin embargo, currículum no puede ser utilizado como un concepto descriptivo y ampliado. Al enfatizar esta vertiente se ha ganado en comprensión, pero, paralelamente, se ha erosionado la capacidad de intervención. Por ello, desde su perspectiva, el currículum debe ser analizado como una construcción normativa, un instrumento para regular y legislar un campo de actividad educativa (Feldman y Palamidessi, 1994).

Así, el currículum encierra un vasto potencial regulador, que no se limita únicamente a la selección y secuenciación de contenidos a ser enseñados, sino también a los valores y principios que una sociedad quiere forjar en sus estudiantes y a las formas y condiciones de la enseñanza y el aprendizaje en las aulas. A su vez, en el entramado de la arquitectura de los sistemas educativos, el currículum habilita y condiciona distintas formas de transitar la escolaridad por parte de los y las estudiantes; son configuraciones con distinto peso relativo puesto en componentes comunes y diversos, o esquemas de mayor y menor electividad que habilitarán distintos tipos de trayectorias estudiantiles. En este sentido, la propuesta curricular se enfrenta al desafío de asegurar que cada estudiante sea el protagonista de sus aprendizajes, reconociendo que todas y todos son especiales - noción actual de la educación inclusiva (Tedesco, Operti y Amadio, 2013). Este reconocimiento requiere, por un lado, una mayor personalización de la propuesta educativa que implica activar el potencial de aprendizaje de cada estudiante respetando sus ritmos de progreso, y, por otro lado, prestar más atención al bienestar de las y los jóvenes abarcando aspectos emocionales y sociales además de los cognitivos (Tedesco, Operti y Amadio, 2013).

Puede afirmarse que, si se toman como representativas de todo el nivel secundario a las dos instituciones educativas trabajadas, existe un marcado predominio no sólo del conocimiento -en términos curriculares- y las competencias, sino que se instaura una

ética del cuidado del otro, del contexto con el que trabajan estas instituciones y de las decisiones que se toman en pos del estudiantado.

La escuela se convierte así en un espacio de recuperación de la sociabilidad y posibilidad de aprendizajes situados. El espacio escolar entra en relación con el espacio social. El espacio contextual puede ser fuente de peligros, pero también productor de reconocimiento o estigmatización. Se percibe cierta tensión entre las expectativas de las instituciones de mejorar la trayectoria de vida de los alumnos y las limitaciones y vulneración de derechos a las que son sometidos. Mientras que a lo largo del tiempo se instala una mirada pseudogeneralizadora acerca de que este cambio de condiciones de existencia se produce difícilmente, - y se convive con dosis de pesimismo -, la labor artesanal llevada a cabo por estas dos escuelas secundarias enclavadas en dos barrios de sectores postergados históricamente por los gobiernos de turno, no sólo propone optimismo respecto del sentido de su práctica pedagógica e institucional, sino que no permiten que se pierda el componente utópico de la educación como posibilidad de mejora.

Es esta última convicción que los lleva a rescatar la perspectiva del aporte educativo, a pesar de que las condiciones de existencia económica y social se mantengan inmodificables, ya que una comunidad educativa en estos contextos no puede quedar librada a las buenas intenciones, requiere de intervenciones coherentes con su propia realidad social.

En este sentido, cada decisión de quienes están al frente de la gestión institucional es clave para lograr la mejora de la enseñanza y el aprendizaje. Este estilo de gestión se sostiene con una marcada presencialidad en la escuela. Las supervisiones pedagógicas se basan en el cuidado del vínculo con y entre los docentes mediante una comunicación fluida, que luego se traslada a los y las estudiantes; sostienen una propuesta institucional y pedagógica contextualizada que tiende a promocionar e impulsar ya no sólo la inserción al mundo del trabajo, sino la perspectiva de dar continuidad a la formación académica a través de los estudios superiores y / o universitarios, como así también el trazado de un

proyecto de vida propio que se pueda sostener en el tiempo. En otras palabras, construir una perspectiva de futuro.

