



Código: PI-HyCS-04-2018

**“EL CAMBIO EN EL CICLO BÁSICO DE LA
EDUCACIÓN SECUNDARIA. ANÁLISIS DE LA
IMPLEMENTACIÓN DE UNA POLÍTICA
PÚBLICA PROVINCIAL EN ESCUELAS DE
MORENO”**

Director: Otero, Fabian

Integrantes: Britez, Claudia; Cordoba, Claudia; Santos
Souza, Alejandra; Galleano, Gabriel.

Año: 2020



Informe Final de Proyectos de Investigación Universidad Nacional de Moreno

Identificación del proyecto

Tipo de proyecto y año de convocatoria:	PI. 2018
Nombre completo del proyecto:	El cambio en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria: análisis de la implementación de una política pública provincial en escuelas de Moreno.
Director/a:	Fabián Otero
Lineamiento prioritario ¹	“Sujetos y políticas en educación”. “Instituciones educativas”
Fecha de inicio:	Julio 2018
Fecha de finalización:	Septiembre 2020
Unidad de localización: Departamento/centro/ Programa	Departamento Humanidades y Ciencias Sociales Licenciatura en Educación Secundaria
Resumen: <i>a(máx. 300 palabras)</i>	Este estudio exploratorio trabajó sobre la implementación del proyecto “escuelas promotoras” en el Ciclo Básico de la Educación Secundaria en el Partido de Moreno desde su primer año de creación en el 2018. Por el tipo de estudio microsocial y sus objetivos de investigación, se adoptó una metodología cualitativa a través de multi método (entrevistas, encuestas, análisis de materiales). Se contactó a cinco instituciones, cuatro de gestión estatal y una de gestión privada. Dos escuelas de la muestra constituían el 50% del

¹ Según Resolución CS 326/17 Líneas de investigación científica y desarrollo tecnológico prioritarias 2016-21/ó Res. R 449/18 Lineamientos estratégicos generales de Investigación y transferencia 2019/21 del CEDET

	total de las escogidas por las autoridades provinciales para iniciar el proyecto. Se encuestó a 39 docentes y se mantuvieron entrevistas informales con informantes claves. También se analizaron diversas fuentes documentales. Los principales resultados se focalizaron en la constatación de las dificultades en su implementación en lo relativo a los tiempos y a la organización institucional, el aporte de un trabajo más colaborativo entre docentes que impactó en una propuesta de enseñanza más coherente y concertada institucionalmente. Este cambio se vio facilitado por otras condiciones y medio ambiente de trabajo a partir de las horas institucionales y la presencia de un espacio semanal compartido rentado. Emergió, también, la relevancia del nuevo rol del “profesor/a acompañante de trayectoria” (PAT) desde el seguimiento a estudiantes y la comunicación con el resto de los actores institucionales. A esto se sumó la presencia del trabajo por proyectos y de una evaluación colegiada, sumado a la mejora en la convivencia estudiantil. Frente al cambio de gobierno y la situación excepcional de la COVID-19 y el ASPO, cómo continúa la experiencia y cómo ha resultado en tiempos de enseñanza remota emerge como un desafío a futuras indagaciones. En el mismo sentido, la presencia de otras voces (estudiantes, directivos, inspectores, ex funcionarios, “PAT”...) también resultarían significativas para atrapar la complejidad de esta propuesta en vistas a su posible continuidad y generalización.
Palabras claves:	Educación Secundaria. Política Pública. Escuelas Promotoras

Parte I

Informe de resultados para el repositorio²

1. Introducción y objetivos

En el marco de lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y las Resoluciones del Consejo Federal de Educación para la educación secundaria entre los años 2006-2017, el gobierno educativo de la provincia de Buenos Aires diseñó una propuesta de cambio para su primer año. Se trató de dar cumplimiento específico a la Resolución del Consejo Federal de Educación N° 330/2017 que instaló la “secundaria 2030”, junto con el Marco de Orientación de los Aprendizajes (MOA) y la Red de Mejora de los Aprendizaje.

La propuesta se definió con el “propósito de implementar modificaciones en el formato de la escuela secundaria que favorezcan la trayectoria escolar de los estudiantes, promoviendo otras formas de organización para enseñar y aprender”, a partir de lo establecido por la Resolución N° 748/2018 del 27 de marzo. Se configuró como una prueba piloto, promoviendo nuevas formas de organización para enseñar y aprender y colocando al estudiante en el centro del sistema educativo. A partir de estos propósitos, se configuraron los siguientes elementos constitutivos del programa: articulación entre niveles, trabajo pedagógico institucional (saberes coordinados, enseñanza y aprendizaje basado en problemas, proyectos pedagógicos, proyectos socio-comunitarios, módulos institucionales y reuniones fuera del horario escolar), evaluación colegiada (utilización de rúbricas) y creación del rol de “profesor/a acompañante de trayectoria (P.A.T.)”, elementos todos enfocados en la mejora de los aprendizajes estudiantiles y enmarcados en el Proyecto Institucional.

Para tal fin, la Inspección General seleccionó 600 escuelas, dos por distrito, que no tuvieran más de dos secciones. El proyecto se desarrolló en el año 2018 y en el año 2019 se sumaron voluntariamente 294 escuelas secundarias de gestión estatal, mediante la Resolución N° 5222/2018. El proyecto involucró tanto escuelas de gestión estatal como

² Se solicita brindar información detallada en los campos que componen esta Parte I, ya que será publicada en el Repositorio online de la UNM. Esto permitirá difundir de manera amplia la investigación, sus resultados y visibilizar la labor de los miembros del equipo de investigación.

privada, generando una diferencia con otras experiencias provinciales de cambio en la educación secundaria (Río Negro y CABA, por ejemplo). El proyecto presentaba una lógica de crecimiento vegetativo para el ciclo básico de la educación secundaria e incremental, llegando como meta a cubrir a la totalidad de las escuelas secundarias de la provincia. En el Partido de Moreno se seleccionaron cuatro escuelas secundarias, dos de gestión estatal y dos de gestión privada para el año 2018. En el año 2019 se sumaron dieciséis escuelas de gestión estatal.

Este contexto descripto daba cuenta por sí mismo de la justificación del estudio: una política educativa pública provincial que intentó generar un cambio en la gramática de la escuela secundaria a partir de una experiencia piloto. Experiencia pedagógica que se desarrolló en una provincia que desde la década de 1990 sufrió dos mutaciones importantes de la estructura organizativa de la educación secundaria, por medio de leyes provinciales de educación, y sus consecuentes cambios curriculares.

La relevancia académica de la indagación se fundamentó en la preocupación que reviste la educación secundaria como objeto de estudio (Pineau, 2011; López, 2009) sumada a su emergencia como un tema central en las agendas de políticas educativas en las últimas décadas (Poggi, 2018:40). Se enmarcó así en los debates sobre el cambio de la educación secundaria donde resulta un tópico común diagnosticar sobre su crisis, tanto a nivel mundial y, particularmente, en los países de América Latina desde la década de 1960 hasta la fecha. La relevancia social del estudio radicó en la potencialidad de transferencia a los y las estudiantes del Ciclo de Complementación Curricular “Licenciatura en Educación Secundaria” y a la comunidad educativa del Partido de Moreno, sumada la instancia de gestión intermedia de inspectores/as.

El objeto de estudio se centró en el moldeamiento que realizan los actores institucionales de la propuesta “escuelas promotoras” en el Partido de Moreno. Se interrogó sobre sus obstáculos y facilitadores en la implementación, los aportes que generó en los actores institucionales y en la organización escolar; también interpeló sobre las mutaciones institucionales, pedagógico didácticas, las condiciones y medio ambiente de trabajo y sobre el rendimiento del estudiantado. Siguiendo a Rockwell (1982), se trató de describir cómo la norma prescripta desde las políticas públicas se jugaba en un contexto singular, inscribiéndose y re interpretándose en un orden institucional previo y en tradiciones pedagógicas que la preceden.

El objetivo general fue describir la implementación de una política pública de profundización del cambio en el formato tradicional de la escuela secundaria. Sus objetivos específicos fueron:

- 1.- Identificar obstáculos y facilitadores para la implementación de la política pública para el primero y el segundo año de la escuela secundaria.
- 2.- Reseñar los diversos aportes que realizan los actores en la implementación de la política pública para el ciclo básico de la escuela secundaria.
- 3.- Observar los cambios institucionales, pedagógicos didácticos y de condiciones y medio ambiente de trabajo acaecidos en el ciclo básico de la escuela secundaria a partir de la implementación de la política pública en estudio.

2. Marco de referencia

Esta investigación se centró en el análisis de una política pública provincial para el cambio de la escuela secundaria pero desde la perspectiva microsocial, es decir, el moldeamiento que realizan los actores institucionales. Siguiendo los aportes de Ball (2014) se realizó un análisis del pasaje desde el contexto de ley (la normativa, la política pública nacional y provincial y el papel de la gestión intermedia) para centrarnos en el contexto de práctica donde fue mediada por parte de los actores institucionales directivos y docentes, a modo de su puesta en acto (Dabenigno y Austral, 2018:109).

Nuestro primer marco referencial se centró en el desarrollo histórico reciente de la educación secundaria y las políticas públicas diseñadas. Temática relacionada con las categorías de “gramática escolar” o “forma escolar” y el cambio en este nivel educativo.

1.- Historización de las políticas públicas recientes para la educación secundaria

La última década del siglo XX generó una serie de reformas educativas en América Latina que han impactado sobre la escuela secundaria. Para el caso de la Argentina, Gallart (2006) sostenía que la Ley Federal de Educación N° 24.195 representó un cambio total y sistémico para el sistema educativo. La transferencia a los gobiernos provinciales de todos los niveles educativos (con la excepción de las universidades), la consecuente fragmentación del sistema educativo, la ruptura de la tradicional escuela secundaria (Tercer Ciclo de la Educación General Básica obligatorio y Polimodal no obligatorio), el aumento de adolescentes en las escuelas, son algunos de los legados de dicho proceso en el marco de un estado mínimo. La entrada al siglo XXI, configuró otras legalidades

educativas y una presencia distinta del estado nacional en materia educativa. Estas mutaciones también se apreciaron en la mayoría de los países de América Latina.

A partir del año 2003 comienza un lento resurgimiento económico a través de un rol protagónico del estado nacional que presenta manifestaciones de recuperación en la esfera educativa. La gestión del presidente Néstor Kirchner y de su ministro de educación Daniel Filmus, establecen un amplio consenso social alrededor de dos proyectos legislativos, impulsados desde el mismo Poder Ejecutivo. La Ley de Financiamiento Educativo (26.075) junto con la Ley de Educación Técnico-Profesional (26.058), ambas del año 2005, emergen como dos nuevos pilares legales de la política educativa nacional. Ambas leyes se instalan como “correctivas” de ciertas disfuncionalidades manifestadas en los procesos de reforma de la década anterior. Sumado a estas dos leyes, es importante destacar la sanción de dos instrumentos legales que hacen referencia específicamente a los sujetos del nivel secundario: “Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes” (26.061) y “Ley de Educación Sexual Integral” (26.150). En ese marco, comenzó un proceso de consulta sobre la futura sanción de una nueva ley de educación nacional (“Jornadas Nacionales de Debate”) que culminó con la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 el 27 de diciembre del 2006. Esta norma estableció la obligatoriedad de la totalidad de la educación secundaria.

