

## **Ley de Educación Nacional: ¿Qué hay de nuevo en la Nueva Escuela Secundaria?**

Autores: Lic. Holc, Federico y Esp. Gómez, Julieta Clara  
Pertenencia Institucional: Facultad de Ciencias Sociales - Universidad de Buenos Aires  
E-mail: [federicoholc@gmail.com](mailto:federicoholc@gmail.com) ; [julietaclarago@gmail.com](mailto:julietaclarago@gmail.com)

### **1. Introducción**

La Ley Federal de Educación sancionada en el año 1993 constituyó un punto de inflexión en la historia de la educación argentina redefiniendo la relación entre el Estado Nacional y las jurisdicciones en materia educativa. En el año 2006, se promulgó una nueva ley orgánica que derogó a la anterior e introdujo una serie de modificaciones que pretendemos analizar en este trabajo.

En el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria, el Consejo Federal de Educación (CFE) habilitó cambios en la configuración de la escuela secundaria que se expresaron en un conjunto de resoluciones sancionadas en los últimos años. La nueva normativa presenta modificaciones en diferentes dimensiones, proponiendo cambios en la organización pedagógica, que abarca las propuestas de enseñanza, y las propuestas de apoyo y acompañamiento a estudiantes; el régimen académico, que incluye las formas de evaluación, acreditación y promoción; las condiciones de trabajo docente y las condiciones de la formación docente.

Coincidimos con aquellas investigaciones que sostienen que la desigualdad educativa, expresada en la adquisición desigual del conocimiento, y reflejada en las estadísticas por el rendimiento diferencial de los estudiantes de acuerdo a su posición social, no es un problema particular de los alumnos ni es una consecuencia lógica que se desprende de su ubicación en la estructura social. No desconocemos la incidencia de estos aspectos, sin embargo priorizaremos aquí el análisis de otras variables: los dispositivos institucionales de enseñanza.

Por ello, en el presente trabajo nos proponemos identificar las líneas de ruptura y continuidad entre la Ley Federal de Educación (LFE) y la Ley Nacional de Educación (LNE) para luego identificar en qué medida las modificaciones propuestas por el CFE refuerzan o contrarrestan el fenómeno de la desigualdad educativa.

### **2. Desigualdad Educativa**

En nuestro país, de acuerdo al Relevamiento Anual (RA) 2010 realizado por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación), la matrícula total de alumnos en el sistema educativo nacional es de 11.890.980 alumnos, lo que implica 167.150 alumnos más respecto al año 2009.

Para el tramo de 6 a 11 años de edad, el acceso al sistema educativo en las áreas urbanas está casi universalizado, alcanzando en todos los quintiles de ingreso tasas de asistencia cercanas al 100%. En cambio, en el tramo de 12 a 17 años de edad, se observan significativas disparidades en función del ingreso: Quienes pertenecen al grupo que percibe menores ingresos (Quintil I) alcanzan niveles de escolarización cercanos al 90%, y aquellos que están en el grupo de mejores ingresos (Quintil V) alcanzan tasas de asistencia cercanas al 100%.

A través de estos datos se expresan las inequidades en el acceso y permanencia de los niños, niñas y jóvenes en el sistema educativo, con significativas menores oportunidades para aquellos que se encuentran en los sectores con mayores desventajas sociales. Entre los años 2004 y 2010 se observa una leve mejoría, expresada como reducción de las desigualdades en la asistencia, especialmente en el Quintil III. Para el

año 2010, el nivel secundario registró un total de 4.213.136 de alumnos que implicó un incremento de 117.389 jóvenes.

La desigualdad educativa que se expresa en la adquisición desigual del conocimiento, se refleja en términos estadísticos a través del rendimiento diferencial de los estudiantes de acuerdo a su posición social. Si bien los sectores sociales más postergados son los que tuvieron los mayores niveles de incorporación a las escuelas en los últimos años, aún siguen siendo los más postergados. Las tasas de escolarización de las zonas rurales, de los alumnos de pueblos originarios, o de los alumnos que viven en condiciones de pobreza urbana mostraron un significativo incremento, mayor a las de otros sectores históricamente escolarizados, pero siguen siendo las más bajas. Y es en esos grupos sociales donde aún se registran los mayores niveles de retraso y abandono. Cuando se inicia el proceso de desgranamiento en la matrícula, expresada en la decreciente tasa de escolarización de los adolescentes en la medida en que aumenta su edad, el factor inicial que interviene es precisamente la posición en la escala de ingresos. La relación entre las desigualdades educativas por ingresos y los niveles de escolarización adquiere un comportamiento muy particular entre los adolescentes. En este grupo las tasas de escolarización son menores que las de los niños en edades propias del nivel de instrucción primaria. Esta reducción de las tasas se agudiza más en la medida en que se desciende en la escala de ingresos, por lo que va sumamente asociada a un incremento en las desigualdades; es en este grupo de edad donde se encuentran los mayores niveles de desigualdad educativa por ingresos (Lopez, 2006).

En palabras de Candau (1996) los índices persistentes de deserción y repitencia están ahí interpelando al conocimiento existente y sus posibilidades de contribuir efectivamente a la viabilidad de aprendizajes de contenidos básicos del saber escolar, por la mayoría de la población.

Estudios sobre el tema (Kessler, 2003; Tiramonti, 2004; Poliak, 2007) muestran la desigualdad existente en la oferta escolar, que se refleja en la infraestructura y los recursos de las escuelas, en el tipo de educación que reciben los alumnos, las características de las instituciones, la formación de los docentes y, en consecuencia, en las diferentes experiencias escolares por las que transitan los jóvenes de acuerdo a su origen social. Las tendencias que muestran esta desigualdad se evidencian en el aumento de la matrícula pero con problemas en el rendimiento escolar (Tenti Fanfani, 2007) y la desigualdad de la oferta educativa que son acompañadas por cuestionamientos al *sentido* del nivel medio (Tiramonti, 2004).

Las investigaciones señalan que la escuela media es una institución débil, en conflicto con las subjetividades “extra escolares”, que tiene serias dificultades para subjetivar a los jóvenes en tanto alumnos y que la entrada de nuevos alumnos, antes excluidos, presenta desafíos que para la institución resultan muy difíciles de afrontar.

Desde distintas perspectivas, los estudios de Kessler (2003) y Tiramonti (2004) coinciden en que el nivel medio se encuentra altamente fragmentado. Los sectores más altos cuentan con una gran diversidad de oferta de escuelas privadas y algunas públicas (en tanto propuestas pedagógicas, estilos de gestión, estilos de disciplina, etc.). En contraposición con esto, los sectores sociales de más bajos recursos, los “nuevos alumnos” de la educación secundaria, transcurren su escolaridad en escuelas con numerosas carencias materiales (Llach, 2006), que se piensan a sí mismas como espacios de contención más que de aprendizaje, abrumadas por la urgencia de los problemas cotidianos (Tiramonti, 2004; Duschatszky y Corea, 2002). Esta fragmentación se expresa en experiencias y expectativas diferenciadas en cuanto a la función de la escuela en la construcción del futuro personal tanto para los alumnos y las familias (Ziegler, 2004; Tiramonti, 2004) como para los docentes y directivos.

Tenti Fanfani (2000), refiriéndose al caso argentino, sostiene que “la vieja escuela media reservada a las elites hoy debe responder a la demanda de nuevos contingentes de ingresantes [...] los viejos dispositivos que regulaban la relación profesor alumno, la relación con el conocimiento, garantizaban la autoridad pedagógica y producían un orden institucional, se erosionan cuando no saltan por los aires y dejan de ser eficientes y significativas en la vida de los actores implicados”. Estos nuevos ingresantes traen consigo “todo lo que son como clase y como cultura”. Se produce un choque entre las culturas de los jóvenes y la propia de la tradición escolar, lo cual genera conflictividades y desencantos para ambos: “mientras que el programa escolar tiene todavía las huellas del momento fundacional (homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden, secuencia, únicos) las nuevas generaciones son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, abiertas, flexibles”.