Una preocupación constante en los documentos que fundamentan Secundario Completo es la recuperación del lugar del adulto en la formación de los y las jóvenes. La construcción de los vínculos interpersonales, otorga sentido de orden, construido sobre la base de respeto recíproco entre todos los actores de la comunidad, que se sostiene por valores y actitudes que marcan la diferencia con respecto a otras escuelas. Sin embargo, este sentido supone una tensión constante entre una convivencia basada en acuerdos y normativas y situaciones del espacio contextual que irrumpen en el cotidiano escolar, que sirven de excusa para poder (re) pensar la irrupción de lo cotidiano, de la novedad, de aquello a lo que es permeable la escuela para convertirlo en saber: la realidad.

En cuanto a los sujetos que impulsan los procesos de enseñanza, los docentes, en su mayoría, poseen trayectoria en el nivel y formación pedagógica. El marco en el que se desarrollan la enseñanza y los aprendizajes, cuida las relaciones interpersonales y los vínculos afectivos, particularmente importante para los jóvenes de estos contextos. Los profesores conocen a su grupo de estudiantes y sus necesidades. Construyen y cuidan de manera continua el lazo con ellos. En las intervenciones didácticas se promueve la participación y el intercambio recuperando la voz de ellos.

Trabajan en la articulación de los contenidos de la enseñanza con la realidad de los alumnos y alumnas. La selección de contenidos está orientada a afianzar lo trabajado en años anteriores y responder a los requerimientos para la vida a futuro. Utilizan tecnologías de la información y la comunicación, y materiales didácticos disponibles en las escuelas o provistos por ellos mismos. Promueven la continuidad de los estudios en el nivel superior y la inserción laboral. Creen y confían en las posibilidades de superación de sus estudiantes y los alientan a transformar sus propias realidades.

Evalúan el proceso continuo y no sólo los resultados de manera personalizada.

Este modo de considerar a la evaluación formativa, es el resultado del imperativo de la inclusión, la que se sigue proyectando sobre una institución de nivel secundario que mantiene intacta su referencia cultural, que exige a los y las estudiantes aportar a la escuela un uso no sólo de los códigos de su entorno, sino también del entramado que en estas instituciones forma parte común de su cultura (Bernstein, 1993), y que a su vez aportan a la comprensión de la abstracción.

A diferencia de la escuela moderna que selecciona a partir de la desigual distribución de los recursos culturales entre los alumnos que atiende, (por eso es importante comprender que la discriminación escolar está basada fundamentalmente en la desigualdad sociocultural de los y las jóvenes que a ella concurren), esta nueva escuela que propone Secundario Completo, pone al alcance los y las estudiantes los mismos recursos para que cada uno de ellos pueda asirlos, pero con la particular adecuación a sus necesidades específicas.

En segundo lugar, el fuerte sustento meritocrático sobre el que se organizó el modelo pedagógico del nivel es parte también del problema que enfrenta la escuela secundaria hoy para dar respuesta al mandato de obligatoriedad y masificación en un contexto de alta heterogeneidad y desigualdad social (Van Zanten, 2008), éste es, sin dudas, el punto de partida para cimentar una política socioeducativa en la escuela como institución social, la calidad educativa y la inclusión socioeducativa.

La idea de “trípode de hierro” (Terigi, 2008) deja en evidencia la íntima imbricación entre los elementos mencionados y permite vislumbrar las dificultades en los cambios, en tanto conectan cuestiones ligadas a esferas asimismo interconectadas (la clasificación del currículum disciplinar, la designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase).