De ahí en más se inicia una política activa para la re-definición de esta escuela secundaria a través de las Resoluciones del Consejo Federal de Educación con la intencionalidad de desarticular los 52 formatos de Polimodales y de Tercer Ciclo de la Educación General Básica dispersos por todo el país. A éstas se sumaron las específicas para la educación técnico profesional y las transformaciones para la formación docente inicial y permanente junto a las acciones encaradas desde las políticas sociales: la Asignación Universal por Hijo (AUPH) y el Programa de Respaldo a Estudiantes de Argentina (PROGRESAR).

Podemos afirmar que desde la sanción de la Ley de Educación Nacional y hasta el año 2008 se vivió una etapa de construcción de legalidades varias que posibilitan el pensar la escuela secundaria desde otros lugares. Pitman (2013: 259) señala que desde el año 2008 comienza una etapa de “profundización de las políticas públicas inauguradas en el 2003”. Consideramos que esta “profundización” se ha venido produciendo por oleadas, con momentos de mayor, menor o regular intensidad. La “inconmovible forma de lo

escolar” no ha sido alterada profundamente, las condiciones y medio ambiente de trabajo docente en la escuela secundaria poco se han transformado, los logros académicos siguen estando correlacionados con el lugar social de sus estudiantes, demandas que quedan pendientes para seguir construyendo más y mejor educación secundaria como derecho político para todos.

El traspaso de gobierno a otro partido político hacia fines del año 2015 instaló otro proyecto de país en el marco de los nuevos alineamientos geopolíticos. En este contexto se reconfiguró el papel de la educación surgiendo otro orden de ideas pedagógicas: la obsesión por la evaluación cuantitativa estandarizada desde un lugar exclusivo y autónomo, el reduccionismo causalista entre el enseñar y el aprender, el discurso del emprendedurismo y las neurociencias, el cambio y la innovación como nuevos mandatos, un resurgir de la teoría del capital humano, el desprecio por el colectivo docente y sus organizaciones, la asociación virtuosa con ONG y universidades privadas, la constante comparación con otros sistemas educativos europeos, la ilusión alrededor de las nuevas TIC como plataformas de transformación educativa y a prueba de docentes, los nuevos negocios alrededor de la formación continua del colectivo docente, una nueva racionalidad tecnocrática. En este marco, el gobierno de la alianza “Cambiemos” propuso profundizar y concretar los cambios señalados por la anterior gestión para la educación secundaria.

Entre la década de los noventa del siglo XX a la actualidad, la provincia de Buenos Aires sancionó dos leyes de educación provincial (N° 11612 en el año 1995 y la N° 13688 en 2007) y realizó dos modificaciones de la estructura de la educación secundaria (Educación General Básica de nueve años obligatoria y la Educación Polimodal con cinco orientaciones, no obligatoria y la Resolución Provincial N° 1045/05 transformó la EGB3 en “Educación Secundaria Básica” con conducción, edificio y normas específicas, previo a la sanción de la segunda ley provincial de educación). También unificó y reformuló el Régimen Académico de la Escuela Secundaria mediante la Resolución N° 587/11.

La presencia de estas dos temporalidades también se observó en las modificaciones de los diseños curriculares. La Ley Federal de Educación implicó una unificación curricular a través de los Contenidos Básicos Comunes elaborados desde el ministerio nacional. De esta forma se llevaban adelante los procesos de concreción curricular desde el gobierno nacional hacia el provincial y desde éste a la institución a través del dispositivo del

proyecto curricular institucional en el marco de los proyectos educativos institucionales de cada una de las escuelas. Las propuestas curriculares de la época daban cuenta de un nivel de exhaustividad de contenidos apabullantes, con un distanciamiento considerable del trabajo docente en un salón de clase. Se configuró así un curriculum libro. Esta decisión venía a reponer los contenidos en la escuela ante un diagnóstico basado en su vaciamiento. Se gestó así una nueva racionalidad técnica que planteaba la triple dimensión del contenido (conceptual, procedimental y actitudinal) en vistas al logro de competencias definidas como un saber hacer con saber y con conciencia.

La entrada al siglo XXI generó otro cambio curricular. La emergencia de la “Educación Secundaria Básica” añadió otra propuesta curricular. Aquí surgieron los espacios curriculares “prácticas del lenguaje” y “construcción de ciudadanía”. El proceso de construcción curricular a nivel provincial también resultó original: se convocó a diferentes actores del sistema, se realizó una implementación piloto en el año 2006 en 75 escuelas y se generalizó al año siguiente. Todos estos cambios se plasmaron en resoluciones ministeriales entre los años 2006 y 2009 y se desplegaron en “marcos generales”, “diseños” y “breviario” para directivos. Este proceso de cambio curricular antecedió a las propuestas emanadas desde el gobierno nacional. Estas iniciativas luego se ensamblaron con las propuestas nacionales. La creación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios con un tratamiento didáctico fueron orientaciones para los y las docentes y los equipos curriculares de las provincias, la unidad en la estructura de la educación secundaria y de los espacios curriculares tanto en su denominación como cantidad. La unificación curricular permitió el libre pasaje de los y las estudiantes dentro de diferentes escuelas y/o provincias no penalizándolos con las equivalencias. A estas modificaciones curriculares se añadieron políticas nacionales de mejora y fortalecimiento institucional a partir del año 2009 junto con acciones desde programas socioeducativos como la implementación de los Centro de Actividades Juveniles.

2.- Gramática y forma escolares: categorías potentes

La categoría de “gramática escolar”, acuñada en el contexto anglosajón, se conceptualizó como reglas básicas y tácitas de la escolarización que organizan el trabajo de enseñar. Éstas se transmiten generacionalmente y permanecen inalterables desde su configuración histórica hasta el presente. Tyack y Tobin (1994) la han definido como la “matriz básica que constituye la estructura profunda de lo escolar y la vuelve predecible, inalterable”.

Para Tyack y Cuban (1995), lo que ha permitido que se mantenga la gramática de la escuela no es tanto un conservadurismo consciente de los distintos actores sociales sino la “falta de reflexión sobre los hábitos institucionales y las creencias y representaciones culturales ampliamente extendidas sobre lo que constituye una escuela real” (167). La naturalización de los valores y las prácticas escolares otorgó un marco predecible y seguro para el desempeño docente y redujo la perspectiva de incertidumbre. Esta matriz implícita se plasmó en principios, reglas, pautas, normas y costumbres que organizaron la escuela, sus intercambios cotidianos y las prácticas de enseñanza en las aulas. Podemos concluir que esta matriz configuró un sentido común naturalizado sobre lo que debe ser la escuela. La escuela así se dotó así de las características de uniformidad, regularidad, permanencia y continuidad. Desde el campo del análisis institucional de la escuela podemos sostener que se cristalizó la dinámica institucional de lo instituido, del “siempre se hizo así”, por sobre lo instituyente.

Esta matriz básica, fundacional, también ha sido exhaustivamente indagada por las investigaciones de David Hamilton e Ivor Goodson³ desde el registro histórico del origen de la escuela como dispositivo, artefacto. Los aportes de estos autores, permitieron identificar algunas constantes que han permanecido inalterables a lo largo del tiempo. Sus miradas se centraron en un análisis histórico del currículo, en las razones de incorporación de diversos campos de conocimiento en la propuesta curricular, en el origen de la clase y del aula, del uso del tiempo y toda una serie de temáticas derivadas de estas cuestiones. De esta manera, afirmaron la presencia constante e incuestionable de la enseñanza simultánea, en una escuela graduada y con una secuencia lineal de desarrollo de los contenidos. En continuidad con estos análisis y desde el contexto francés, autores como Vincent, Lahire y Thin incorporaron el concepto de “forma escolar” definido como una configuración sociohistórica surgida en las sociedades europeas entre los siglos XVI y XVII y consolidada en el siglo XVIII, dando como resultado un modo de socialización escolar que se impuso a otros modos y los transversalizó. A partir de ahí develaron los “invariantes de la forma escolar” que la configuran: constitución de un universo separado

³ Aportes retomados en nuestro país a partir de los trabajos de Pineau, Pablo; Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (2001). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires, Argentina: Paidós y Dussel, Inés y Caruso, Marcelo (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

para la infancia, organización racional del tiempo, multiplicación y repetición de ejercicios escolares. En esta misma dirección, Terigi (2011,a) definió el patrón organizacional de la escuela secundaria argentina como “trípode de hierro”. Éste se definió por un currículo clasificado por asignaturas, la designación docente por especialidad y la organización de la vida escolar por hora cátedra. Constató que “hemos llegado a discutir públicamente qué hacer ‘para adelante’ sin un análisis riguroso de lo que sucedió ‘para atrás’; la ausencia de este balance conlleva importantes riesgos” (63). Ante este estado de situación, concluyó que el formato tradicional de la escuela secundaria muestra hoy dificultades para recibir a nuevos públicos (66). Con el convencimiento de que la unidad/uniformidad en las escuelas no era per se garantía de justicia educativa, dando cuenta de cambios y/o diversificación en el formato tradicional de la escuela secundaria. Las categorías de los autores franceses como de Terigi (2011,b) han sido retomadas como “invariantes del formato escolar” por las investigaciones del “grupo de los viernes”⁴ con sede en FLACSO Argentina, haciendo referencia a estas constantes como un “núcleo de invarianza esencializado que permanece sin cambios más allá de las características nacionales de los distintos países latinoamericanos”.

Este registro histórico que habilitan estos conceptos teóricos modelaron el patrón organizacional de la escuela secundaria configurado por: agrupamiento de los y las estudiantes en edades homogéneas, constitución grupal que permanecerá estable a lo largo de la escolaridad⁵; asignación inamovible de los espacios para los distintos cursos y actores institucionales; formas inalterables de dividir y cronometrar el tiempo escolar; presencialidad; fuerte enmarcación y clasificación del conocimiento escolar (Bernstein, 1988); tradición disciplinar en la formación inicial de los y las docentes y un vínculo laboral mediado por la asignación de “hora cátedra”; un régimen de evaluación, calificación y promoción anual y homogéneo a lo largo de la escuela secundaria; impronta homogénea, fija y simultánea en las prácticas de enseñanza, configurando un aprendizaje monocrónico (Terigi, 2012); régimen de asistencia por jornada escolar diaria; la presencia de rituales cíclicos y rutinarios; una inscripción anualizada. Elementos que, en su gran mayoría, transfirieron características de la educación primaria al contexto de la escuela

⁴ Grupo coordinado por Guillermina Tiramonti que focaliza su indagación en la escuela secundaria.

⁵ Con la salvedad de aquellos y aquellas que repiten a lo largo de los años y quedan fuera de la matriz grupal de su cohorte escolar de origen.

secundaria. Estas constantes reseñadas “pueden contribuir a explicar la “reproducción” de ciertas prácticas y la dificultad para abrirse a los cambios” (Gvirtz, 2011:36).

En el contexto español, Viñao Frago (2002) utilizó el concepto “cultura escolar” para el análisis sobre el currículo escolar. Se trató de identificar regularidades y tradiciones que gobiernan la práctica y la organización de la enseñanza y el aprendizaje, como producto histórico. Sus características son la continuidad, estabilidad, sedimentación y relativa autonomía. Así definió la cultura escolar como un

Conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho y compartidas por sus actores. Tradiciones, regularidades y reglas de juego que se transmiten de generación en generación y que proporcionan estrategias: a) para integrarse en dichas instituciones e interactuar en la mismas; b) para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, y hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican y conllevan; y c) para sobrevivir a las sucesivas reformas, reinterpretándolas y adaptándolas, desde dicha cultura, a su contexto y necesidades. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos como las disciplinas escolares. La cultura escolar sería, en síntesis, algo que permanece y que dura; algo que las sucesivas reformas no logran más que arañar superficialmente, que sobrevive a ellas, y que constituye un sedimento formado a lo largo del tiempo. Un sedimento configurado, eso sí, por capas más entremezcladas que superpuestas que, al modo arqueológico, es posible desenterrar y separar (73-74).