Por su parte, las investigaciones de Kessler (2004) y Duschatzky y Corea (2002) expresan que una importante proporción de los jóvenes de los sectores más pobres y en situación de marginalidad, no suele encontrar sentido a los saberes y códigos de conducta que se transmiten en la escuela media.

En otro orden, Tenti Fanfani (2007) señala que cualquier observación de la enseñanza debe tener en cuenta los factores intersubjetivos puestos en juego: las formas de pensar y concebir al otro, sus expectativas recíprocas y los efectos que ello trae en la interacción. Este aspecto es central y de impacto directo en la posibilidad de aprendizaje, entre otros motivos porque las categorías con que maestros y directivos clasifican y etiquetan a sus alumnos, pueden ser fuente de desigualdad social. Según el autor, en el ámbito educativo, hay representaciones-tipificaciones que operan muy frecuentemente y que contribuyen a reproducir la desigualdad.

Como destaca el autor en otro de sus trabajos (2008), la contradicción tiende a convertirse en conflicto y el desajuste entre las predisposiciones de los sujetos y los marcos normativos suele producir malestar. Estos “desajustes” han sido investigados desde diversas aristas. Algunos autores lo analizan desde la denominada “crisis” de autoridad pedagógica y un nuevo equilibrio de poder entre las generaciones, en tanto trabajar con adolescentes requiere de una nueva profesionalidad que es preciso definir y construir, y que constituye la base para desarrollar conocimiento efectivo en las nuevas generaciones (Tenti Fanfani, 2008), mientras que –desde otros abordajes y metáforas– algunas autoras hablan de un corrimiento en la subjetividad docente, empapado de sensación de angustia e impotencia (Duschatzky, 2008).

Es por ello que sostenemos que la situación preocupante del nivel medio expresada en los niveles de deserción, repitencia, sobreedad y abandono y en cuanto a la socialización de los jóvenes de sectores populares se vincula con la inadecuación de los dispositivos institucionales (disciplinarios y pedagógicos) hacia los alumnos reales del sistema y más particularmente hacia los “nuevos alumnos” del nivel. No estamos pensando en las características de los estudiantes sino en el vínculo, en el desacople que existe entre la institución y los sujetos que a ella asisten, entre los dispositivos institucionales y las características de los destinatarios de estas instituciones. Por ello, consideramos que es la escuela la que debe ser modificada si se pretende garantizar la adquisición al conocimiento por parte de todos los jóvenes que asisten a ella más allá de sus características personales o de su ubicación en la estructura social.

Muchos se ha escrito sobre la función reproductora de la escuela, no obstante sabemos que en las escuelas no solo se dan procesos de reproducción de relaciones sociales y de poder, sino además, y simultáneamente, procesos de resistencia y de lucha, así como de apropiación de la cultura (Pérez Gómez, 1999). Esto da lugar a transformaciones actuales y potenciales de la escuela y de su papel en la sociedad. Pero

para poder comprender estos procesos, es necesario profundizar en el análisis de los dispositivos, dado que no es una institución pasiva, sino que el conjunto de prácticas institucionales que allí se dan, constituye una experiencia formativa tanto para alumnos como para docentes. De hecho, otras investigaciones (Krichesky, 2007; Briscioli y Toscano, 2012) muestran la existencia de distintas formas de entender y construir instituciones de educación secundaria a través de nuevos formatos de escuela. Estos trabajos también dan cuenta de otros dispositivos en el interior de las escuelas *tradicionales* (la puesta en marcha de dispositivos de apoyo y sostén, nuevas formas de enseñar, proyectos específicos orientados a la inclusión de los estudiantes), que marcan fuertes diferencias con los dispositivos tradicionales de la educación secundaria.

Ciertamente, la evidencia que arrojan tales investigaciones dan cuenta de cómo en la actualidad, muchas escuelas medias llevan adelante numerosos proyectos y dispositivos de diversa índole: club de jóvenes, talleres, tutorías, espacios puente, pasantías laborales, producción de audiovisuales, prácticas de asamblea, viajes de estudio, entre otros. Tales proyectos y/o dispositivos no necesariamente muestran una situación de incompatibilidad entre la cultura escolar y las culturas juveniles o una crisis de la escuela media como institución. La lectura de dicho corpus de investigaciones permite concluir que la escuela media hoy en día está sufriendo transformaciones en sus dispositivos de enseñanza, convivencia y sostén, muchas veces por iniciativa de los propios docentes y directivos, pero también impulsados por las políticas educativas. Además, permite dar cuenta de una importante heterogeneidad de la oferta, inclusive también al interior de las escuelas públicas, a las que concurren sectores populares.

### **3. Ley Federal de Educación y Ley Nacional de Educación**

La expresión reforma educativa constituye un espacio de confluencia entre el ámbito de las políticas generales y las acciones concretas. Sin embargo, esta forma de incidir sobre los sistemas educativos ha dado lugar a experiencias poco exitosas en los últimos años (Ruiz, 2009). En las últimas dos décadas, nuestro país, ha instrumentado dos reformas orgánicas de su sistema educativo.

La Ley 24.195 (LFE), sancionada en el año 1993, constituyó un punto de inflexión en la historia de la educación argentina por muchos motivos, pero uno de ellos resulta sobresaliente y es el relativo a la redefinición que establece en la relación entre el Estado Nacional y las jurisdicciones en materia de prestación de la educación<sup>1</sup>. La LFE supuso una modificación completa de la estructura académica y de las definiciones curriculares para todos los niveles y ciclos de enseñanza sobre la base de la ratificación de una organización institucional descentralizada del gobierno y gestión del sistema educativo nacional (Ruiz, 2009). La LFE estableció tres niveles de gobierno: el nivel federal, que se institucionaliza en el Consejo Federal de Cultura y Educación<sup>2</sup> (CFCyE); el nivel nacional que le corresponde al Poder Ejecutivo Nacional, a través de su Ministerio de Educación; y el nivel jurisdiccional, es decir, el referido a las autoridades de las provincias y del GCBA. La LFE, que tornó obligatorio el último año del nivel inicial y toda la EGB, fue incapaz de garantizar su cumplimiento y su masificación. La

---

<sup>1</sup> La LFE consagra la acción concurrente por medio de la acción indirecta del Estado Nacional y la acción directa de los Estados provinciales. Esta modificación en la organización del gobierno y la administración del sistema educativo nacional conllevó importantes consecuencias en la conformación del sistema educativo como tal, debido a que originó diferentes situaciones entre las jurisdicciones en lo que respecta a la implementación de dos aspectos novedosos (para la historia de la educación argentina) diseñados por esta LFE: la estructura académica y los contenidos básicos comunes.

<sup>2</sup> Aparece como ámbito de coordinación y concertación de coordinación del sistema educativo nacional (art. 54), se encuentra presidido por el ministro nacional del área e integrado por el responsable de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades.

desprolija y desigual implementación de la obligatoriedad (en algunas jurisdicciones su fijación no fue gradual) dio lugar a diversidad de situaciones que atentaron contra la sistematicidad de la educación formal así como contra la igualdad educativa (Ruiz, 2009).