El tradicional ideario de igualdad revisado a la luz de estos contextos dio cuenta de las limitaciones de la escuela tradicional para responder a requerimientos y contextos diferenciados, garantizando igualdad en los resultados y no en los puntos de partida o condiciones (Sen, 1993; Fitoussi y Rosanvallon, 2003). La estructuración de las regulaciones académicas centradas en la organización graduada y disciplinar de las

asignaturas lleva como supuesto un determinado recorrido teórico esperado para cada grupo de edad y organiza también la forma de trabajo de los docentes en las escuelas, que fueron formados para aulas homogéneas. Elementos que encuentran sus límites en el marco de la masificación del nivel en contextos de alta desigualdad social, y donde es imposible no pensar desde el supuesto de aula heterogénea.

La base de los datos sobre los que se elabora el Programa Secundario Completo, refleja la situación educativa y social de los adolescentes, en este caso de las dos instituciones educativas que sirven de muestreo, y en muchas otras del sistema educativo de gestión oficial, que si bien el avance en los marcos normativos y la demanda social que promueven la ampliación de la obligatoriedad tuvieron impacto en el crecimiento de las matrículas de la escuela secundaria común regular, su modelo pedagógico, con sus regulaciones para definir las trayectorias escolares no encauzadas e intermitentes, la forma de organizar el trabajo de los docentes y los equipos de conducción en las instituciones, su formación profesional y las formas de acompañar de los sistemas, no lograban garantizar que todos los y las adolescentes accedan y logren completar sus trayectos formativos, por lo que adquirir una educación de calidad que les posibilite apropiarse del conjunto de conocimientos claves para construir su proyecto de vida, ejercer una ciudadanía plena e insertarse en el mundo productivo y social, no era posible. Es decir, el subsistema del nivel, el modelo institucional que fue diseñado para otro contexto y mandato social, no responde en la actualidad a la necesidad de asegurar estos derechos a los y las jóvenes de la sociedad, sin distinción de sector o estrato.

En el marco de diversidad y disparidad de situaciones en que se encuentran las y los adolescentes, uno de los principales desafíos de la política educativa provincial es cómo construir caminos diversos e instituciones heterogéneas que desde un principio de equidad contribuyan al desarrollo de mínimos comunes. Otro aspecto a considerar es la dimensión cultural de cualquier proceso de cambio, en particular en el sistema educativo, y su inercia burocrática en las formas de hacer de las escuelas secundarias.

Como se mencionó con anterioridad, las propuestas de cambio en educación deben necesariamente articularse con todos los demás estamentos del gobierno. No sólo

por las acciones complementarias que deben conjugar, sino porque persiste aún en la opinión pública general una idea de añoranza acerca del pasado de la educación y su capacidad de responder a los mandatos esperados por la sociedad (Grimson y Tenti Fanfani, 2014), olvidando que, esa escuela secundaria —pensada desde un paradigma con predominio de los grupos hegemónicos— ofrecía oportunidades a menos de la mitad de los jóvenes de todo el sistema. Estas visiones reaparecen permanentemente restando apoyo a las políticas de cambio en cualquiera de las regulaciones del nivel, bajo el supuesto del facilismo y la baja de la calidad educativa, en detrimento de los avances en las regulaciones que gobiernan el día a día de las escuelas promoviendo diversas condiciones de enseñanza y aprendizaje.

Este panorama torna imprescindible que los discursos oficiales que ayuden a la difusión de los proyectos, planes o intentos de mejoras educativas, estén unificados, no sólo desde la acción enunciativa solamente, sino que además cuenten con un respaldo también burocrático que refleje acciones afines.

La dimensión política es clave. En particular, cuando la propuesta del cambio tiene como condición transformar aspectos que afectan las condiciones laborales de los actores de una organización masiva como es la escuela secundaria. En especial aquellos que apuntan a modificar los puestos de trabajo, las funciones, las cargas horarias o los modelos fuertemente arraigados en esta institución centenaria, que pueden afectar condiciones laborales con derechos y obligaciones adquiridos.

La transformación de la escuela secundaria que avanza en el camino de garantizar el acceso a este nivel para todos los y las adolescentes, es compleja y heterogénea. La gran diversidad de contextos territoriales, culturales y socioeconómicos donde otros derechos de los adolescentes también son vulnerados —como el derecho a la salud, la participación, la protección social, entre otros— le imprime a este proceso mayor complejidad y relevancia.