También reparó en los actores institucionales docentes y, específicamente, el papel que desempeña el “código disciplinar” y las “subculturas de las asignaturas”. Ambas, de consistente estabilidad y transmitidas de generación en generación, anidadas en la formación inicial docente, en las formas de asunción de los cargos y en la socialización profesional en el puesto de trabajo. Conceptualizando de la siguiente manera:

De ahí que las materias o áreas curriculares sean el nexo y nervio que une la profesionalización del docente, la cultura escolar y los sistemas educativos en los que las disciplinas se jerarquizan y anidan. Este código profesional se apoya en un saber empírico. Vive autosuficiente y claramente diferenciado de la cultura científica y pedagógica que los docentes hayan podido recoger en su formación inicial, y como tal saber de experiencia se autoafirma rechazando las injerencias de la pedagogía teórica. Esta sacralización de la experiencia lleva al profesor a ignorar, de forma alienante, como dicho código -uno de los ejes vertebradores de la cultura escolar y de los sistemas educativos- se apodera de él, lo constituye y lo conforma en férreos moldes. Es así como, en acertada expresión de Raimundo Cuestas, los profesores se convierten en guardianes de la tradición y esclavos de la rutina” (78).

(...) el interés propio de los maestros (intereses), creencias (ideologías) y saber (información) les empuja más a defender el status quo que a abogar por la reforma de la escuela...la causa de ello es el peso, reconocido por los mismos maestros, de las viejas

maneras de trabajar, de las reglas básicas solidificadas en la escuela a lo largo de los años, es decir, de la cultura escolar o gramática de la escuela (93).

Este concepto potente de cultura institucional ha sido central en el campo del análisis institucional de la escuela y desde la pedagogía en su articulación con los conceptos de reforma y cambio educativo. En esa tradición, Gvirtz (2011) entendió a la cultura escolar como constituida por

un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y de pensar, mentalidades y comportamientos), sedimentados a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas de juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas.

3.- Políticas públicas: la necesidad del pacto y la concertación

Entendemos por políticas públicas la acción concurrente del estado nacional y del estado provincial para dar una respuesta concreta a determinadas necesidades de la población, en este caso particular, se trata de la educación secundaria. Las mismas se entran en una política de estado enmarcada en un determinado proyecto de país. Pensar el tema de los cambios en las escuelas secundarias, nos invita a centrar la mirada en el espacio de la macropolítica nacional y provincial y el de la micropolítica de las escuelas secundarias atravesadas por la primera, sumado la concurrente mediación del meso nivel o gestión intermedia del cuerpo de inspectores/as e instancias de asesoramiento y formación permanente.

En el marco del federalismo argentino y de la pluralidad de actores concurrentes en el espacio educativo, resulta central el mecanismo de concertación de las políticas públicas a modo de pacto de estado en educación. Juan Carlos Tedesco (1995, 2004, 2005, 2007) ha desarrollado esta temática específica a partir de ensayos y de su experiencia como funcionario en organismos internacionales y nacionales. Alertaba sobre su papel central en manos de los estados ante la sociedad del conocimiento, la complejidad de la misma y la coalición de múltiples intereses. Afirmaba que solo el estado podía mitigar la inequidad existente por medio de una política educativa concertada definida como transmisora de valores de solidaridad y garante de los sectores más postergados. Desde estas coordenadas alentaba la participación para la construcción de pactos como base para los cambios educativos.

(...) los consensos que sean posibles establecer en torno al modelo educativo y su consecución, pueden favorecer la adopción de una forma socialmente significativa de toma de decisiones que consolide la ejecución de aquellas políticas. No obstante, debe

tenerse presente que los pactos educativos no pueden ser un fin en sí mismos. En todo caso, serán sólo instrumentos válidos en el contexto de un proyecto social basado en la idea de construir una sociedad equitativa y dinámica. Reconocer que las estrategias de acción educativa deben ser diseñadas a través de la participación de todos los actores sociales, es un lugar común en la reciente literatura sobre políticas educativas. La educación es un proceso muy complejo, donde la responsabilidad y la autoridad tienen que ser compartidas por los citados actores. A su vez, la continuidad en la aplicación de las estrategias de transformación ha sido reconocida como una de sus condiciones de éxito, y para que exista continuidad –al menos en contextos democráticos–, es necesaria la existencia de un nivel básico de acuerdo y de compromiso de esos actores en su aplicación (Tedesco, 2004:17-18).

Podemos sostener que en estos últimos treinta años se han gestado dos modelos de construcción de políticas públicas en el campo de la educación. El modelo de las reformas educativas de la década de los noventa del siglo XX, caracterizado de “arriba hacia abajo”. Allí la esfera de conducción política ministerial construía un régimen de “poder-saber-verdad” sobre el discurso pedagógico, ubicando a las instancias ministeriales provinciales y los actores docentes como meros aplicadores de lo pensado y definido en otro ámbito. Cabe aclarar que los gobiernos provinciales comenzaban a construir sus cuerpos técnicos para la educación secundaria recientemente transferida. El otro modelo es el instalado en el inicio del siglo XXI, caracterizado por un modelo de concertación de políticas educativas como “parte de un proceso más general de fortalecimiento de la ciudadanía y de construcción de un orden político democrático” (Tedesco, 2007:115). Tal es el proceso que se ha desarrollado con la Ley de Educación Nacional, con leyes provinciales, con diseños curriculares....

Esta necesidad de establecer pactos mediante un dispositivo de concertación, se convierte en un articulador potente ante el peso descripto de la gramática y de la forma escolares. En este sentido, Brener (2012) señalaba que el concepto de gramática escolar “nos advierte que los cambios deben darse acompañados de una serie de condiciones del contexto, de las instituciones y de las personas. Y que además en la escuela, así como en otros procesos culturales, los cambios son más lentos que en otras esferas de la vida social”. Por su parte, Tyack y Cuban (1995) advertían que “las reformas que buscan alterar las construcciones culturales de la “escuela real” no pueden realizarse sin un amplio diálogo público”.

Finalmente, podemos reseñar que las experiencias de cambio desde la década de los noventa del siglo pasado consideraban a la institución escolar como unidad de reforma. En esta dirección, las experiencias motorizadas desde las políticas públicas pueden adoptar formas masivas de implementación por crecimiento vegetativo o de experiencias piloto. Al adoptar esta última opción, “el estado elude el conflicto” (Tiramonti, 2018:14). La obligatoriedad de la escuela secundaria, la falta de sentido de la misma para las nuevas generaciones y los niveles de eficiencia interna han generado también una serie de experiencias focalizadas a baja escala que buscan atender a una población específica a partir de nuevas formas institucionales (Tiramonti, 2011; Jacinto y Terigi, 2007). Esta situación ha generado

(...) una institucionalidad moderna que está siendo “forzada” para responder a un contexto que se ha modificado sustancialmente en las últimas décadas. El forzamiento resulta de la presión que ejercen los Estados por universalizar un dispositivo destinado a la selección sin que medien modificaciones sustanciales al formato original de la escuela. Las experiencias que hay en este sentido flexibilizan trayectorias y exigencias sin alcanzar a producir una alternativa válida para el conjunto de las instituciones. En esta medida resultan ser formatos para pobres que el estado ensaya en los espacios públicos (...). Al mismo tiempo hay un forzamiento de la institución media que proviene de la presión que provoca un medio cultural que no puede ser procesado por un formato que supone otra cultura. Esta dificultad es resuelta con la generación de una serie de “suplementos” destinados a dar cabida a lo nuevo sin modificar el curriculum tradicional. Estos son esfuerzos dispersos realizados por cada institución, en razón de los recursos con que cuentan y por tanto que beneficia a los sectores medios y altos de la población.” (Tiramonti, 2011: 870-871).

4.- El cambio educativo: concepto estelar en el debate educativo actual

El tema del cambio en educación ha sido un tópico recurrente desde la década de los sesenta del siglo veinte en los países anglosajones, convirtiéndose en un campo de estudio específico (Fullan, 2002). La idea de cambio estaba asociada con la mejora escolar y, fundamentalmente, con los aprendizajes de alumnos/as y estudiantes. La pregunta se encontraba instalada en los aspectos o dimensiones que hacían la diferencia entre las distintas escuelas para dar respuesta al rendimiento estudiantil óptimo. El movimiento de escuelas eficaces o efectivas junto con el de mejora escolar se transformó en referente de esta indagación. En este contexto anglosajón se fue muy crítico con las expectativas gestadas por las reformas educativas en la década de los ochenta del siglo veinte. Reformas transferidas en la década de 1990 en los países latinoamericanos. Se sostenía que estas reformas no lograban modificar la cultura escolar ni las prácticas docentes, el peso de la organización escolar (su gramática y forma escolar) interfería en la producción pedagógica didáctica. Así lo expresaban Tyack y Tobin (1994, 476)

Los patrones organizativos con los que funciona la escuela no son creaciones ahistóricas grabadas en piedra. Son productos históricos de grupos concretos con intereses y valores particulares en momentos concretos.... Los profesores han aprendido a lo largo de generaciones cómo trabajar dentro de estos patrones tradicionales. Los hábitos proporcionan seguridad en el trabajo.

Fullan y Hargreaves (2002) señalaban que el problema de las reformas fue la desconsideración hacia el colectivo docente. De allí que la estrategia de cambio se modificara: ya no sería de “arriba hacia abajo” sino desde las escuelas mismas como unidad de cambio acompañadas de fuertes procesos de descentralización y de incremento de su autonomía institucional. Aún más, Fullan (2007,7) manifestaba que “(...) los cambios no se pueden gestionar y que las reformas raramente se desarrollan tal como se han planteado”; desde el paradigma de la complejidad, invitaba a pensar el cambio desde cuatro niveles: la escuela, el distrito, el Estado y lo global. Suponía un intenso trabajo de interacción guiado por un propósito moral concluyendo que “la teoría del cambio, o acción, tiene en cuenta las políticas, las estrategias y los mecanismos que se emplearán realmente para poner en prácticas la teoría de la educación” (Fullan, 2007: 62).

A partir de todas estas consideraciones, podemos delimitar la temática del cambio en la escuela secundaria a través de la presencia de acciones que alteren los elementos configuradores de su gramática y, por ende de su cultura institucional. No se trata de cambios totales, pueden ser de algunos aspectos de la escuela secundaria, incluyendo cambios aún no “blanqueados” ante las autoridades correspondientes. Algunos autores/as hacen mención a pequeñas rupturas del “adn de la escuela secundaria” (Romero, 2013:30). Al respecto, Feldman (2010:105) sostiene que “desde un punto de vista localizado, las posibilidades de creatividad e innovación son siempre muy superiores a las que pueden encontrarse en el conjunto del sistema”. Es así como Anijovich y Cappelletti (2020) recopilan experiencias de cambio en la enseñanza desde un abordaje didáctico: la problematización sobre el contenido, las metodologías que presentan al estudiante como protagonista, los proyectos a partir de problemas contemporáneos y con disciplinas en diálogo, la evaluación formativa y el uso de tecnologías digitales de apoyo se encuentran entre las reseñadas por estas autoras. También la posibilidad de cambio se plantea como alternativa contrahegemónica desde otros marcos teóricos. La investigación desarrollada por Vázquez (2012)⁶ indaga sobre propuestas alternativas de educación

⁶ La Universidad Nacional de Luján es la sede del proyecto “Experiencia pedagógicas populares en la escuela secundaria”, en sinergia con la Escuela Marina Vilte de CTERA.

secundaria que reconstruyen los rasgos hegemónicos tradicionales de este nivel educativo: tendencias a la selectividad, autoritarismo y fragmentación. Las alternativas indagadas, a las que denomina “rupturas”, poseen las siguientes connotaciones:

(...) las transformaciones más profundas están vinculadas con la centralidad de los estudiantes (en su condición de sujetos reales y no ideales) en el proyecto educativo y con que el mismo se sustenta en modos de concebir y construir la inclusión educativa como peldaño de un proceso más integral de expansión de los derechos sociales. Asimismo, se aprecia cómo las rupturas que alteran la escolaridad secundaria tradicional aparecen con mayor fortaleza cuando afectan tanto la materialidad de las instituciones como su universo de significados, y cuando transforman simultáneamente dimensiones como el currículo, la organización escolar y el proceso de trabajo docente (2012: 22).