Las diferencias entre las jurisdicciones que se evidenciaron, una década después de la sanción de la ley, permitieron identificar tantos sistemas educativos como jurisdicciones hay en la Argentina. A partir de las consecuencias que se evidenciaron en la aplicación de la ley de 1993 así como de los problemas referidos a la sistematización del sistema educativo en su conjunto, el gobierno nacional que asumió en 2003 inició otro proceso de cambio educativo (Ruiz, 2009).

La Ley de 2006 mantiene los tres niveles de gobierno y administración del sistema educativo y apela a la concertación en el ámbito del Consejo Federal de Educación (que reemplaza al CFCyE) como mecanismo central para la definición y aplicación de políticas educativas. Sin embargo, aparecen fortalecidas algunas de las competencias del nuevo Consejo Federal<sup>3</sup>. Según la ley vigente, algunas de las resoluciones de este Consejo serán de cumplimiento obligatorio, cuando la Asamblea así lo disponga, de acuerdo con la Reglamentación que se establezca para estos casos<sup>4</sup>.

Para el nivel nacional, la LEN ubica al ME como un ámbito de fijación de políticas y estrategias nacionales. Además tiene como funciones distintivas a las fijadas por la LFE las siguientes: a) en caso de controversia en la implementación jurisdiccional de los principios, fines y objetivos, someterá la cuestión al dictamen del CFE; y b) declarar la emergencia educativa para brindar asistencia de carácter extraordinario en aquella jurisdicción en la que esté en riesgo el derecho a la educación de los/as alumnos/as que cursan los niveles y ciclos de carácter obligatorio. En estos dos casos se evidencia un importante cambio en la posición del Estado Nacional al promover una tendencia de resguardo de la unidad del sistema educativo y de asistencia cuando no se pueda garantizar el ejercicio del derecho a la educación (obligatoria) de la población (Ruiz, 2009).

En relación al nivel jurisdiccional, la LEN no establece especificaciones en un apartado en particular sobre las competencias de las jurisdicciones, tal como ocurría en el texto de la LFE pero mantiene las más importantes sobre administración de los respectivos sistemas educativos. Sin embargo, se agrega la obligación de los gobiernos jurisdiccionales de “aplicar las resoluciones del CFE para resguardar la unidad del Sistema Educativo Nacional”. Por otra parte, la determinación de la obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina, a partir de la sanción de la LEN, generó la posibilidad de establecer acuerdos entre todas las jurisdicciones del país de modo de determinar criterios comunes.

---

<sup>3</sup> El CFE aparece definido como el órgano interjurisdiccional de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional; continúa presidido por el Ministro de Educación e integrado por las autoridades responsables de la conducción educativa de cada jurisdicción y tres representantes del Consejo de Universidades (artículo 116).

<sup>4</sup> De esta manera, la Asamblea Federal del CFE se pronuncia a través de dos categorías de decisiones: a) resoluciones: “son de cumplimiento obligatorio para todas las jurisdicciones y se refieren a cuestiones en las que el CFE actúa como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del sistema educativo nacional (las mismas no podrán decidir sobre cuestiones donde la legislación vigente asigne competencia exclusiva las jurisdicciones); b) recomendaciones: “son las que, en el marco de la necesaria coordinación interjurisdiccional, refieren a cuestiones establecidas en la LEN y a otros aspectos relevantes de la educación que para su implementación sea necesaria la intervención de otras instituciones jurisdiccionales, como asimismo las que señalan la conveniencia de acciones de política educativa, de aspectos técnicos, de experiencias y las que fijan la posición del CFE en asuntos de interés”.

Si pensamos ambas leyes en clave comparada encontramos líneas de ruptura y líneas de continuidad. El discurso que legitimó la propuesta de la reforma expresada en la LFE tuvo como diagnóstico una mirada del sistema educativo definido en términos de ineficiencia e ineficacia. En el marco de la reforma del Estado se planteó la necesidad de actualizar la ley anterior y de adaptar la educación a las necesidades del mercado. La educación, entendida como gasto público sin resultados en términos de calidad, justificó la sanción de la norma que introduciría modificaciones de gran impacto. Entre ellas, se destacan, la redefinición de los niveles de gobierno antes mencionada; la proclamación de una nueva estructura (obligatoriedad hasta el noveno grado y Polimodal); la descentralización (económica y de recursos humanos formados); el desfinanciamiento, la fragmentación gremial, la privatización y la evaluación centralizada. Además de la implementación de nuevas modalidades de capacitación docente y la implementación de los Contenidos Básicos Comunes.

Muy por el contrario, el diagnóstico realizado en el marco de la sanción de la LEN se orientó en el reconocimiento de un sistema educativo fragmentado (tantos tipos de escuela secundaria como jurisdicciones); en la identificación de un fenómeno contradictorio entendido como de mayor acceso y mayor deserción (aumentó de la matrícula de los sectores populares pero con iguales o peores niveles de repitencia, abandono y sobreedad); en la necesidad de revisar el formato escolar tradicional por considerarlo inadecuado para la escolarización de los sectores históricamente excluidos; y por un cambio en la concepción del sujeto que aprende.

No obstante, a pesar de las diferencias realizadas en torno a la caracterización del sistema educativo, entre las líneas de continuidad identificamos la vigencia de la descentralización, la fragmentación gremial, la centralización de los contenidos y de la evaluación, la modalidad de capacitación docente y los niveles de gobierno.

Entre las modificaciones que propone la LEN destacamos las que refieren a la reconfiguración de la escuela secundaria (nueva estructura y su obligatoriedad); nuevas modalidades y nuevas orientaciones, la creación del INFOD (unificación de la formación docente de nivel superior no universitario y la extensión de la formación docente de todos los niveles educativos a 4 años) y una modalidad distinta de financiamiento expresada en la Ley de Financiamiento Educativo (6% del PBI a partir de la Ley de Financiamiento Educativo sancionada en el año 2005)<sup>5</sup>.

Mencionábamos que la situación preocupante del nivel medio expresada en los niveles de deserción, repitencia, sobreedad y abandono y en cuanto a la socialización de los jóvenes de sectores populares, también se vincula con la inadecuación de los dispositivos institucionales (disciplinarios y pedagógicos) hacia los alumnos reales del sistema y más particularmente hacia los “nuevos alumnos” del nivel. En esta línea, la LEN plantea la necesidad de revisar el formato escolar porque lo considera inadecuado, desactualizado, inviable si se pretende educar a los jóvenes de hoy. De esta manera, el Estado reconoce que los que desertan son en su mayoría los sectores históricamente

---

<sup>5</sup> Al respecto, resulta interesante considerar la postura de Juan José Llach cuando sostiene que “no hubo nada fundacional en el tema que estamos hablando, que es el de los números (también se incumplieron muchas de las otras metas). Desde el inicio de la serie en 1980 y tomando promedios trienales la inversión en Educación casi se duplicó: 2,63% en 1980-82 y 5,23 en 2009-2011. Dado que son 29 años tomé 3 períodos de 7 años y me estiro a 8 en el último para redondear el 29 (tomando 7 daría mucho más bajo). Resulta así que entre 1980 y 2003 la inversión en educación aumentó 0,086% del PBI por año. Si esa tendencia se hubiera continuado hasta 2009-11 la inversión en Educación, Ciencia y Tecnología habría sido de 5,12% del PBI. En la realidad, LFE mediante, llegó a un 5,23%, o sea que todo lo que añadió la LFE fue un 0,11% del PBI. Es por eso que creo que puede hablarse con honestidad de que el espíritu de la ley no fue cumplido: no sólo no se llegó al 6%, según sabemos ahora, sino que el esfuerzo adicional fue básicamente el mismo que se venía haciendo desde hacía treinta años”.

excluidos del sistema educativo y cuando declara la obligatoriedad de la escuela secundaria se propone -en términos formales- su acceso, permanencia y egreso.