Es por ello que para la implementación del programa Secundario Completo se trabaja con otros ministerios, a partir de la participación del Ministerio de Educación en lo

que se conoce como el Gabinete Social², espacio de trabajo interministerial del cual son parte también Desarrollo Social, Salud, Cultura, Trabajo, Justicia y DD. HH., Seguridad, entre otros. Por otra parte, al enunciarse como una política de carácter “artesanal”, diseña estrategias diversificadas para responder a las necesidades de las distintas localidades y a las diferentes posibilidades de cada joven. Para atender las necesidades particulares de cada localidad, las estrategias de abordaje de la reinserción en el secundario difieren de institución educativa a institución educativa.

En el marco de los desafíos pendientes resulta ineludible avanzar en la conformación de una oferta educativa de calidad para los jóvenes que les posibilite trayectorias escolares relevantes. En este contexto, es crítico que los sistemas educativos puedan construir conocimiento sobre la implementación de estos procesos de transformación, generar evidencia acerca de qué estrategias y dispositivos promueven los cambios deseados y cuáles no funcionan como se espera, comprender cuáles son las dimensiones que deben ser interpeladas de manera sistémica, los ritmos esperados para ver resultados y la potencialidad de escalar estos procesos de manera sostenible.

² El gobierno de Santa Fe, a partir del Decreto N° 63 de 2008, conformó el Gabinete Social, asignándole el objetivo de elaborar una estrategia integral destinada a apoyar y beneficiar a las personas y los grupos familiares más desprotegidos, con la finalidad de erradicar la extrema pobreza del territorio provincial. Se define como un ámbito político estratégico de coordinación en el cual se formulan intersectorialmente las grandes estrategias de las políticas sociales y funciona como un espacio institucional de trabajo interministerial.

A modo de síntesis:

- Las acciones del Programa Secundario Completo plantean variaciones en el modelo organizacional de la escuela secundaria (Tiramonti, 2011; Terigi, 2008) y modifican aspectos que regulan el régimen académico para el trabajo escolar (Baquero et al., 2009).
- Se lograron avances en cuanto a las trayectorias de los estudiantes, la organización institucional y las dimensiones de orden vincular entre los adolescentes y los adultos en las instituciones (Nobile, 2012; Ziegler, 2011).
- Cada institución puede sacar provecho de diversos formatos pedagógicos, disciplinares, multi o interdisciplinares, así como de espacios que se resuelven en talleres, en proyectos, espacios que pueden ser generados a partir de centros de interés o grupos de investigación. Cada uno de los formatos pedagógicos los definen las áreas de conocimiento, en función siempre de un proyecto educativo institucional.
- A medida que se avanza en los trimestres, los espacios de construcción interdisciplinar cobran mayor peso, con la intención de promover el desarrollo del pensamiento complejo.
- Sin embargo, las dimensiones referentes a la organización del conocimiento escolar y las relaciones entabladas con el saber se mantuvieron estables en la medida que el currículum parcializado en disciplinas altamente diferenciadas se conserva como matriz constante, por la falta de una propuesta que clara, ya que los avances que representan los NIC, no logró ser completamente comprendida por el colectivo docente. De modo que hubo modificaciones en algunas dimensiones en torno a la organización escolar, al mismo tiempo que la relación con los saberes escolares continuó con el canon establecido (Ziegler, 2011).
- La falencia marcada en el punto anterior, se debe en parte al carácter demasiado artesanal de la propuesta que ofrece este programa, siendo sin embargo una fuerte apuesta desprendida de las políticas en materia socioeducativa.