Finalmente, es importante dejar en claro una diferenciación conceptual entre estos “conceptos estelares”. Siguiendo el análisis que realizan Gairín y Rodríguez Gómez (2011, 34-35), consideramos que hablamos de reforma cuando el cambio es promovido por las políticas públicas en pos de modificar estructuralmente al sistema educativo en toda su escala. La innovación acontece a nivel de escuela o a pequeña escala, intentando mutar aspectos institucionales y organizativos en vistas a iniciar algo nuevo.

3. Métodos y técnicas

La naturaleza metodológica de los objetivos de investigación fue descriptiva-exploratoria, sincrónica y se focalizó en el nivel microsocial desde la perspectiva de los agentes sociales, sus proyectos, sus interacciones, interpretaciones y experiencias subjetivas. El abordaje, por lo tanto, fue cualitativo y multimétodo.

Se encuadró en un estudio de tipo cualitativo, de carácter exploratorio-descriptivo. La opción de una metodología cualitativa permitió hacer hincapié en la construcción de sentido desde la perspectiva de los actores involucrados. Este enfoque en la descripción que hacen los diversos actores intervinientes posibilita aprehender las características que asume esta política pública en las escuelas de Moreno. Se enfatizó el contexto de descubrimiento y la intensidad/densidad a partir de los casos seleccionados. Por tal motivo se utilizó un diseño de investigación flexible (Mendizábal, 2006: 67) que nos permitió realizar variaciones en función de “captar los aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación (a partir del surgimiento) de situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio...(posibilitando) adoptar técnicas novedosas de recolección de datos”.

El empleo de multi-método de carácter cualitativo, descartando análisis estadísticos, implicó combinar herramientas de trabajo de campo como encuestas y entrevistas informales, complementando con el análisis de fuentes documentales y dispositivos legales. La intención fue obtener una representación multifacética de la complejidad y riqueza del objeto en análisis. El Cuadro N°1 muestra la consecución de los objetivos específicos de investigación con esta variedad de fuentes de recolección de datos.

Cuadro N°1. Objetivos específicos y fuentes de recolección de datos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	FUENTES DE RECOLECCIÓN DATOS
Identificar obstáculos y facilitadores para la implementación de la política pública para el primer año de la escuela secundaria.	Entrevistas informales a directivos y docentes. Encuesta auto administrada o asistida a docentes.
Reseñar los diversos aportes que realizan los actores en la implementación de la política pública para el primer año de la escuela secundaria.	Entrevistas informales a directivos y docentes. Encuesta auto administrada o asistida a docentes.
Observar los cambios en el formato/gramática institucionales, pedagógicos didácticos y de condiciones y medio ambiente de trabajo acaecidos en el primer año de la escuela secundaria a partir de la implementación de la política pública en estudio.	Análisis de normativa Análisis de diversas producciones institucionales y de sus docentes.

Fuente: elaboración propia

Los ítems abiertos de las 39 encuestas fueron leídos a partir de la realización de un análisis temático descriptivo (Sautú, Boniolo, Dalle y Elbert; 2005:179). Esto implicó la lectura de cada una como un todo para, en un segundo momento, ir codificando ciertos contenidos o núcleos temáticos. Un segundo momento del análisis de los datos consistió en la búsqueda de elementos comunes y no comunes, recurrencias y diferencias en todo el material analizado. En síntesis, se trabajó con una lógica de construcción del conocimiento que parte de la descripción, el análisis, la interpretación y la conceptualización de “los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan” (Vasilachis de Gialdino, 2006:24). La misma modalidad se adoptó para el

análisis de las entrevistas informales a dos directivos de las escuelas de la muestra como a los diez docentes de otros años que recuperaban los decires de sus colegas de primero y de segundo año (acá se constituyó un focus group con los y las estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria que administraron las encuestas y se desempeñaban en esas escuelas).

Dicha perspectiva de indagación fue validada a través del proceso de triangulación⁷ de diversas fuentes de datos empleados y de revisión por parte de algunos de los encuestados. Esta revisión o chequeo buscó la realización de una “lectura crítica de los distintos documentos de la investigación, para que se evalúe la calidad de las descripciones, el relevamiento de todas las perspectivas y la captación de su significado” (Mendizábal, 2006:90) a partir de los materiales producidos. Finalmente, la escritura y los hallazgos de nuevos sentidos y relaciones combinó la emergencia de categorías inductivas con categorizaciones deductivas (Sautú, Dalle y Maidana; 2007:282) provenientes de otras investigaciones o ensayos, que se incorporaron a la escritura final.

El universo lo constituyeron la totalidad de las escuelas de educación secundaria del Partido de Moreno seleccionadas para la implementación de esta política pública. Se trató de veinte escuelas. Las unidades de análisis fueron las cinco escuelas seleccionadas a partir del criterio de acceso directo a las mismas por parte de los estudiantes de la Licenciatura de Educación Secundaria, docentes en esas mismas instituciones.

El trabajo de campo se desarrolló durante el segundo semestre del año 2019. Estudiantes de la Licenciatura en Educación Secundaria fueron los responsables de administrar las encuestas a los y las docentes de primero y de segundo año involucrados en el proyecto de “Escuelas Promotoras”. Se administraron en las instituciones donde estos estudiantes se desempeñaban como docentes en otros años de la educación secundaria. De esta manera se contabilizaron 39 encuestas distribuidas en cinco instituciones, cuatro de gestión estatal y una de gestión privada. Dos de las cinco escuelas trabajadas, una de gestión estatal y otra de gestión privada, eran dos de las cuatro que iniciaron el proyecto. Esta escuela de gestión estatal discontinuó el proyecto al año siguiente debido a la rotación del equipo directivo y del inspector pedagógico. Podemos

⁷ La triangulación es una forma de contrastación, a modo de chequeo sistemático, en función de superar los sesgos y ganar en rigurosidad (Najmías y Rodríguez, 2007:373), lo que nos lleva a un conocimiento en profundidad del objeto de estudio.

agregar que la otra escuela de gestión privada escogida en este primer año de implementación, también discontinuó el proyecto ante el retraso de los pagos a los y las docentes. Las restantes tres escuelas de nuestra muestra eran de gestión estatal e implementaron el proyecto durante el ciclo lectivo 2019, donde 16 escuelas de gestión estatal se sumaron al proyecto. En el primer año de implementación, fueron los y las inspectoras responsables de la decisión de incorporación de las escuelas al proyecto. El segundo año, cada escuela se sumó libremente al proyecto mediante un “Acta Acuerdo de Adhesión” presente en el Anexo II de la Resolución N° 5222 del 28 de diciembre de 2018.

Cuadro N° 2. Muestra: escuelas, año de incorporación al proyecto, cantidad encuestas y entrevistas administradas

Escuela	2018	2019	Encuestas	Entrevistas informales
A (privada)	X	X	14	3
B (estatal)	X	-	11	3
C (estatal)	-	X	8	2
D (estatal)	-	X	5	2
E (estatal)	-	X	1	2
TOTAL 5	2	4	39	12

Fuente: elaboración propia

El año de comienzo del proyecto en las cuatro escuelas del Partido fue complejo debido al suceso trágico que atravesó la segunda mitad del ciclo lectivo 2018. El fallecimiento de la vicedirectora Sandra Calamano y del auxiliar Rubén Rodríguez de la Escuela Primaria N°49 como consecuencia de la explosión de una garrafa el día dos de agosto del año 2018, derivó en el cierre preventivo de todas las escuelas de gestión estatal del distrito de Moreno por decisión conjunta de los equipos directivos en “resguardo de la integridad física y psíquica de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes, adultos y trabajadores de la educación”⁸. Durante ese cuatrimestre comenzó a circular la expresión “escuela bomba” y la necesaria revisión de todas las escuelas del Partido como garantía para volver a las aulas. Esta problemática particular fue narrada en el documental “*Escuela bomba. Dolor y lucha en Moreno*” dirigido por Juan Mascaró y estrenado al año de este suceso.

⁸ Carta directivos dirigida al Jefe Inspector Regional

El grupo de 39 docentes respondiente presentó las siguientes características en cuanto a su edad y género: el 31% tenían entre 31 y 40 años, el 26% se distribuyó entre los 20-30 años y entre los 41-50 años y el 13% presentó más de 50 años de edad. El 62% de la muestra estuvo compuesto por mujeres y el 33% por varones.

Con respecto a su formación de base, el 95% poseían título docente y un docente título de “licenciado”. Tres docentes eran egresados de universidades nacionales y el resto de Institutos Superiores de Formación Docente de gestión estatal. Un docente poseía los títulos de licenciado y profesor otorgados por una universidad nacional.

En relación a la antigüedad docente, se presentaron dos grupos que constituyen el 41% distribuidos entre hasta diez años y entre 11 y 20 años; un 5% poseía más de veinte años. Cinco docentes no cumplimentaron este dato (13%). La antigüedad de los y las docentes en la institución que lleva adelante el proyecto de “Escuelas Promotoras” presentó la siguiente distribución: el 67% hasta diez años de trabajo en la misma institución, el 15% entre 11 y 20 años y siete docentes no respondieron este ítem (18%).

Con respecto a los cursos en los que se desempeñaron, se distribuyeron de la siguiente manera: en el primer año de implementación del proyecto participaron el 64% de la muestra total y en el segundo año de implementación se distribuyeron de la siguiente manera: el 69% lo hizo en primer año y el 28% en segundo año. Un único docente no respondió a este ítem (2,5%).

4. Resultados y discusión

De modo dominante (90%), los y las docentes se enteraron de la implementación de la propuesta por parte de los directivos de la institución. Situación que da cuenta de la implementación “en cascada” de la propuesta: de la conducción política a la gestión intermedia de inspectores/as y desde allí a directivos. Dos docentes agregaron que la información también fue provista desde los medios masivos de comunicación y del mismo inspector de la escuela. Un 5% de los docentes señaló que se enteraron por la experiencia desarrollada por otros colegas en instituciones que implementaron la propuesta durante el ciclo lectivo 2018 y otro 5% señaló que se enteraron por el “PAT” (Profesor Acompañante de Trayectoria). Esta última observación da cuenta de un rol que puede asumir determinadas funciones que superpuestas, en algunos casos, con las de los

directivos. El tiempo de comunicación se produjo entre el mes de diciembre del año 2017 y el re inicio del ciclo lectivo tras el fin de la licencia anual ordinaria. Cabe señalar que los directivos comenzaron a recibir la información entre los meses de octubre y noviembre. Quedaron así los directivos como responsables únicos de modelar la propuesta para su concreción institucional y de asesoramiento al colectivo docente, sumado a su implementación inaugural.