La LEN expresa que la finalidad del nivel secundario es “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios”. Por ello, el CFE acordó los lineamientos para la revisión de normas y prácticas que generen condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos. En términos generales se propone, a través de un conjunto de resoluciones, la revisión del formato escolar para adecuarlo a las características que asume la realidad educativa en cada nivel. Se critica el modelo pedagógico tradicional que supone que hay una sola manera de enseñar y de aprender y un modelo único válido de “ser alumno” propiciando un reconocimiento distinto del sujeto que aprende.

#### **4. Resoluciones del CFE**

Desde el año 2008 el CFE ha avanzado en la erogación de una serie de resoluciones que con mayor o menor acuerdo de las jurisdicciones pretende reconfigurar las características que asume el sistema educativo en nuestro país.

La nueva normativa prevé una cantidad de modificaciones que hemos agrupado en las tres dimensiones: 1) La organización institucional y pedagógica de la enseñanza y su régimen académico (abarca las propuestas de enseñanza, y las propuestas de apoyo y acompañamiento a estudiantes e incluye las formas de evaluación, acreditación y promoción); 2) Las condiciones de trabajo docente y 3) La formación docente.

Hemos decidido dejar fuera del análisis las resoluciones que refieren a las modificaciones en torno a la oferta educativa (modalidades, orientaciones, planes de estudio, y contenidos). Enumeramos a continuación a aquellas que se vinculan específicamente con la configuración de la escuela secundaria para analizar, luego, su impacto en el fenómeno de la desigualdad educativa.

En relación a la primera dimensión,

**Res. CFE N° 084/09:** Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. En este documento se cuestiona explícitamente el actual modelo pedagógico que define un tipo de vínculo entre docentes, alumnos y conocimiento, y que se desarrolla en tiempos y espacios, estables, anualizados, homogéneos. Frente a esto, se propone que las iniciativas institucionales promuevan distintos modos de apropiación de los saberes que den lugar a: nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo de los profesores, del uso de los recursos y los ambientes de aprendizaje. Para esto, se promueve la existencia de variadas propuestas de enseñanza, que pueden adoptar algunas de las siguientes características: - estén organizadas a partir de diferentes intencionalidades pedagógicas y didácticas; - impliquen que los docentes se organicen de distinta forma para enriquecer la enseñanza; - agrupen de distintos modos a los alumnos; - transcurran en espacios que den lugar a un vínculo pedagógico más potente entre los estudiantes, con los docentes y con el saber, dentro de la propia escuela o fuera de ella; - permitan que los alumnos aprendan a partir de múltiples prácticas de producción y apropiación de conocimientos; - sumen los aportes de otros actores de la comunidad; - planteen una nueva estructura temporal, sumando propuestas curriculares de duración diferente.

A las jurisdicciones les corresponde, entonces, desarrollar normativas y orientaciones para habilitar múltiples y diversas propuestas de enseñanza. Para esto, la normativa nacional establece una serie de propuestas posibles:

a) Propuestas de enseñanza disciplinares: son las “asignaturas regulares”: obligatorias, anuales, organizadas por disciplina o área curricular, dirigidas al “grupo curso” (una división); a.1) Variaciones de las propuestas disciplinares. Dentro de las propuestas disciplinares, el desarrollo podrá presentar variantes, como ser: Combinar las clases regulares con talleres de producción y/o profundización, y el trabajo en aula con trabajo en gabinetes de TICs/ Biblioteca/ laboratorio; Alternar el docente, de modo que un mismo grupo curse algunos bloques temáticos de la asignatura con un docente y otros con otro; Poder acreditar las asignaturas de modo parcial y progresivo, por tramos correlativos; a.2) Talleres: son instancias disciplinares diferenciadas, específicamente organizadas para acrecentar el desarrollo de formas de conocimiento basadas en la exploración, la producción y la expresión de los estudiantes. Estarán a cargo de los docentes de cada disciplina y tendrán una duración de una o dos jornadas (a tiempo completo) por año. Se ofrecerán simultáneamente, para que los estudiantes puedan elegir cuál de ellos cursarán, agrupado cada taller a alumnos de distintos cursos.

b) Propuestas de enseñanza multidisciplinarias: estas buscan priorizar temas de enseñanza que requieran del aporte de distintas disciplinas o áreas curriculares. Podrán presentarse como Seminarios temáticos Intensivos o Jornadas de profundización temática; b.1) Seminarios temáticos intensivos: proponen el desarrollo contenidos transversales del currículum (educación ambiental, educación para la salud). Serán obligatorios, y acotados en el tiempo. Se plantearán dentro del horario de las asignaturas que interactúan en la propuesta, planteando un corte (transitorio) en su dictado regular. Podrán organizarse agrupando a más de un curso o año. La evaluación de los seminarios funcionara como evaluación en proceso de cada una de las asignaturas que involucradas; b.2) Jornadas de profundización temática: son instancias para trabajar un tema de relevancia social contemporánea a partir de diferentes perspectivas disciplinares. Serán de participación obligatoria, y cada tema se trabajara en una serie de jornadas. Los docentes ofrecerán instancias que planteen un abordaje específico del tema, desde la perspectiva del campo de conocimientos que les es propio. Los estudiantes trabajaran en grupos heterogéneos. Para el cierre de las mismas se realizara una actividad que permita experimentar el conjunto de lo producido.

c) Propuestas de enseñanza sociocomunitarias: estos proyectos solidarios se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social. En ellos se prioriza conjugar diferentes perspectivas disciplinares, integradas desde la participación comunitaria, y se promueven las posibilidades de acción surgidas de tal participación. Serán obligatorios, permitiendo la opción entre varias alternativas cuando sea posible. Podrán estar a cargo de uno o más docentes, organizarse por curso o en grupos heterogéneos y adoptar diversas modalidades de carga horaria combinadas con las salidas que demande el proyecto.

d) Propuestas de enseñanza para la inclusión institucional y la progresión en los aprendizajes: tienen el objetivo de acompañar a los estudiantes para que su escolarización y sus aprendizajes resulten favorables. Se trata de instancias que se concretan en convocatorias de distinto tipo para tratar temas relativos a la escolarización, a las preocupaciones de los estudiantes, de los docentes de la escuela; también podrán abordar temas específicos de incidencia en el aprendizaje, relevantes para un grupo clase en particular. Podrán estar a cargo de un tutor de curso, o asesor



pedagógico (entre otros), pero involucran a todos los educadores de una escuela y su desarrollo implicará instancias de formación y trabajo entre docentes.

e) Propuestas de enseñanza complementarias: son alternativas centradas en prácticas y saberes de relevancia en el futuro próximo de los estudiantes del último ciclo. Estas refieren tanto al ámbito laboral como al académico. Podrán incluir dos tipos de propuestas: cursos relativos al aprendizaje de oficios o de tareas diversas y cursos que fortalezcan la formación para el ingreso a estudios superiores. Los cursos serán ofrecidos a partir de convenios con las instituciones u organismos que tienen especificidad para brindarlos, y se dictarán en la sede de la institución oferente (o en la institución escolar, cuando sea posible). Los estudiantes podrán acreditar al menos un curso a elección, y paralelamente, todos los cursos brindarán la acreditación o certificación correspondiente.