- Un rasgo que está presente en los equipos a cargo del diseño, la implementación y la gestión de la política analizada, es la experiencia de trabajo dentro del sistema educativo, que les brinda a los profesionales de los equipos técnicos un conocimiento valioso para tener en cuenta a la hora de introducir modificaciones en él, No obstante, siempre está latente la sensación de la falta de conocimiento que se adquiere por el desempeño docente en instituciones educativas de nivel secundario de gestión estatal.
- Se destaca la estabilidad y la perdurabilidad de los equipos técnicos ministeriales que participaron en las fases de diseño y desarrollo de esta política partiendo de un diagnóstico acerca del “fracaso escolar” que se centra no sólo en las causas asociadas a los aprendizajes y factores académicos, sino también en las problemáticas sociales y las condiciones de vida que atraviesan.
- Más allá de la formalidad de las titulaciones, uno de los problemas centrales que afronta esta política es el cambio de paradigma y los nuevos saberes (tanto en términos de contenido como de abordaje pedagógico) que no se encuentran disponibles de manera extendida en los profesores, ya que su formación de base no lo contempla. Esta cuestión afecta entonces a la formación inicial brindada a los docentes, que continúa conectada con los requerimientos “habituales” del sistema educativo. Las dificultades que conlleva la transformación de la formación docente inicial conducen a que sea una empresa constantemente relegada. Por lo tanto, los ensayos para modificar la secundaria pocas veces van de la mano de políticas que cambien las ofertas y el núcleo de la formación inicial. Esto se busca compensar con espacios de capacitación o formación continua para abordar en primera instancia la emergencia de formar a los profesores en ejercicio.
- La organización y la estructura del puesto de trabajo docente, así como la formación de los profesores, son temas claves para el abordaje de las condiciones y la transformación de la escuela secundaria. En el devenir de las políticas destinadas a la educación secundaria a lo largo de más de 50 años se ha planteado una serie de reformas que buscaron incidir en el puesto docente. Lamentablemente, la figura del acompañante pedagógico, no está incorporada de manera permanente en el sistema educativo, por lo que la continuidad de los

mismos, como del programa en su totalidad, dependen del gobierno de turno, y no se plasma como una política que pueda garantizar que los buenos resultados que dio, se sostengan en el tiempo (Tiramonti, 2018).

Bibliografía

- ❖ Acosta, Felicitas. (2012). “La escuela secundaria Argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX”. *Cadernos de História da Educação*, vol. 11, nº 1, pp. 131-144. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534/9633>
- ❖ Andretich, G.; Kummer, V.; Correa, B.; Brignardello, D.; Osella, J. y Bonfantino, I. (2017). Trayectorias escolares en la escuela media. Macro y microanálisis situacional de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos. *Ciencia, docencia tecnología Suplemento*, 7(7). Recuperado de <http://www.pcient.uner.edu.ar/Scdyt/article/view/397>
- ❖ Ardoino, J. (2005): Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica. Repositorio institucional FILO UBA. Recuperado en: <http://dspace5.filo.uba.ar/handle/filodigital/8907>
- ❖ Arroyo, M.; Nobile, M. y Poliak, N. (2007). “Escuelas de reingreso: análisis de una política de inclusión en un contexto fragmentado”. IV Jornadas de Jóvenes Investigadores. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Buenos Aires, septiembre.
- ❖ Ball, S. (1994): La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar. Madrid: Paidós, colección Temas de educación.
- ❖ _____ (2008): The education debate. Bristol: The policy press.
- ❖ Ball, S. y Bowe, R. (1992): “Subject departments and the ‘implementation’ of national curriculum policy: An overview of the issues“, *Journal of Curriculum Studies* 24 (2), 97-115.
- ❖ Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.; Briscioli, B.; Sburlatti, S. (2009). “Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires”. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 7, nº 4, pp. 292-319.
- ❖ Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.; Briscioli, B.; Sburlatti, S. (2012). “La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos”. *Espacios en Blanco*, vol. 22, pp. 77-112.