Consultados sobre la primera sensación o pensamiento que tuvieron al ser convocados para este proyecto, un 46% de los y las docentes consideró la posibilidad de sumarse, un 33% pensó que se trataba de un cambio más y un 10% señaló que un incremento en su sueldo “no venía nada mal”. Un 41% de los y las docentes realizaron observaciones. Es así que un 37% de ese grupo consideró que les “pareció una propuesta interesante”, “positiva” y “necesaria”. También un 37% se manifestó de una manera muy crítica: “la propuesta no es seria, desde la década del ochenta asistimos a cuatro sistemas educativos (el tradicional, la Ley Federal de Educación, el cambio del 2008 y ésta) en 28 años, no es serio”; “no me parece que sea la solución necesaria, lo veo como una medida menor. Con algunas aristas interesantes como el trabajo docente en grupo pero termina siendo una medida parche”; “nada nuevo, ya que las experiencias y prácticas interdisciplinarias ya se venían implementando por motivos propios en muchas escuelas, y provienen del nivel universitario donde se ponen en práctica para las investigaciones muchas décadas atrás”; “falta de organización para implementar un proyecto, siendo que hay que tomar más módulos sin saber las responsabilidades y horarios que uno maneja fuera de los módulos y antes tomados por voluntad propia”.

“Consideraba, y lo sigo haciendo, que el sistema educativo en general funciona bajo prácticas deficitarias (en las prácticas docentes, en la función social que tiene la escuela, en la estabilidad laboral, en la calificación docente, en la valoración de los jóvenes, etc.)...pero sigue funcionando”.

“Es necesario realizar muchos cambios en la escuela y esto podría ser una oportunidad para empezar a concretarlas (lástima que sea una propuesta que se nos impone desde fuera de la escuela y no surge como creación colectiva de los docentes junto a la comunidad educativa)”.

Un 12% se manifestaron expectantes ante la propuesta: “veremos qué impacto tiene”, “sentí curiosidad y saber en qué consistía” y también otro 12% dio cuenta de beneficios

para la institución singular: “un nuevo aporte. Estaría bueno formar parte como escuela para tener más tiempo para el curso”; “para esta escuela era una buena opción”.

Al momento de comenzar su implementación, se indagó sobre los obstáculos detectados. Un 59% encontró dificultades en el comienzo de la puesta en práctica del proyecto. Éstas se desplegaban en una variedad de aspectos:

1.- Un primer grupo de inconvenientes se ubicó en los relacionados con la comunicación de la propuesta y los tiempos para su implementación, dado que se comunicaba en el mismo momento que se implementaba: “conocer la propuesta fue difícil, soy nueva en este curso”. “Desconocimiento para la implementación y su puesta en práctica”. “Falta de información para la implementación y dificultades en la comunicación general”.

2.- Al punto anterior se sumó la dificultad organizativa y de involucramiento del colectivo docente, aspectos también unidos a una implementación “apurada”: “falta de coordinación y asesoramiento por parte de las autoridades locales y provinciales a cargo del programa”. “Falta de organización”. “Falta de tiempo para discutir la forma de implementación”. “La forma de implementación resulta engorrosa”. “La implementación, con el sistema transmitido y pensado originalmente, resulta inviable por muchos factores”. A esto podemos añadir la solicitud de “más capacitaciones” para poder implementar la propuesta de cambio.

3.- Las condiciones y medio ambiente de trabajo de la docencia que fueron modificadas sobre la marcha de la implementación, en particular la disponibilidad horaria para coordinar reuniones fuera del horario escolar como condición imprescindible para sumarse a la propuesta fueron otros de los aspectos reseñados. Allí emergieron las dificultades de “coincidir en horarios”, la “disponibilidad horaria en demasía para varias actividades que no se logran hacer en dos horas” y el “incremento de la carga horaria”. La tensión se vio acentuada dado que un 10% de la muestra consideraba importante otro ingreso salarial. Por otro lado, la imposibilidad de reunir a la totalidad del colectivo docente condicionaba la viabilidad de la propuesta: “incluir todas las materias”; “realizar proyectos que se puedan acoplar a las diferentes disciplinas”

4.- Otra tensión residía en el seguimiento de lo acordado y en el pasaje de una cultura profesional docente más solitaria a una más colaborativa: “cada profesor tiene su criterio para implementarlo. En las reuniones coincidimos en los pasos a seguir pero después en

la práctica dista demasiado de lo charlado, no se trabaja en conjunto”. “No hay unidad de criterios”. “Coincidir en propuestas con los demás docentes” y “coincidir con los demás docentes para evaluar”.

5.- La instalación de otro paradigma de evaluación se constituyó también en un tema de conflicto en el inicio de la propuesta y unido al punto anterior: “complejidad en la evaluación por créditos. La rúbrica colegiada no contempló aspectos de mi materia (inglés)”. “La calificación por rúbricas”.

6.- Un grupo de docentes consideró la ausencia de participación estudiantil en esta propuesta: “involucrar a los pibes y que ellos respondan al proyecto”; “participación de los alumnos”; “atención de los estudiantes”; “los alumnos no fueron bien informados”, fueron expresiones que apelaban a su consideración.

Sobre la permanencia de estos obstáculos detectados en la implementación, el 70 % sostuvo que permanecieron y el 30 % sostuvo que se revirtieron. Los motivos de este cambio radicarón en: “se corrigió la rúbrica y se volvió a la evaluación numérica”; “me informé en lo que fue necesario”; “los descuentos en horas suplentes”; “nos retiraron del proyecto funcionó en el año 2018 pero se discontinuó en el 2019 a raíz del cambio de directivos y del inspector pedagógico” y “entre los docentes se hicieron el espacio para poder coincidir. Se logró concretar un equipo docente comprometido con el trabajo. Pudimos organizarnos”. Para este grupo reducido se modificaron los problemas de comunicación, los relacionados con el cambio del paradigma de evaluación y el encuadre laboral para coincidir en las reuniones por fuera del horario escolar.

Teniendo presente que el 39% de la muestra fueron docentes de más de 40 años de edad y un 46% con diez años de antigüedad en la docencia, se comprende que más de un tercio de la muestra haya sido crítico frente a la propuesta pedagógica y que otro tercio se haya sumado al proyecto de modo resignado: “un cambio más”. A esto se añade que el 59% encontró dificultades en su implementación y que éstas permanecieron a lo largo de su desarrollo para un 70%. Consideramos que no se involucró desde el origen a los actores institucionales que modelan la propuesta en contextos reales. Tampoco se tuvo en cuenta historia de la educación secundaria provincial atravesada por tres procesos significativos de cambio en los últimos veinticinco años. Ante esta realidad, la implementación del proyecto se debió haber considerado de un modo más significativo. Al respecto, Ezpeleta (2007,42-43) consideraba que “la implementación es un momento

clave de cualquier política de cambio, y en particular de la política educativa. Y hay una tendencia a darle poca importancia”. Al colectivo docente se le asignó un rol muy pasivo frente a esta experiencia pedagógica: se les informaba al mismo tiempo que se implementaba, debían reorganizar su jornada laboral con el ciclo lectivo ya comenzado para poder incluirse en el proyecto y de una manera absolutamente voluntarista, debieron mutar una cultura profesional⁹ arraigada y un paradigma de evaluación instalado sin mediar una formación continua previa. Hay aquí una otra racionalidad técnica y una invocación a un nuevo “deber ser docente”. Ambas consideraciones responden a propuestas de “nuevos paradigmas” para la educación secundaria presentes en la bibliografía contemporánea (Montes, Pinkasz y Ziegler, 2019; Montes, 2019; Tiramonti, 2018) y que terminan siendo plasmados en diversas normativas nacionales y provinciales gestadas a partir del años 2016.

En relación a lo anterior, y dado que la propuesta se presentaba instalando otra organización institucional para la escuela secundaria, se les consultó a los y las docentes sobre la novedad que traía el proyecto. Así, el 47% de los consultados respondió que el trabajo por proyectos generó un “mayor impacto en la actividad de los estudiantes”, “los involucró más por su mayor significatividad de los contenidos, facilitando la promoción y evitando la repitencia, generando así otra trayectoria estudiantil”.

Esta consideración se vio facilitada por un espacio de encuentro entre docentes, discusión conjunta necesario para las prácticas pedagógicas, los problemas institucionales (deserción, baja matrícula), la resignificación de los contenidos, el trabajo en equipo docente, la planificación conjunta, un conocimiento mayor entre los docentes, relevado por el 46% de los respondientes de la muestra. En este apartado han dado cuenta de la presencia de “las horas institucionales”.

Ambas iniciativas reseñadas generaron una mayor “coherencia/integración entre las distintas materias/áreas”, también la generalización de “ciertas prácticas aisladas o informales” y la “flexibilidad y apertura de los docentes a nuevas prácticas”.

⁹ Entendemos por cultura profesional a la forma distintiva en que los miembros de una organización entienden su trabajo y se relacionan con los demás.

Un 32% de los docentes encuestados plantearon el mayor acompañamiento/conocimiento a los estudiantes y del grupo, a través del trabajo del “PAT”, pudiendo incorporar “otra visión de los estudiantes”, “más global”.

También un 32% señaló la unificación de formas y criterios de evaluación, más “colegiada”, una forma diferente de calificar y de mirar a los estudiantes, aunque en algunos casos se señaló que los requisitos solicitados a los estudiantes eran “más livianos”.

Nuevamente, un grupo reducido de docentes cuestionaron “los tiempos de la implementación”, el “miedo e incertidumbre al llevarlo adelante dado que faltó capacitación docente” y “el desafío que presentaba”. Estos claroscuros mostraban una tensión entre una propuesta “innovadora y eficaz” y la sensación en algunos docentes que se trataba de “un nuevo programa igual a los otros” y que presentaba “pocos cambios”. Además, el proyecto “oficializaba” algunas iniciativas acotadas a nivel institucional o de pequeños grupos de docentes que ya se desplegaban: “he realizado proyectos con profesores del mismo curso que los realizaba en años anteriores”.

Esta primera percepción sobre el aporte del proyecto fue sostenida a lo largo de su implementación por el 87%. Es decir, las notas novedosas se mantuvieron. Quienes vieron desvanecerse esta expectativa inicial sostenían que: “exige un seguimiento individualizado del alumno que es muy trabajoso pero necesario”; “pude acceder a una sola capacitación pero sí a los documentos que me orientaron para la implementación de ABP”; “se lanzó sin tener en cuenta las dificultades de implementación, debió prepararse primero a los docentes”; “inaplicable para escuela con problemas económicos, sociales...los alumnos no tienen recursos (útiles, material didáctico), hubiese sido más práctico la implementación de talleres”.

Consultados sobre la agenda de trabajo compartido por parte del colectivo docente en las reuniones institucionales fuera del horario escolar, a modo de contrastar lo “novedoso del proyecto”, emergieron las siguientes cuestiones:

1.- Para el 56% de los docentes respondientes las temáticas abordadas fueron: “proyectos transversales, interdisciplinarios, saberes coordinados”; “elaboración de ABP” (Bulling, huerta, cuidado del cuerpo, uso del celular, alimentación y hábitos saludables...).

2.- Un 34% de respuestas se relacionaron con el vínculo y conocimiento del estudiantado (“acompañamiento a los estudiantes, su rendimiento”) y con el tratamiento de los aspectos de convivencia y del campo de lo grupal: “problemas de conducta, conflictos” y la elaboración de jornadas para su reflexión. De esta manera el tema del “clima escolar” propuesta por los documentos de apoyo permeaba la escuela secundaria.

3.- El 23 % señaló que se utilizó para la elaboración de planificaciones conjuntas: contenidos y competencias mínimas, criterios, acuerdos y secuencias didácticas.

4.- Para el 18% fue destinado al tema de evaluación: ideas, acuerdos y criterios y a la elaboración de rúbricas.