En relación a las instancias de apoyo, la normativa las define como espacios destinados brindar oportunidades de aprendizaje adicionales a quienes lo requieran. Su organización implica el trabajo de los equipos docentes para identificar los obstáculos que presentan los alumnos y diseñar propuestas alternativas de enseñanza. Los estudiantes deciden su participación (o no) tales instancias. Su implementación parte de poner en cuestionamiento el supuesto de que la uniformidad está equiparada a la justicia y la diferenciación a la injusticia, y de asumir que las prácticas homogeneizadoras resultaron fuertes productoras de desigualdad social. También se afirma que la experiencia ha demostrado que las instancias de apoyo que tienen la modalidad de espacio de consulta a demanda del alumno no han dado el resultado esperado. En base a dichas consideraciones, la normativa promueve las siguientes propuestas para las instancias de apoyo:

a) Trayectorias múltiples: se plantea que la idea de una trayectoria única e igual para todos no resulta adecuada. Por lo cual es necesario que los docentes, de forma conjunta y con una mirada integral, diseñen diferentes recorridos (un plan de apoyo) para cada estudiante de acuerdo a sus particularidades. El equipo que elabora el plan, junto con los profesores de las instancias de apoyo, realizan los ajustes al mismo, de acuerdo seguimiento del proceso del alumno.

b) Estrategias múltiples: se considera que las instancias de apoyo son una nueva oportunidad de aprender, y que deberían introducir condiciones y estrategias diferentes a las ya utilizadas en las clases (y que no han dado el resultado esperado). Además de las instancias con la forma de clases de apoyo por asignatura, se deberán desarrollar de otros espacios pensados desde una mirada más integral, como por ejemplo: talleres de producción, de radio o periodismo, de espectadores críticos, proyectos de realización de historietas, de realización de un blog de la escuela, etc. Allí se pueden abordar contenidos necesarios para afrontar con éxito las exigencias académicas del nivel, como por ejemplo, prácticas de lectura y de escritura. Estas instancias, son particularmente válidas para quienes manifiestan dificultades en varias asignaturas.

c) Enseñar a estudiar: vinculado al punto anterior, también se considera pertinente que haya instancias de apoyo donde se enseñen prácticas relativas a las técnicas de estudio.

d) Acreditación parcial de los saberes: en las instancias de apoyo, los estudiantes podrán ir realizando la acreditación parcial de los saberes alcanzados, lo cual luego se traducirá en la calificación con que se define la acreditación de la asignatura.

e) Alternativas organizacionales: la normativa indica que las jurisdicciones deben disponer progresivamente de los recursos necesarios para llevar a cabo las instancias de apoyo. En lo inmediato, propone una serie de alternativas para ser

realizadas con los recursos existentes. Estas son: e.1) El estudiante (con una o dos asignaturas pendientes de aprobación) en forma simultánea cursa las materias en las que encuentra dificultades en contraturno, durante el horario de clase habitual de otra sección; e.2) Promover acuerdos con los profesorado o universidades para que los futuros profesores u otros profesionales realicen acciones de sostén o acompañamiento de la escolaridad de los estudiantes; e.3) Espacios de apoyo organizados entre escuelas cercanas; e.4) Habilitar espacios para el estudio autónomo, donde los alumnos puedan contar con recursos pertinentes y la asistencia de algún adulto;

f) Instancias de apoyo finalizado el período de cursada (diciembre y febrero/marzo): considerando que hay una alta cantidad de estudiantes que concluye el año adeudando asignaturas, y que son alarmantes los porcentajes de ausentismo y desaprobación en las instancias de examen, la nueva normativa plantea también una serie de propuestas relativas a las instancias de apoyo una vez finalizada la cursada. Muchas de ellas son similares o equivalentes a las presentadas para el apoyo durante el año, por lo que sólo mencionaremos las que atañen a lo particular del periodo. Se propone: f.1) Priorizar contenidos a evaluar: dado que no todo lo que se enseña debe ser tomado en cuenta a la hora de definir la acreditación; f.2) Continuidad diciembre-marzo: los alumnos que no hubieran aprobado una asignatura finalizado el año, no podrán ser derivados al período febrero/marzo de forma directa ya que la experiencia demuestra que los estudiantes obtienen peores resultados a medida que se alejan de la cursada y no participan de nuevas actividades de enseñanza; f.3) Apoyo y acompañamiento para materias pendientes: se deberán ofrecer instancias de apoyo y acompañamiento en diferentes momentos del año para quienes deben rendir materias pendientes; f.4) Acreditación integrando asignaturas: contemplar la posibilidad de que si un estudiante adeuda dos materias correlativas, éstas puedan ser aprobadas a través de una única instancia. También se podrán habilitar otras formas de acreditación integrando más de una asignatura (como por ejemplo, evaluar Lengua a través de la producción del estudiante en otras asignaturas); f.5) Mejora de la presentación de los programas: Es necesario reescribir los programas en una presentación que clarifique sus contenidos para los alumnos y que les sirva de guía para el período de apoyo. Deben ser explícitas las expectativas de aprendizaje y los criterios de evaluación; f.6) Comunicación clara: garantizar una comunicación clara a los estudiantes y a sus familias de las fechas de asistencia y las obligaciones del período de apoyo.

El régimen académico está conformado por el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los estudiantes y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. Abarca aspectos como la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes; los acompañamientos específicos; las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes; y la convivencia escolar.

La normativa parte del diagnóstico de una situación crítica en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, evidenciada en los altos índices de desaprobación. Esto pone en cuestión el cumplimiento de dos objetivos centrales del régimen académico: definir condiciones institucionales que posibiliten trayectorias escolares continuas y completas para todos los estudiantes, y establecer pautas para las alternativas de escolarización que atiendan los requerimientos de los estudiantes con trayectorias discontinuas. Se afirma que un obstáculo radica en que la secundaria actual propone una única trayectoria posible, y que quienes no la transitan exitosamente, tienen que rehacerla, repetirla o rendir en condición de libres, lo que constituye una alternativa difícil de sostener para los alumnos y sus familias. Frente a esto se considera necesario ofrecer nuevas y variadas oportunidades de aprendizaje y diseñar diferentes trayectos atendiendo a los estilos, ritmos, necesidades e intereses de los alumnos. Se señala que

promocionar o no a un estudiante es una decisión pedagógica con alta incidencia en la definición de su trayectoria escolar, y por lo tanto, debe fundamentarse en una mirada integral y prospectiva, evaluando las posibilidades que tiene ese estudiante de continuar aprendiendo si es promovido. Se considera que repetir no significa una nueva oportunidad para aprender, y que el fenómeno de la repitencia, producido en forma reiterada, conduce al abandono, sobre todo en los estudiantes de sectores socialmente vulnerables. Por ello, plantea la necesidad de revisar las regulaciones sobre la promoción.

Actualmente se suele definir la promoción de un año por sumatoria de materias aprobadas. De este modo -se afirma-, tal definición se produce sin sujeto alguno de la decisión, como una consecuencia mecánica de decisiones tomadas con otro fin. Los docentes deciden si aprueban al estudiante en su asignatura, pero no si lo promocionan al año siguiente. No hay decisión pedagógica, ni una evaluación integral y prospectiva que posibilite decidir con fundamento sólido cuál es la trayectoria más adecuada para que el estudiante continúe aprendiendo en el nivel. Así, las dificultades de un estudiante para aprobar un año se invisibilizan. Se naturaliza el proceso, ya que se admite como una conclusión lógica, lo cual hace difícil que el equipo docente asuma la responsabilidad por la trayectoria escolar de sus alumnos.

La promoción basada sólo en la cantidad de asignaturas aprobadas genera dificultades a resolver por la regulación. Sobre esto se presentan dos ejemplos: un estudiante que desaprueba una asignatura del año que acaba de cursar y adeuda dos del año anterior y en consecuencia repite el curso en el que no ha evidenciado obstáculos en el aprendizaje. Otro ejemplo es el caso de los estudiantes que desaprueban un año escolar: si optan por recurrarlo deben aprobar nuevamente cada asignatura, mientras que si optan por rendirlo como libres sólo deben aprobar las que no han acreditado.