- ❖ Baraldi, V; Bernik, J. y Díaz, N. (2014) Una didáctica para la formación docente: dimensiones y principios para la enseñanza. Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral UNL.
- ❖ Briscioli, B. y Tiramonti, G. (2017). *Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”*. Actualidades Investigativas en Educación ISSN electrónico: 1409-4703. Volumen 17, Número 3 Setiembre-Diciembre. pp. 1-30. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie>
- ❖ Briscioli, B. (2017). Aportes para la construcción conceptual de las “trayectorias escolares”. Actualidades investigativas en educación. Vol. 17 n° 3. Recuperado en:
<https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v17n3/1409-4703-aie-17-03-00609.pdf>
- ❖ _____ (2013): Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- ❖ Bourdieu, Pierre. (1988). “La ilusión biográfica”. Historia y Fuente Oral. n° 2, pp. 29-35.
- ❖ Croce, A. (2016). Transformar la Secundaria. Fundación Voz. N° Mayo. Recuperado en:
<https://albertocesarcroce.wordpress.com/2016/05/>
- ❖ Díaz Barriga, Á. (2003): Currículum: Tensiones conceptuales y prácticas. *REDIE* [online]. 2003, vol.5, n.2 pp.1-13. Recuperado en:
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412003000200005&lng=es&nrm=iso. ISSN 1607-4041.
- ❖ Duschatky, S. (2013), La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares, Buenos Aires: Paidós.
- ❖ Dussel, Inés (2009): Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos. *Nómadas*. N°. 30. ABRIL 2009. UNIVERSIDAD CENTRAL – COLOMBIA. Recuperado en: <http://www.scielo.org.co/pdf/noma/n30/n30a14.pdf>
- ❖ Duvoux, Nicholas. (2009). La vía de las ideas. Lecturas open edition. Recuperado en: <https://journals.openedition.org/lectures/5148?lang=es>

- ❖ Finnegan, F. y Brunetto, C. (2014). “‘Acá hay un trabajo político’. Actores y relaciones en la producción del Plan FinEs 2 Secundaria en la Provincia de Buenos Aires”. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad Nacional de La Plata, Departamento de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Ensenada, 3, 4 y 5 de diciembre.
- ❖ Fitoussi, J. y Rosanvallon P. (2003): La Nueva Era de las Desigualdades. Buenos Aires: Manantial.
- ❖ Fullan, M. (2003): Las fuerzas del cambio con creces. Madrid: Editorial AKAL.
- ❖ Gardner, H. (2013). Inteligencias Múltiples. Buenos Aires: Paidós.
- ❖ Grimson, A. y Tenti Fanfani, E. (2014): Los mitos de la educación argentina, 1ª edición. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- ❖ Hannan, A. y Silver, H. (2000) : La innovación en la Enseñanza Superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. *Bordón. Revista De Pedagogía*, 57(5), 738-740. Recuperado en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/40804>
- ❖ Hartley, James (2007). Enseñanza, aprendizaje y las nuevas tecnologías. Volume38, Issue1. January 2007. Recuperado en: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-8535.2006.00634.x>
- ❖ Joyce, B. y Weil, M. (1985): Modelos de enseñanza. Madrid: Anaya.
- ❖ Kravetz, Silvia (2012). “Las políticas de igualdad educativa. Reflexiones sobre el programa provincial ‘Inclusión/terminalidad de la escuela secundaria’”. Cuadernos de Educación, año x, nº 10.
- ❖ Krichesky, Marcelo (2014). “Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultado de un estudio y reflexiones en torno al derecho de la educación secundaria”. De Prácticas y Discursos, año 3, nº 3, pp. 1-19. Recuperado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/depracticasydiscursos/article/view/7114/6435>