5.- También se abordaron temas de ESI, medios de comunicación y se destinó a la organización de actos escolares.

Este espacio institucional significó el aporte de un trabajo más compartido entre pares docentes para el 82% de los encuestados. Un 18 % no encontraron esta colaboración y señalaron como principal motivo la convivencia de dos modelos de escuela secundaria diferentes lo que acarrea que “el compromiso no es el mismo en todos los profesores dado que no pueden o quieren participar todos”. El no poder se encuentra ligado a la falta de tiempo para estos docentes. También se señaló la “falta de encuentros” o que “no hay evaluación colegiada ni participación activa del PAT”. Finalmente, se dificultó “equilibrar tiempo de proyectos y de contenidos específicos” y se indicó que la “acumulación de proyectos a los que se suman otras actividades de la vida escolar, quedando cosas inconclusas”. Lo que este 18% aportaba es la constatación de una colisión entre culturas profesionales docentes y condiciones y medio ambiente de trabajo que se presentan de modo paralelo a partir del pluriempleo docente. Situación que se imponía como una recurrencia a lo largo de la indagación desarrollada: “se debería reorganizar la carga horaria docente para que se pueda cumplir dentro del horario escolar”; “no lo considero algo viable: las horas institucionales deberían ser para coincidir con otros docentes y planificar pero es muy difícil por la incompatibilidad horaria de cada uno”; “las horas trabajadas como PAT e institucionales no se pagan según los sueldos correspondientes y cesan en diciembre”.

Si correlacionamos “lo novedoso” que introdujo el proyecto, desde la consideración del colectivo docente, con el contenido abordado en las horas institucionales de trabajo

colectivo podemos sostener que el trabajo por proyectos emerge en modo dominante, seguido por la atención hacia el estudiantado en coherencia con las intencionalidades de la propuesta (“acompañamiento y seguimiento de las trayectorias estudiantiles”), la elaboración conjunta de planificaciones y, en menor medida, el tema de la evaluación. En esta dirección, la investigación realizada por Espinoza, Galli y Sadovsky (2019:18) afirmaban que

(...) la implementación de “saberes coordinados” dependió –tal vez más que en otros- de condiciones previas vinculadas a la integración del Equipo Docente, a la conducción pedagógica de lxs Directivxs y a la disposición a buscar una enseñanza que logre involucrar lxs Alumnxs en una tarea intelectual fecunda”.

En esta dirección se lograron instalar nuevos “conceptos estelares”¹⁰ presentes en la normativa y en los documentos¹¹ que acompañaron esta propuesta. En esta dirección emergieron el de “saberes integrados” reducido a “proyectos” o “ABP” (Aprendizaje Basado en Proyectos) y “evaluación colegiada” materializada en “rúbricas”. De esta manera, el interés por el cambio en el formato organizacional de la escuela secundaria se rigidiza ante el desarrollo de propuestas pedagógico didácticas que se absolutizan y uniformizan para toda la experiencia. También la investigación antes reseñada señala que “faltan materiales con propuestas específicas de enseñanza” (Espinoza, Galli y Sadovsky, 2019:15).

En relación al trabajo del profesor/a acompañante de trayectorias (“PAT”), un 85% de los respondientes valoraron la incorporación de dicho rol, “es una figura de vital importancia”. La ponderación positiva, bajo los términos de “excelente”, “muy bueno”, “extraordinario”, “positivo”, “muy útil”, fue significada a partir de las siguientes razones:

1.- De modo dominante se ha señalado la importancia del trabajo para el seguimiento y acompañamiento del estudiantado de primer año, en el proceso de convertirse en estudiante de la escolaridad secundaria: “muy buen trabajo con los alumnos”; “acercamiento más significativo con los alumnos, es muy importante”; “es un trabajo muy comprometido con el conocimiento general del alumno y su entorno”; “no tenemos gabinete de ahí que realizaba un trabajo de contención”; “permite tener una mirada global

¹⁰ Se trata de conceptos que permiten construir consensos (simulados) y procesos de identificación, según Carrizales Retamozo, C. (1991). *El filosofar de los profesores*. México, México DF: Caos.

¹¹ *El profesor acompañante de trayectorias en el Ciclo Básico, La Evaluación y la Acreditación en la Escuela Secundaria, Orientaciones sobre el trabajo Docente Colaborativo y la Planificación Compartida, Semana de Recibimiento: propuesta pedagógica para Primer Año y Propuesta de Articulación Curricular entre el Nivel Primario y el Nivel Secundario.*

del desempeño de los estudiantes”; “mayor conocimiento del alumno atendiendo no solo a su rendimiento académico sino también a los aspectos vinculares y emocionales”; “une a los estudiantes con la escuela ya que se pueden tratar temáticas que antes no se tenían en cuenta y así los alumnos sienten más contención y mejoran su rendimiento”; “ha funcionado como una herramienta complementaria, sobre todo a la hora de realizar el seguimiento de la trayectoria de los estudiantes que presentan algunas problemáticas de diversa índole”; “los alumnos se acercan espontáneamente al PAT para conversar sobre sus problemas”.

2.- El segundo aspecto más señalado se encontraba relacionado con un nuevo rol que despliega diversas estrategias de comunicación con los diversos actores institucionales con centro en el estudiantado. Es así que se mencionaba: “brindó información sobre los estudiantes”; “es nexos y ayuda entre docentes, estudiantes y familia”; “se logra una forma de comunicación diferente con grupos de estudiantes y es posible ayudarlos en algunos aspectos”; “es muy importante la relación que se logra con las familias”; “su trabajo es crucial ya que permite acortar la brecha entre docentes y estudiantes”; “permite una comunicación aceptada con padres y directivos”; “intercambia opiniones sobre las problemáticas de los alumnos”.

3.- Para un 8 % de los respondientes, se señalaba que el rol “articula y gestiona cuestiones organizativas y de aplicación” de la propuesta y “comunica sobre el trabajo interdisciplinar”.

4.- Otras razones que fundamentaban la importancia de este rol se basaban en su “capacidad de escucha” y de “compartir”, el establecer “buena relación” con los actores institucionales, el incentivar diversas formas de “participación” en los distintos miembros de la comunidad educativa, el trabajo en “la convivencia escolar”. También se alertaba sobre la necesidad de que se contara con una capacitación específica dada la importancia de su rol: “su capacitación debe ser exhaustiva, constante y previa a la implementación del programa”.

Finalmente, para un 18% de los respondientes también existieron dificultades en la instalación de este nuevo rol. Entre las encontradas se manifestó que era un rol “un poco confuso”; “no recibí intervenciones ni tampoco lo he visto con actividades con los estudiantes”; “hay poca relación”; “no se involucra tanto en los proyectos”. En algunos casos, se ha señalado la relación con la dificultad en la implementación: “fue elegido a

fin de marzo y se perdió la semana de recibimiento, entre otras cosas; se tendría que haber hecho en el mes de febrero”. También se manifestó que “no fue profesor del curso” y que “no tenemos muchos momentos de encuentro compartido”, situación que perjudicaba el fluir más natural del proyecto. En la misma dirección, se manifestaba la investigación de Espinoza, Galli y Sadovsky: “el problema del PAT si no tiene horas de clase en el curso no tiene las dos horas de encuentro semanal con el resto de los docentes. Lo hace por decisión personal o resta de las horas de trabajo de PAT” (2019:15).

El aporte fundamental que han destacado casi la mitad de los docentes respondientes se focalizaba en una relación virtuosa del “PAT” con la tarea docente: “brindó información, orientación sobre los estudiantes, que muchas veces el docente desconoce”; “confronta al docente con las estrategias de enseñanza adecuadas para cada alumno”; “nos informan constantemente sobre las problemáticas de los alumnos en vistas a mejorar el rendimiento de los mismos y sus necesidades”; “nuevas formas de entender los problemas”. Esta articulación se pudo llevar adelante a partir de reuniones, de redefinición de tareas y del acercamiento. Así se percibía este nuevo rol: “compañía necesaria y adecuada, colaboran, siempre estuvieron presentes frente a las dudas”; “concentra información y alivia el tema de citas a padres”.

El rol del profesor/a acompañante de trayectoria presenta un “aire de familia” con lo planteado en la reforma de la “Revolución Argentina” conocida como “Régimen de profesores designados por cargo docente. Proyecto 13”: se trató del “régimen de tutoría” en el marco, también, de una experiencia piloto en treinta escuelas. Se trataba de “una propuesta pedagógica de reestructuración del nivel medio por el cual se intenta implantar un tipo de organización escolar cuya eficiencia pedagógica sea superior a la actual”¹². Tobeña (2018) ha recuperado esta experiencia, señalando que “ubica al adolescente en la escuela en lugar del alumno” (185).

Finalmente, se indagó sobre los cambios acaecidos en la institución, en las prácticas de enseñanza y en el estudiantado a partir de la implementación del proyecto. Para algunos respondientes se trataba de una mirada de largo alcance (un año y medio de trabajo), para otros de una perspectiva de un año que luego es interrumpida abruptamente (“creo que es una buena idea, necesaria para esta institución y que fue una lástima no

¹² Ministerio de Educación y Justicia (1985,13)

poder continuar con el proyecto”; “de la misma manera que nos fue impuesta, de la misma manera se interrumpió para el año siguiente”) y, para otra parte, solo la muestra de lo vivenciado en un semestre.

Cambios en la escuela

Para el 87% de los respondientes el gran cambio se centró en una mutación de la cultura profesional docente. Siguiendo a Fullan (2002, 2007) se trató de una “reculturización” en vistas a la instalación de una comunidad profesional en el marco de una organización que aprende: “las comunidades de profesionales que aprenden no solamente construyen confianza y competencia, sino que además hacen que los profesores y directores de las escuelas se den cuenta de que no pueden recorrer el camino solos” (Fullan, 2007: 53). De esta manera, se señaló que existió un mayor “acercamiento y diálogo entre docentes”, “una interacción más fluida”, que mejoró la dinámica de trabajo y la comunicación, que hubo “reciprocidad y enriquecimiento mutuo”, que se fortalecieron los vínculos, que se instaló un “trabajo en equipo” y una “tarea colaborativa y participativa”, aprendiendo “a trabajar de una manera distinta entre docentes”. Se destacó también la “buena predisposición” de los docentes, incrementando las formas de participación institucional. En esta dirección, se rescataron los “espacios compartidos y de encuentro” que facilitaron esta construcción y que con el avance del proyecto “se organizó mejor la dinámica de los encuentros”.

Esta nueva profesionalización se centró en el trabajo pedagógico (“planificación compartida”; “más integración de temas”; “hay un replanteo en algunos docentes sobre sus prácticas”; “proyectos interdisciplinarios, institucionales”; “compartiendo experiencias y viendo a las áreas no segmentadas”; “trabajo sobre contenidos a nivel institucional”) y en una mayor articulación con el resto de los actores institucionales: alumnos, directivos, PAT y las familias, constatando una “mayor cantidad de reuniones de padres”. En esta dirección se manifestó que la resolución de problemáticas que emergían se realizaba “en conjunto junto con directivos y preceptores”. Se materializó así lo planteado por Fullan (2007: 53): “Estos educadores, ineludiblemente, empiezan a salir de sí mismos y son más sensibles a la implicación de los padres y al desarrollo de la comunidad”.

Un 15% manifestó que el cambio más importante en la escuela se centró en el tema de la evaluación. Así se señaló que apareció “otra forma de calificar”, “teniendo en cuenta

el rendimiento en general y no solo en mi área”. Se instaló una modalidad de “evaluación consensuada” por medio del “intercambio de criterios sobre el desempeño de los estudiantes: “las notas se discuten y se pueden poner en relieve ciertas cuestiones particulares de cada alumnx”. La misma constatación se presentó en la investigación de Espinoza et al (2019,7) donde se rescatan como positivo “las discusiones entre docentes sobre la asignación de la nota numérica a partir del resultado de la evaluación colegiada”.