Por todo esto, indican que para cumplir con la obligatoriedad del nivel secundario, es necesaria una revisión a mediano y largo plazo, de todas las regulaciones de evaluación, acreditación y promoción que puedan dar lugar a dispositivos que operan como procesos de selección y exclusión. Para el corto plazo, plantean sancionar una normativa de transición que responda en forma urgente a la inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garantice trayectorias escolares continuas y completas.

En pos de este último objetivo, se presenta la siguiente serie de propuestas y consideraciones para ser adoptadas por las jurisdicciones. Las mismas -aclaran-, no son exhaustivas, y se basan en antecedentes y experiencias de diferentes escuelas del país.

a) Consideraciones sobre la evaluación: La evaluación debe: a) ser responsabilidad del docente a cargo, pero también producto de la reflexión y de acuerdos institucionales que involucren al colectivo docente; b) ser procesual y estar integrada al proceso mismo de enseñar; c) evaluar sólo lo que se ha enseñado; d) orientar a los estudiantes y al docente, dando también alertas tempranas en relación con aquellos alumnos que requieren de estrategias de particular atención o apoyo; e) ser integral, incorporando diversas estrategias de evaluación, y brindando información suficiente para poder calificar; f) generar nuevas oportunidades de aprendizaje y superación de los errores, por lo que las correcciones y observaciones deben estar orientadas a la comprensión de los alumnos; g) realizarse en base a criterios explícitos, públicos, y conocidos de antemano.

b) Consideraciones y propuestas sobre la calificación y acreditación: a) No es válido, y no resulta productivo para el aprendizaje, colocar bajas calificaciones en base a motivos disciplinarios; b) Se deben prever alternativas de evaluación para los períodos en que no se hayan podido desarrollar las actividades de enseñanza previstas, cualquiera sean las razones que lo determinaron; c) Se puede implementar la acreditación parcial y progresiva, por tramos correlativos, de las asignaturas anuales cuando esto se considere favorable para el aprendizaje; d) La escala numérica utilizada para calificar, resulta

insuficiente para dar cuenta de la complejidad de los procesos del aprendizaje. Por lo tanto, la calificación no debe limitarse a una operación cuantitativa como es el promedio. En este sentido se presentan 2 propuestas para su análisis e implementación:

1) La existencia de una calificación que remita a una evaluación procesual, realizada desde una mirada integral, no parcializada. Se aclara que no se trata de la nota de concepto, que suele valorar sólo aspectos actitudinales.

2) Para aquellos contenidos cuya adquisición implica una progresión, se plantea que si las primeras calificaciones resultan negativas y son superadas durante el proceso, tendrán sólo un carácter provisorio y la calificación final dará cuenta del proceso global de aprendizaje.

c) Consideraciones y propuestas sobre la promoción: La normativa presenta propuestas para que las jurisdicciones las analicen y evalúen su pertinencia y/o generen alternativas superadoras. Estas son: 1) Ampliar la cantidad de materias pendientes de aprobación con las que los estudiantes pueden ser promovidos, agregando un requisito complementario, que posibilite evaluar desde una mirada más integral de los procesos de aprendizaje. Este requisito debe dar cuenta de la posibilidad del estudiante de responder a las exigencias académicas y por lo tanto de transitar con éxito si promueve al año siguiente. Por ejemplo: determinar un promedio del rendimiento en la totalidad de las asignaturas, o una evaluación colectiva del equipo de enseñanza. Quienes promuevan en estas condiciones cursarán las asignaturas no aprobadas en contraturno, o participarán de otras instancias que se diseñen para la acreditación de materias pendientes; 2) Establecer que entre las materias que pueden tener pendientes para promover, no se cuenten aquellas de años anteriores al último cursado. Lo cual evitaría que un alumno deba repetir un año porque adeuda dos materias del año anterior más una de ese mismo año. Otra opción podría establecer que no cuenten las materias de equivalencias por cambio de plan de estudios u otras condicionalidades. También en este caso, se preverán alternativas para la acreditación de las materias pendientes.

Por otra parte, se plantea la necesidad de reconocer la validez de las asignaturas ya acreditadas pero se advierte que esto requiere que las jurisdicciones y las escuelas estén en condiciones de ofrecer a los alumnos actividades significativas (instancias de apoyo, espacios de estudio, adelantar materias del año siguiente) para que realicen en los espacios en que no deban cursar porque tienen las materias ya aprobadas. De no ser así, los alumnos deberán realizar nuevamente el curso completo, y se preverán modos de hacer valer en alguna medida las acreditaciones ya obtenidas. Una opción consiste en que los estudiantes deban cumplir con la asistencia, participar de las actividades propuestas por el docente a cargo y entregar los trabajos solicitados.

Por último, se habilita a las jurisdicciones a determinar que algunos espacios curriculares no se consideren para definir la promoción de los estudiantes al año inmediato superior independientemente que tengan sus propias instancias de evaluación y acreditación (dichos espacios no podrán ser los que estén comprendidos en la Formación General), y a que los estudiantes que hayan acreditado propuestas de enseñanza alternativas (talleres, seminarios) reciban la correspondiente certificación, y que la misma sea reconocida como parte de otras trayectorias formativas.

En relación a los acompañamientos específicos se indica que deberán implementarse alternativas institucionales de acompañamiento e intervención específica al menos en los momentos decisivos de las trayectorias de los estudiantes: el ingreso, la repitencia potencial o real y la sobreedad, la elección de la orientación y el período de proximidad al egreso. Se plantean las siguientes cuestiones: a) En relación al ingreso: se propone trabajar con los estudiantes para que resulte lo menos disruptivo posible el cambio de

nivel, en lo que respecta a las diferencias en las propuestas pedagógicas; b) En relación a la repitencia potencial o real: se plantea la necesidad de atender a quienes repiten por primera vez, reinciden o se cambian de escuela, estableciendo formas de reinserción escolar que prevengan estigmatizaciones tales como el armado de cursos o turnos para repitentes. Se abre la posibilidad a la implementación de “propuestas de aceleración de las trayectorias escolares, a través de la integración de asignaturas o de otras estrategias superadoras”; c) En relación con la elección de la orientación: se considera que es un momento decisivo de la trayectoria, y por lo tanto, que debe ponerse a disposición del estudiante información relevante para la toma de decisiones; y d) En relación al egreso: se propone implementar instancias de enseñanza y evaluación en proceso, para quienes terminaron de cursar el nivel pero aún adeudan materias.

Con respecto a las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso se insta a que las jurisdicciones establezcan regulaciones respecto a la libre matriculación de los estudiantes (impidiendo restricciones arbitrarias) así como toda forma encubierta de discriminación y exclusión. En relación a la organización temporal del plan de estudios y condiciones de regularidad, se plantea que las jurisdicciones deben tener una normativa donde se explicita: a) La duración de los estudios por ciclos; b) Los requisitos para el cursado y las condiciones para mantener la regularidad por año y por ciclo; c) Los requisitos para la regularización de los estudios comprendidos dentro de la formación complementaria que se cursaren dentro o fuera de la institución de pertenencia de los estudiantes.

En cuanto a la presencialidad y la opcionalidad en el plan de estudios, deberán establecerse condiciones, porcentajes o formas de acreditación si correspondiere. Respecto a las alternativas de cursado para poblaciones con dificultades de asistencia sistemática (estudiantes trabajadores, embarazadas, migrantes, estudiantes con enfermedades crónicas, entre otras), se deberán contemplar las siguientes posibilidades: asistencia intensiva en periodos prefijados; semipresencialidad en el ciclo de orientación; presencialidad asistida con recursos virtuales y/o apoyos a distancia; sistemas de tutorías particulares o enseñanza asistida por materiales de autoaprendizaje.