- ❖ Krichesky, M.; Ceresani, V.; Canizzo, M.; D'Orazio, G.; Garbarini, M.; Greco, M.; Rondinoni, S.; Dabate, G. y Toribio, D. (2013). La obligatoriedad de la educación secundaria en Buenos Aires. Perspectivas de la gestión y de los profesores de la Secundaria Básica. Informe final unipe. Recuperado de http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/1143_01.pdf
- ❖ Laurillard, D. (2002). *Repensando la enseñanza universitaria: un marco conversacional para el uso efectivo de las tecnologías de aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós.
- ❖ Merklen, D. y cols. (2013): *Individuación, precariedad, inseguridad. ¿Desinstitucionalización del presente?* Buenos Aires: Paidós.
- ❖ Montes, Nancy y Ziegler, Sandra (2010). "Miradas sobre una experiencia de cambio en la escuela secundaria. Nuevos formatos para promover la inclusión educativa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 15, nº 47, pp. 1075-1092. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662010000400005&lng=es&tlng=es
- ❖ Muñoz Terra, Leticia. (2011). De la empresa al mercado: Un estudio de la movilidad socio-ocupacional de los ingenieros. *Cuestiones de Sociología* (7):166-185. Recuperado en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/perfiles/0955MunizTerraL.html>
- ❖ Murillo, F. (2008): "Mejora y eficacia en los centros educativos", en A. Villa (coord.): *Innovación y cambio en las organizaciones educativas* (pp. 241-257). Bilbao: Universidad de Deusto.
- ❖ Murillo, Javier (2005). "Una panorámica de la carrera docente en América Latina. Sistemas de reconocimiento y promoción del desempeño profesional". *Revista Prelac*, nº 1. Santiago de Chile: Unesco.
- ❖ Nicastro, S.; Greco, B. (2012). *Entre trayectorias*. Rosario: Homo Sapiens.
- ❖ Nobile, M. (2012): "Análisis de una estrategia de personalización de los vínculos en escuelas secundarias de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina", en RBSE. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, vol. 11, núm. 31, pp. 206-232.

- ❖ _____ (2015): Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biográficos de docentes y estudiantes. RASE. Vol. 8. N°3: Págs. 409-424. Recuperado en: [https://www.researchgate.net/publication/282252118 Los efectos de experiencias escolarizadoras inclusivas sobre los relatos biograficos de docentes y estudiantes un analisis de las Escuelas de Reingreso en Ciudad de Buenos Aires](https://www.researchgate.net/publication/282252118_Los_efectos_de_experiencias_escolarizadoras_inclusivas_sobre_los_relatos_biograficos_de_docentes_y_estudiantes_un_analisis_de_las_Escuelas_de_Reingreso_en_Ciudad_de_Buenos_Aires)
- ❖ O’Sullivan, D.; Dooley, L. (2009). *Aplicando la innovación*. Barcelona: Gedisa.
- ❖ Palamidessi, M., y Feldman, D. (2003). El desarrollo del currículo en Argentina. *International handbook of curriculum research* (pp. 115-128). Routledge. Recuperado en: [https://www.researchgate.net/profile/Monique_Volman/publication/254759716 Curriculum theory in the Netherlands/links/0f31753b6c5c532e95000000/Curriculum-theory-in-the-Netherlands.pdf#page=122](https://www.researchgate.net/profile/Monique_Volman/publication/254759716_Curriculum_theory_in_the_Netherlands/links/0f31753b6c5c532e95000000/Curriculum-theory-in-the-Netherlands.pdf#page=122)
- ❖ Ranciere, J. (1996). *El desacuerdo. Política y filosofía*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ❖ Sen, A. (1993): “Capability and Well-being”, en Martha C. Nussbaum y Amartya K. Sen (eds.): *The Quality of Life*. Oxford: Clarendon Press.
- ❖ Tedesco, J.; Operti, R. y Amadio, M. (2013): *El currículo en los debates y en las reformas educativas al horizonte 2030: Para una agenda curricular del siglo XXI*. IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 15. Recuperado en: http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/wpci-15-curragenda_21stcentury_spa.pdf
- ❖ Terigi, Flavia (2007) “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. _____ (2008a). “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”. En Dussel, Inés et al., *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*. Buenos Aires: Santillana.