El otro gran cambio institucional se depositó en la mirada hacia el rol del estudiantado para un 49% de la muestra. Se constató que “aumentó el presentismo de alumnos y no hubo repitencia en 1° año 2018”; hubo “menor cantidad de desaprobados”. Por otro lado, se señaló que los “alumnos están más dinámicos o más atentos a las tareas pero más dependientes de los materiales que aporta el docente” y que “los niñxs tienen conocimiento de las reuniones y pueden opinar sobre nuestras prácticas”. Esta mirada guardó correlación con los informes de “Evaluación de Impacto” de diciembre 2018 y febrero 2019, elaborados por la Dirección de Evaluación e Investigación Educativa, donde se constató una mejora en el desempeño estudiantil en las áreas de Matemática y Prácticas del Lenguaje con la consecuente disminución de los porcentajes de estudiantes ubicados en los niveles bajo y medio de desempeño.

Esta mirada hacia el estudiante también se enriqueció a partir de un “mayor conocimiento del alumno, expresado en informes”; de un “mejor seguimiento y más soluciones a problemas con alumnos”; de un “mayor control del alumno, en cuanto a estudio y a conducta”; de un “acompañamiento y contención”; de la presencia de “más tiempo para trabajar con los estudiantes”; de un “mejoramiento del comportamiento de algunos alumnos”; de la presencia de “menor violencia física y verbal”. Aquí se resaltó la presencia significativa del PAT para este logro y la generación como consecuencia de un “buena convivencia”, favoreciendo un “mejor clima institucional”.

Esta diferente articulación reseñada con el estudiantado fue significada por Poggi (2018,53) en los siguientes términos:

Se trata de desarrollar ambientes de aprendizaje en escuelas secundarias en las cuales estudiantes y docentes encuentren sentido para sus experiencias cotidianas: con ellos resulta difícil –porque implica cambiar estilos de vínculo con la escuela, el conocimiento, los adultos, los pares; porque se trata de colectivos bien heterogéneos entre sí y dentro de cada uno- pero, sin ellos, es claro que no se puede; he aquí uno de los más grandes desafíos que las políticas deben afrontar.

Un 23% no ha encontrado ningún cambio en la vida institucional a partir de la instalación del proyecto.

Cambios en las prácticas de enseñanza

Para el 82% de los respondientes el gran cambio de su práctica de enseñanza se centró en el trabajo por proyectos (“ya venía trabajando de manera conjunta con lxs profes de prácticas del lenguaje, pero el trabajo se profundizó”) facilitado por otra forma de trabajar con los compañeros y compañeras (“una mayor comunicación entre pares” y una “mayor disponibilidad para preparar contenidos”). De esta manera se desplegaron planificaciones conjuntas, se sumó “aportes de otras disciplinas”; se idearon “mejores contenidos para su integración, más significativos, interdisciplinarios, transversales”; también pudieron “incluir contenidos propuestos por los estudiantes” y “temas que antes no se abordaban”. Además reconocían las búsquedas que realizaban “de situaciones problemáticas”, de “nuevas dinámicas (trabajos grupales, de campo) y de “recursos variados”. Situaciones todas que redundaban en una “práctica menos lineal y estructurada”, con una mejora en el “manejo de los tiempos para corregir y armar actividades” y la presencia de “un mejor material de trabajo”. Una docente sintetizaba este aspecto de la siguiente manera: “creo que es una experiencia positiva para muchos y que ha permitido, a otros tantos, una apertura hacia nuevas prácticas a partir del descubrimiento del trabajo y/o conocimiento de lo interdisciplinario”.

Para un 46% de los respondientes el otro gran cambio en su práctica de enseñanza estuvo centrado en la evaluación colegiada. La redefinían bajo las siguientes características: “tengo en cuenta la opinión de otros profes para calificar a lxs niños”; “hay criterios de evaluación compartidos”; “una atención general de las notas de los estudiantes”; “tener una mirada global de los estudiantes, un mayor conocimiento”. Esto generó la presencia de una “variedad de formas de evaluación constantes”; “la modificación de las estrategias” y “que los estudiantes formulen sus propias preguntas, que expliquen”.

Pero el tema no resultó exento de conflictividad. Alrededor de la evaluación confluyeron otras temáticas relacionadas: la calidad, la política, la homogeneidad.... Varios expresiones han dado cuenta de esta tensión: “bajé el nivel (les di más tiempo, no

los apuro tanto, no me enoja tanto con el fracaso, aprobé a más chicos, dejé de exigirles algunas cosas)”; “hay más chances de aprobación” ; “los inspectores y directivos quieren ver números y porcentajes de aprobados, sin importar lo que se aprende”; “los estudiantes no se enfrentan a una situación de examen, hay demasiada flexibilidad, se busca siempre que aprueben con el menor esfuerzo”; “existen más instancias de recuperación”; “hay una mayor consideración para con los estudiantes y mejor respuesta de éstos”; “se práctica la tolerancia”.

Un 20% de los respondientes no encontraron mejoras en su práctica de enseñanza.

Cambios en el estudiantado

De modo dominante (33%), se encontraron cambios “muy positivos en cuanto a la relación de los alumnos en el aula, sus vínculos”. Se constataba “menos violencia” y una “mayor coherencia en el trabajo en grupo”. Esto se vio facilitado por “los acuerdos de convivencia” para algunos respondientes.

Para un 30% también ha habido una mutación en el rol del estudiante facilitada por otro posicionamiento del docente hacia ellos, generado un “mejor y mayor vínculo”. De esta manera, se percibió que los estudiantes presentaban “una mayor predisposición a proponer actividades en clase”; “creo que lxs alumnxs tienen más posibilidad de opinión”. Este despliegue de un nuevo rol generó “mejores calificaciones” y que “se comprometen a trabajar para mejorar”, sumado a un “aprendizaje más significativo a partir de las problemáticas surgidas del propio contexto” y el reconocimiento de la experiencia “al aprender a trabajar cuando trabajan docentes juntos”.

Un 28% respondió que no podía notar cambios dado que “es muy pronto para decirlo” junto con la respuesta en blanco o la afirmación de “ningún” cambio.

A modo de conclusiones de este estudio exploratorio podemos considerar las siguientes enumeraciones:

1.- Ha existido un problema en los tiempos de implementación de esta propuesta pedagógica relevado por el 59% de los respondientes. Se trata de una instancia crucial en cualquier política pública de cambio dado que implica generar condiciones previas facilitadoras para que las propuestas se hagan. En esta dirección, Ezpeleta advertía (2007, 45) que “los reformadores suelen estar imbuidos de un sentido de la urgencia un tanto

exagerado”. La normativa que encuadraba la experiencia se firmó hacia fines de marzo con la experiencia en marcha, los directivos fueron informados en diciembre 2017/febrero 2018. Los y las docentes respondientes se expresaron bajo los siguientes términos: “fue una buena idea, mal aplicada, condenada de antemano (...)”. “Su implementación se dio apresuradamente y no todos los actores escolares estaban de acuerdo”. “Es una gran idea que no puede implementarse sin un trabajo concienzudo previo”. “No creo que la forma en la que se ha diseñado su implementación sea la más adecuada”.

2.- Entre esas condiciones facilitadoras para su implementación, no se contó con un mecanismo de concertación con los sindicatos ni con un trabajo previo en territorio con todos los actores institucionales implicados. En esta dirección, Ziegler (2018, 159-160) advertía que “hay que destacar la negociación con múltiples actores del sistema educativo para cambiar roles tradicionales, crear nuevas figuras e instaurar mecanismos de funcionamiento alternativos (como el ejemplo de los concursos docentes o la reasignación de cargos)”. Máxime cuando la propuesta se centró en la creación de “módulos institucionales pedagógicos”, “concentración horaria del profesor/a” largamente declamada (Gorostiaga, 2018:158; Cardini y D’Alessandre, 2019:33), y la creación del cargo del “profesor/a acompañante de trayectoria” (PAT) quien concursaba mediante la presentación de un proyecto.

3.- En estos desacoples en la implementación, los directivos quedaron solos, convirtiéndose en responsables absolutos de su organización institucional. Habían contado con alguna jornada masiva de presentación del proyecto y el diálogo más personal con el inspector/a. Esta constatación de soledad de los directivos ante la implementación del proyecto, la manifestó un docente en los siguientes términos: “sería fundamental fortalecer el programa mediante la coordinación de las autoridades”. En el caso de los y las docentes se los redujo al mero rol de destinatarios de la propuesta y no de coprotagonistas. No se aprovechó su experiencia práctica, tampoco se brindó un espacio de difusión informativa sobre el proyecto con antelación a su implementación ni una instancia formativa anticipatoria. De esta manera se comprende que un 37 % se manifieste críticamente con la implementación y que un tercio de la muestra se haya sumado de modo “resignado” como ocurrió con anteriores reformas. Así lo expresaba un docente: “creo que una reforma debe ser integral y discutida en un tiempo razonable”. La

afirmación de Gorostiaga (2018, 157) resultaba muy descriptiva de esta situación vivenciada por directivos y docentes:

(...) falta de formación por parte de directivos y docentes para la implementación de las nuevas propuestas pedagógicas que varias de las políticas plantean como alternativas al formato tradicional. Los programas que se han llevado adelante no habrían incluido acciones de capacitación (o, al menos, no en la medida necesaria) que contribuyan a la efectividad de dispositivos como las tutorías o el trabajo colaborativo entre los docentes. Esta limitación se inscribiría, en algunas ocasiones, en el insuficiente acompañamiento a las escuelas por parte de los niveles centrales o intermedios o en que no se plantea en estos programas la necesidad de producir un conocimiento didáctico específico.

4.- El cambio en las condiciones y medio ambiente de trabajo, módulos rentados, instaló un espacio de reflexión compartida en el colectivo docente. El 87% de los respondientes lo ha reconocido como el aporte más novedoso introducido por esta propuesta y el cambio acaecido en la escuela. Se constataba un pasaje de una cultura profesional docente individualista a otra colaborativa (Fullan y Hargreaves, 2002). La importancia de este cambio de cultura profesional docente, el “pensar en conjunto”, ha sido señalado por otras experiencias de transformación educativa en escala institucional (Alonso Moreno, Cappelletti, Giovannini, Jacobovich y Savransky, 2020).

5.- La labor del PAT fue valorada por el 85% de los respondientes. Esta valoración ha sido descripta de modo bifronte. Por un lado, se reconocía el trabajado realizado con el estudiantado (contención, seguimiento, diálogo, intervenciones con las familias...) y, por el otro, la gestación de una trama de articulación con el colectivo docente (comunicación, articulación...).

6.- La mutación hacia una comunidad de aprendizaje docente sumado a la labor del PAT, permitió la instalación de otro vínculo docente-estudiantes e incrementó el conocimiento de los y las docentes sobre las realidades del estudiantado. Esto generó otro compromiso del estudiantado con las tareas de aprendizaje. Al respecto, Fullan (2007, 23) sostenía que “las comunidades de aprendizaje de profesores dentro de las escuelas son importantes porque pueden reducir las diferencias dentro de la escuela entre buenos y malos estudiantes”.