**Res. CFE N° 188 05-12-12:** Aprueba el "Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012 – 2016". Se establece que dicho plan “Promueve líneas de acción tendientes a incrementar los niveles de responsabilidad sobre los resultados de lo realizado y su impacto en relación con el cumplimiento de los objetivos políticos concertados federalmente, los que se orientan en dos direcciones: políticas que tienen como prioridad la inclusión y políticas que privilegian la calidad de la enseñanza y los aprendizajes”. Entre los objetivos de las líneas de acción de los niveles de la educación común obligatoria se mencionan: fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes; fortalecer la gestión institucional generando estrategias de inclusión; ampliar y mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso; y consolidar procesos de mejora de la enseñanza y aprendizaje.

**Res. CFE N° 174/12:** Sobre las Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares. La finalidad de esta resolución, es profundizar en políticas de calidad, establecer pautas que aseguren el derecho a la educación y favorecer el ingreso, tránsito y egreso de los alumnos, de los niveles inicial, primario y modalidades. En el documento se destaca que “Sin desconocer la incidencia que las condiciones socio-económicas de las familias, el nivel educativo alcanzado por los padres y otros factores extraescolares, tiene sobre la escolaridad en los últimos años,

las investigaciones también vinculan fuertemente las dificultades en las trayectorias escolares de los estudiantes con las propias lógicas de escolarización y con las condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se presta particular atención a los rasgos institucionales, pedagógicos y didácticos que caracterizan la propuesta escolar de manera de otorgarle posibilidades concretas de ofrecer una enseñanza de calidad a todos los alumnos y alumnas. Según el documento: “Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto”.

En relación a la segunda dimensión,

En la Resolución del CFE N° 84/09, antes citada, se indica que los nuevos formatos pedagógicos y organizacionales requieren de nuevas relaciones y formas de trabajo al interior de las instituciones, que fortalezcan el desarrollo profesional. Para lo cual, se afirma, que es necesario modificar las condiciones estructurales que producen la fragmentación actual del trabajo docente, propiciando otras condiciones para la trayectoria laboral, que trascienda el aula y el propio espacio disciplinar.

También se plantea la importancia de desarrollar políticas de formación para abordar las diferentes dimensiones de la práctica docente: los contextos sociales; las relaciones docente-alumno, docente-familia, docente-docente; los contenidos disciplinares; los conocimientos didácticos. Para esto se proponen las siguientes estrategias: a) Promover políticas para la participación de los docentes, en los debates y definiciones, respecto de los cambios en la escuela secundaria y el trabajo docente; b) Acordar federalmente criterios comunes para establecer normas sobre el ingreso a la docencia y las condiciones de la trayectoria laboral; c) Definir el puesto de trabajo con especificidad en el nivel secundario y establecer las características que requerirá en una escuela secundaria de acuerdo a su tamaño, localización y modalidad de desarrollo; d) Acordar federalmente medidas para: asignación de horas institucionales para las nuevas funciones que se establezcan; mecanismos de concentración horaria con mayor estabilidad; avanzar hacia un puesto de trabajo por cargo con diferentes tipos de dedicación horaria; e) Profundizar la formación continua de los profesores en el trabajo colectivo, en la formación de jóvenes, en una aproximación crítica a las problemáticas sociales, políticas y culturales, y en el tratamiento didáctico de los contenidos de cada área de enseñanza; f) Generar un espacio de colaboración regional para el diseño, organización, acompañamiento y evaluación de las propuestas formativas; g) Articular las políticas de educación secundaria con el INFD y las Universidades, a los efectos de coordinar las acciones de formación inicial y continua.

En torno a la tercera dimensión,

**Res. CFE N° 217 15/04/2014:** Aprueba el documento “Guía federal de orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar”. Esta Guía se elaboró con el fin de ofrecer a las y los docentes una orientación que les permita diseñar estrategias para una convivencia democrática que respete el cuidado de todas las personas. Esta Guía no es un listado que prescribe el trabajo individual de cada docente en relación con la convivencia en la escuela, sino que se propone como un texto para ser leído, discutido y analizado en forma colectiva dentro de cada escuela. Los objetivos de la guía son: a) brindar a los docentes, a los equipos

técnicos y de orientación y a los equipos directivos, lineamientos de intervención desde un marco pedagógico y en relación con las propuestas de intervención de otras áreas gubernamentales como los ministerios de Justicia, Salud, Desarrollo Social, INADI, y las Autoridades de Aplicación de la Ley 26.061 de Promoción y Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes; b) Profundizar el carácter pedagógico de las intervenciones en las escuelas, comprendiendo el conflicto como inherente a la vida de las instituciones y en sus dimensiones individual, colectiva y social, de manera que se generen respuestas acordes con los procesos educativos que se pueden desprender de los conflictos; c) Profundizar la construcción participativa de Acuerdos Escolares de Convivencia en las escuelas secundarias con el objetivo de asegurar el conocimiento y aplicación de las normas de convivencia y la asunción de los derechos y obligaciones de todos los actores de la vida institucional.

**Res. CFE N° 201/13:** Aprueba el Programa Nacional de Formación Permanente. En el documento se expresa la necesidad de involucrar al universo total de los docentes del país en instancias de formación con características únicas y estrategias combinadas. La propuesta es enlazar la jerarquización de la formación docente y la calidad de los aprendizajes, articulando procesos de formación con mecanismos de evaluación y fortalecimiento de la unidad escuela; como ámbito privilegiado de desempeño laboral y a la vez espacio de participación, intercambio y pertenencia. Por estos motivos, el ME, a través del INFD, convoca a las Universidades de gestión pública y privada para que presenten propuestas de formación docente.

**Res. CFE N° 206 29-10-13:** Establece que a partir del ciclo lectivo 2014 y durante la vigencia del Programa Nacional de Formación Permanente, todas las jurisdicciones incorporarán y desarrollarán un total de siete (7) jornadas de trabajo institucional en sus calendarios escolares anuales definidas en la Resolución CFE N° 201/13, debiendo realizarse la primera jornada durante el mes de febrero antes del inicio de clases y las seis (6) restantes en las fechas que establezca cada jurisdicción.

**Res. CFE N° 219 15/04/2014:** Aprueba los criterios orientadores para la certificación y acreditación del componente I del Programa Nacional de Formación Permanente “Nuestra Escuela”. El marco normativo de carácter federal se constituye en el aval para la realización de los objetivos del programa “Nuestra Escuela”, y le otorga institucionalidad ante sus destinatarios, los colectivos docentes de las escuelas argentinas. El programa “Nuestra Escuela” restituye el sentido a la dimensión colectiva del trabajo de los educadores y pone a la escuela en el centro de este proceso de reconceptualización. Por ello, las regulaciones deberán contemplar: 1. La asistencia obligatoria, en tanto se trata de una formación en ejercicio, sujeta a la normativa de asistencia de la jornada laboral y régimen de licencia de cada jurisdicción; 2. La participación de todos los docentes que integran la planta orgánica funcional de la institución, cualquiera sea su situación de revista (titular, interino, provisional y /o suplente); 3. El carácter institucional, situado y colectivo de la formación asegurando la asistencia de los docentes a las Jornadas y actividades de producción pedagógica en todos los establecimientos donde el docente integre el colectivo de planta, independientemente del nivel, modalidad y cargo; 4. Las situaciones de superposición horaria, en los casos de varias instituciones del mismo nivel, implicarán el ofrecimiento a los docentes de la opción de realizar su proceso de formación en la institución educativa donde revista el cargo de mayor estabilidad (titular o interino) o bien donde

registre mayor carga horaria, según resulte más pertinente. En el sentido del punto anterior, los docentes participarán de las Jornadas en la escuela que opte pero formarán parte de las actividades de construcción colectiva de los demás ámbitos de trabajo; 5. La generación y sostenimiento de las condiciones necesarias para que el docente, cualquiera sea su situación de revista, pueda dar continuidad al proceso formativo hasta su finalización. En ese sentido, se deberá contar con la previsión de propuestas de actividades que impliquen el análisis de la problemática que se esté abordando en la institución escolar, para aquellos docentes que por diferentes razones justificadas (régimen de licencia de cada jurisdicción) no pudieran asistir hasta 2 (dos) jornadas presenciales institucionales. Idéntica consideración deberá adoptarse en los casos de licencias prolongadas.