- ❖ _____ (2009). “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. Revista Iberoamericana de Educación, nº 50, pp. 23-39.
- ❖ _____ (2010). Desarrollo profesional continuo y carrera docente en América Latina. Documento N° 50, preal.
- ❖ Terigi, F.; Fridman, M.; Delgadillo, M.; Pico, L. y Ponce de León, A. (2011). Aportes pedagógicos a la reformulación de la formación inicial de los/as profesores/as de escuela secundaria en Argentina. Informe final. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- ❖ Terigi, F.; Toscano, A. y Briscioli, B. (2012). “La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares”. Second ISA Forum of Sociology, Justicia Social y Democratización, International Sociological Association, Buenos Aires, agosto.
- ❖ Terigi, F.; Toscano, A.; Briscioli, B.; Morrone, A. y Scavino, C. (2013). “La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala”. Revista del IICE, nº 33, pp. 27-46. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099/1078>
- ❖ Terigi Flavia (2014) “Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas” En Marchesi A., Blanco R., Hernández L., Coord. Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Organización para los estados Iberoamericanos. Edic Metas. Educativas
- ❖ Tiramonti, Guillermina (2018). La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma. Libro digital. Buenos Aires: FLACSO. Recuperado en: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/La-escuela-secundaria.-50-anos-en-la-busqueda-de-una-reforma.pdf>
- ❖ Tiramonti, G.; Arroyo, M.; Llinás, P.; Nobile, M.; Poliak, N.; Sendón, M.; Southwell, M.; Tobeña, V. y Ziegler, S. (2011). Variaciones sobre la forma

escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: flacso/Homo Sapiens.

- ❖ Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008). La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Buenos Aires: Paidós.
- ❖ Toscano, A. y Diez, M. (coords.) (2012). Estudios de Políticas Inclusivas: Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes (CESAJ). Conurbano Bonaerense (Argentina). Buenos Aires: Unicef Argentina y Universidad Nacional de General Sarmiento.
- ❖ Tyack, D. & Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía: un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Básica y Normal, Dirección General de Materiales y Métodos Educativos.
- ❖ Vanella, L. y Maldonado, M. (2014). “La escolaridad secundaria: nuevas apuestas a la inclusión de los jóvenes. La experiencia del PIT 14 -17 en la ciudad de Córdoba”. Cuadernos de Educación, nº 12.
- ❖ Vanella, María Delfina et al. (2013). Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (pit). Córdoba: UnicefFacultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- ❖ Van Zanten, A. (2008): “¿El fin de la meritocracia? Un análisis de los cambios recientes en las relaciones de la escuela con el sistema económico, político y social”, en Tenti Fanfani, E. (comp.): Nuevos tiempos y nuevos temas de la agenda de política educativa. Buenos Aires, IIPE-Unesco-Siglo Veintiuno Editores, pp. 173-192.
- ❖ Ziegler, S. (2011): “Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?”, en Tiramonti, G. (dir.): Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens.
- ❖ _____ (2012): Formación de las élites: investigaciones y debates en Argentina, Brasil y Francia. Buenos Aires: Manantial.

- ❖ Ziegler, S.y Nobile, M. (2014) Personalización y escuela secundaria : Dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6 (6). Recuperado: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5929/pr.5929.pdf

Documentación

Legislación:

- Argentina, (2006). Ley 26.206 de Educación Nacional.
- Consejo Federal de Educación (2010). Resolución N°103/10 y Anexo I.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe (2016). Programa Secundario Completo. Anexos 1, 2, 3, 4 y 5.

Documentos:

- Ministerio de Educación de la Nación (2010). Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria: Documento N° 1 Diseño e Implementación del plan de mejora institucional.
- Ministerio de Educación de la Nación (2010). Instructivo para la Ejecución Planes de Mejora Institucional de Nivel Secundario.
- Ministerio de Educación de la Nación (2011). Planes de Mejora Institucional de la Educación Secundaria Instructivo para la Ejecución.