7.- El cambio reseñado en las prácticas de enseñanza se focalizó en el “trabajo por proyectos” de modo dominante (82%) y en un 46% en el trabajo con el tema de la evaluación, particularmente, en la construcción de “rúbricas”. Se consolidó así cierto “estado del arte” sobre los cambios pedagógico-didácticos para la escuela secundaria,

encarnados en normativas, investigaciones y ensayos y, fundamentalmente, en experiencias de innovación en la escuela (Alonso Moreno et al, 2020; Anijovich y Cappelletti, 2020; Cardini y D'Alessandre, 2019; Montes, Pinkasz y Ziegler, 2019 y Tiramonti, 2019). Aquí cabe instalar la pregunta sobre la presencia de un discurso didáctico aplicacionista, de camino único. Así las metodologías centradas en el estudiantado se limitaron a los proyectos; la evaluación formativa, a la elaboración de rúbricas. Fullan (2007, 28) alertaba en los procesos de cambio sobre este peligro al sostener que “las culturas del “cómo hacer” han inhibido reflexiones más profundas sobre las cuestiones de intención, propósito y responsabilidad”. Una de las docentes respondientes lo argumentó con total contundencia:

Ha funcionado mejor en aquellas instituciones que no lo han aplicado a rajatabla sino con muchas flexibilizaciones. Respetarlo tal cual es prácticamente imposible: la profusión de proyectos, sus superposiciones, resultan algo caótico y agobian a docentes y estudiantes; otras son exitosas. Creo que se busca hacer de una herramienta todo un sistema y en educación no hay recetas únicas sino que los recursos deben seleccionarse en función de los diagnósticos y los grupos. Un docente puede perfectamente, según su formación y capacidades, realizar clases prácticas, planificaciones de carácter interdisciplinario y de manera exitosa logrando significatividad en sus educandos sin necesidad de realizar un proyecto con otros docentes. Y, por otra parte, dos o más docentes pueden diseñar maravillosos proyectos que, en sus prácticas terminan siendo clases tradicionales o, simplemente, no cumplirse por diversas razones (personalmente me ha ocurrido que, llegado el momento, el colega del proyecto lo había olvidado y no coordinó clases ni contenidos y se perdió lo interdisciplinario).

8.- Finalmente, ha emergido un cambio significativo en el rol del estudiantado. Un 33% de los y las docentes notaron un cambio positivo en la convivencia estudiantil y un tercio también ha encontrado un rol estudiantil más comprometido en sus procesos de aprendizaje.

5. Nuevos interrogantes y líneas de investigación a futuro

Este primer estudio exploratorio contó con la palabra del colectivo docente y dos directivos, el desafío es incrementar la cantidad y diversidad de voces intervinientes: directivos, inspectores/as, cuadros técnicos y funcionarios en vistas a captar la complejidad de la implementación de esta política pública en análisis.

El interrogante central reside en cómo continuará esta experiencia ante el cambio de gestión política en el territorio provincial y nacional.

El otro interrogante radica en cómo fue capitalizada esta experiencia en estos tiempos de ASPO, fundamentalmente el rol del PAT en el seguimiento del estudiantado y la

utilización de los proyectos y las rúbricas. En esta dirección, el trabajo de la Fundación Voz (2020, 19)¹³ da cuenta de la importancia que han tenido el trabajo colaborativo, el trabajo por proyectos, la evaluación colegiada y el trabajo del PAT en el marco de los planes de continuidad pedagógica en la provincia.

Una línea de investigación que ya estamos articulando es sobre la formación de directivos y docentes de estas “escuelas promotoras”: cómo se ha desarrollado, con qué contenidos, a cargo de quiénes, la articulación con los CCIE...serían algunos de los interrogantes a develar. En esta misma dirección, resulta relevante la indagación sobre las muestras de “escuelas promotoras” (Chapadmalal): su contenido, su dinámica y la configuración de una red de escuelas promotoras.

6. Bibliografía

- Alonso Moreno, L; Cappelletti, G.; Giovannini, M.; Jacobovich, J y Savransky, N. (2020). *El camino de Eutopía, la aventura de la transformación educativa*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). *El sentido de la escuela secundaria. Nuevas prácticas, nuevos caminos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Ball, S. (2014). Globalización, mercantilización y privatización: tendencias internacionales en Educación y Política Educativa. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol.22, pp. 1-13. Arizona, Estados Unidos.
- Bernstein, B. (1988). *Clases, códigos y control*. Madrid, España: Akal.
- Brener, G. (2012). “El celular en la escuela”, en Revista *Novedades Educativas*, N° 252-253, diciembre 2011/enero 2012, páginas 38-39, Buenos Aires: NOVEDUC
- Cardini, A. y D’Alessandre, V. (2019). *META Transformar la Educación Secundaria*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC.
- Dabenigno, V. y Austral, R. (2018); “La Nueva Escuela Secundaria: aproximaciones al nivel mesoinstitucional de una política desde la investigación cualitativa y cuantitativa”, en Dabenigno, V., Vinacur, T. y Krichesky, M. (comp.) (2018). *La*

¹³ *Volver a las escuelas*. Buenos Aires, Argentina: OEI- Fundación VOZ.

educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa. Ciudad de Buenos Aires, Argentina: EUDEBA-OEI, pp. 103-124.

Espinoza, A.; Galli, G. y Sadovsky, P. (2019). *Informe de la indagación sobre la implementación de la Experiencia Pedagógica “Escuelas Promotoras” 2018.* Buenos Aires, Argentina: CTERA-SUTEBA-CTA.

Ezpeleta, J. (2007). “La implementación es un momento clave de una política educativa”, en *Revista El Monitor*, pp.42-45.

Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.

Fullan, M. (2002). “El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje”, en *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, N° 6 (1-2), 2002.

Fullan, M. (2007). *Las fuerzas del cambio con creces.* Madrid, España: Akal.

Fullan, M. y Hargreaves, A. (2002). *¿Hay algo por lo que vale la pena puchar en la escuela?* Madrid, España: Akal.

Gairín, J. y Rodríguez Gómez, D. (2011). “Cambio y mejora en las organizaciones educativas”, en *Educación* 2011, Vol.47/1, pp. 31-50.

Gallart, M. A. (2006). *La construcción social de la escuela media. Una aproximación institucional.* Buenos Aires, Argentina: Stella-La Crujía.

Gorostiaga, J. (2018). “La problematización de las políticas de obligatoriedad del nivel secundario en Argentina en la investigación reciente”, en Dabenigno, V., Vinacur, T. y Krichesky, M. (comp.) (2018). *La educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa.* Ciudad de Buenos Aires, Argentina: EUDEBA-OEI, pp. 149-161.

Gvirtz, S.; Zacarías, I. y Abregú, V. (2011). *Construir una buena escuela: herramientas para el director.* Buenos Aires, Argentina: Aique.

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

- López, N. (2009). “Las metas educativas ante el nuevo panorama social y cultural de América Latina”, en Marchesi, Á.; Tedesco, J. C. y Coll, C. (coordinadores), *Reformas educativas. Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*, Colección Metas educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Madrid, España: OEI y Fundación Santillana, pp 35-45.
- Mendizábal, N. (2006). “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”, en Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006), *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa, pp. 65-106.
- Montes, N. (2019). “Orientaciones de las políticas recientes en educación secundaria en Argentina”, en *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas - Humanidades entre pasado y futuro*. Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín, Argentina.
- Montes, N., Pinkasz, D. y Ziegler, S. (2019). “Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional”, en *Revista de Políticas Públicas* N° 13, Año VII, octubre de 2019- abril de 2020. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Najmías, C. y Rodríguez, S. (2007). “Problemas de validez en investigación que utilizan metodologías cualitativas”, en Sautú, R. (comp.), *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Buenos Aires, Argentina: Lumiere, pp.359-381.
- Pineau, P. (2011), *Clase 1: La constitución histórica de la educación secundaria en Europa y América Latina*, en Curso virtual “La educación secundaria: principales temas y problemas en perspectiva latinoamericana”, Buenos Aires, Argentina: FLACSO virtual.
- Pitman, L. (2013). “El desarrollo profesional docente en Argentina: del relato a la agenda”, en Ferreyra, H. y Vidales, S. (comp.). *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias*. Córdoba, Argentina: Comunicarte.
- Poggi, M. (2018). La educación secundaria: una perspectiva sobre América Latina, en Dabenigno, V., Vinacur, T. y Krichesky, M. (comp.). *La educación secundaria en*

la Ciudad de Buenos Aires. Contribuciones del campo de la investigación socioeducativa. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: EUDEBA-OEI

Rockwell, E. (1982). *De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana en la escuela.* Ciudad de México, México: DIE- Cuadernos de investigaciones Educativas.

Romero, C. (2013). “Construyendo justicia educativa: inclusión con calidad en la escuela secundaria”, en Ferreyra, H. y Vidales, S. (comp.). *Hacia la innovación en Educación Secundaria. Reconstruir sentidos desde los saberes y experiencias.* Córdoba, Argentina: Comunicarte.

Sautú, R. (comp.) (2007). *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas.* Buenos Aires, Argentina: Lumiere.

Sautú, R.; Boniolo, P.; Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.* Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Tedesco, J.C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna.* Madrid, España: Alauda-Anaya.

Tedesco, J.C. (2004). “¿Por qué son tan difíciles los pactos educativos?”, en *Revista Iberoamericana de Educación*, N°34, Enero-abril 2004, pp.17-28.

Tedesco, J.C. (2005). *Pactos educativos: difíciles pero necesarios. Documento Básico.* Buenos Aires, Argentina: Fundación Santillana.

Tedesco, J.C. (2007). “Ley y pacto educativo: un análisis del caso Argentino”, en *Revista de Educación*, N°344, pp.101-115.

Terigi, F. (2011, a). “Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles”, en *Revista Propuesta Educativa* 29, año 20, Buenos Aires: FLACSO, pp. 63-71.

Terigi, F. (2011, b). “Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual”, en *Revista Quehacer Educativo*, Junio 2011, pp.15-22.

- Terigi, F. (2012). *Los saberes docentes: Formación, elaboración en la experiencia y en la investigación. Documento básico: VIII Foro Latinoamericano de Educación. Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Tiramonti, G. (2011). “La escuela media en su límite. Diferencias y continuidades en las configuraciones nacionales de la región: los casos de Brasil, Argentina y Chile”, en *Revista Edu. Soc.*, Campinas, V.32, N°116, pp.857-875, jul.-set.2011.
- Tiramonti, G. (directora) (2018). *La escuela secundaria. 50 años en la búsqueda de una reforma*. CABA, Argentina: FLACSO.
- Tiramonti, G. (2019). “La escuela media argentina: el devenir de una crisis”, en *Propuesta Educativa*, Año 28, N° 51, junio 2019, pp. 78 a 92.
- Tobeña, V. (2018). “El ocaso del enciclopedismo llama mil veces. Análisis de dos reformas fallidas orientadas a jaquear la matriz epistemológica del nivel medio. Los casos de Proyecto 13 y el CBU”, en Tiramonti, G. (directora) (2018). *La escuela secundaria. 50 años en la búsqueda de una reforma*. CABA, Argentina: FLACSO, pp. 166-227
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995) *En busca de la utopía: Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Tyack, D. y Tobin, William (1994). “The “grammar” of schooling: why has it been so hard to change?”, en *American Educational Research Journal* (31), pp.453-479.
- Vasilachis de Gialdino, I. (coord.) (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vázquez, S. (coord.) (2012). *Construir otra escuela secundaria. Aportes desde experiencias pedagógicas populares*. Buenos Aires, Argentina: La crujía.
- Ziegler, S. (2018). “Barajar y dar de nuevo: cambio en el trabajo de los profesores a partir de transformaciones a escala provincial”, en Tiramonti, G. (directora) (2018). *La escuela secundaria. 50 años en la búsqueda de una reforma*. CABA, Argentina: FLACSO, pp. 111-165