### **5. Modificaciones y desigualdad educativa.**

En relación a la primera dimensión y su impacto en la desigualdad educativa consideramos que esta dimensión se corresponde con la mirada planteada desde nuestro marco teórico en la medida en que pone en cuestión dispositivos institucionales de larga data en la escuela secundaria que han sido favorecedores de los procesos de desigualdad.

En este sentido, el Estado presta atención a una serie de rasgos institucionales, pedagógicos y didácticos que caracterizan la propuesta escolar quebrando la lógica que asocia los problemas de deserción y repitencia a las condiciones deficitarias de los alumnos o de su entorno, para centrar la mirada en algunos de los dispositivos propios de las instituciones educativas. Consideramos que muchas de las modificaciones propuestas se vinculan con proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. En esta decisión, se explicita el cuestionamiento al actual modelo pedagógico.

Consideramos que la promoción de distintos modos de apropiación de los saberes propicia espacios más respetuosos de la singularidad de los procesos que cada alumno/a realiza en su aprendizaje. Las distintas propuestas de enseñanza explicitan que no hay una única forma posible de enseñar y tampoco una única manera de aprender. Y por lo tanto, no hay un modelo de alumno válido. La escuela históricamente ha tendido a negar estas diferencias, operando desde el principio de "normalidad" y por ello coincidimos con la posición explicitada en la resolución sobre las prácticas homogeneizadoras en tanto reproductoras de la desigualdad.

En este sentido, sostenemos que la dimensión bajo análisis apunta a reducir la desigualdad educativa a través de los dispositivos propuestos que recuperan el aspecto subjetivo del proceso de aprendizaje, cuestionan la teoría del método único, son más respetuosos de los tiempos de aprendizaje de cada alumno, favorecen el aprendizaje significativo cuando ponderan la relevancia social de lo que se enseña y avanzan en quebrar la lógica de evaluar lo que no ha sido enseñado.

En lo que refiere específicamente al régimen académico y la desigualdad educativa sostenemos que - aunque es expresada de forma general y su implementación dependerá en mayor medida de las jurisdicciones - en tanto conjunto de dispositivos institucionales tiene el potencial de reducir los niveles de desigualdad actual. En términos de Camilloni (1998) el establecimiento de un régimen de promoción debiera hacer imposible que se impida la promoción de un alumno al curso siguiente si éste se encuentra en condiciones de proseguir sus estudios porque ha realizado ya los aprendizajes necesarios. E, igualmente, tampoco debiera permitir la promoción de un alumno que no posee los conocimientos básicos indispensables para realizar los aprendizajes correspondientes al curso superior. La generosidad injustificada en materia de promociones es causa muy



frecuente de posteriores fracasos escolares, así como el a veces injusto rechazo de promociones se produce en el sistema escolar y es causa, a su vez, de grave frustración personal, e incluso de abandonos y deserción escolar.

Numerosos estudios comprueban la importancia que tienen las calificaciones obtenidas en la escuela sobre la autoestima de los alumnos. La influencia de las calificaciones es grande y tiene un doble efecto: por un lado sobre la construcción del "sí mismo" del estudiante, y por el otro, y más específicamente, sobre las aspiraciones que tiene frente al estudio. Si el primero es decisivo en el proceso de desarrollo de su personalidad, el segundo tiene un efecto primario en las motivaciones y los niveles de rendimiento deseados y efectivamente alcanzados por él (Camilloni, 1998).

En este sentido, el nuevo régimen de promoción en tanto no sea una medida aislada es un cambio necesario para evitar frustración, abandono y deserción. Creemos que la modificación que se pretende introducir avanza en recuperar, valorar y reconocer los aprendizajes que el alumno sí realizó durante el periodo evaluado.

En relación a la evaluación, coincidimos con Stufflebeam (1987) cuando la define como el acto de recoger información útil para la toma de decisiones. Desde esta concepción, evaluar implica obtener información, analizarla, reflexionar en torno a ella y modificar la práctica a partir de las conclusiones a las que se ha arribado. En palabras de Santos Guerra (2008) cuando una evaluación está descontextualizada no puede llegar al corazón de los significados, cuando es meramente cuantitativa no puede descifrar lo que sucede en una realidad compleja. No puede conocerse una realidad compleja a través de métodos simples y no es posible tener un conocimiento riguroso a través de un solo tipo de métodos. En este sentido, las medidas planteadas desafían otro de los supuestos vigentes en la comunidad educativa, el que sostiene que repetir mejora necesariamente el aprendizaje.

A su vez, las modificaciones bajo análisis nos permiten reflexionar en relación a dos reglas que constituyen la estructura escolar: el agrupamiento gradual y la necesidad de aprobación de cada año escolar para poder cursar el siguiente. Por un lado, se construyó la idea de normalidad en la escuela que supone que un grupo de personas de la misma edad, reunidos en un mismo espacio, alrededor de un maestro, por una determinada cantidad de tiempo, a quienes se les enseña lo mismo; van a aprender de igual manera y al mismo tiempo. Es necesario asumir que el agrupamiento gradual no es algo dado, natural, sino que se ha construido históricamente de este modo. Por otro lado, la escuela graduada cuya condición necesaria implica aprobar cada grado para poder pasar al otro; tampoco puede ser considerada como algo natural. La organización de la escuela graduada supone una distribución del saber en el tiempo; pero es una forma, entre otras tantas posibles.

En relación a la segunda dimensión (las condiciones del trabajo docente) y su impacto en la desigualdad educativa, como ha sido mencionado con anterioridad, para analizar la distribución del conocimiento a través de lo que sucede en la enseñanza, es necesario focalizar en la pedagogía, en los contenidos seleccionados y en las actividades que se implementan pero esto no resulta suficiente.

Los docentes son uno de los actores claves del sistema educativo y por ello, resulta indispensable considerar su participación real en la configuración de la nueva escuela secundaria y considerar las características de su formación inicial y también de su formación permanente.

Si bien la dimensión bajo análisis menciona estos aspectos, es notable el escepticismo que pueden acarrear las modificaciones recurrentes entre uno de los

principales agentes de los cambios educativos de acuerdo a la precariedad de los espacios de participación que habitualmente se proponen.

Resulta interesante considerar la distinción que establece De Alba (1993) al mencionar tres tipos de sujetos sociales del currículum. Ellos son los sujetos de la determinación curricular, los sujetos del proceso de estructuración formal del currículum y los sujetos del desarrollo curricular. Los primeros son quienes determinan sus rasgos básicos (el Estado, el sector empresarial, los sectores populares, la Iglesia, los partidos políticos, los colegios profesionales, los gremios); los segundos son quienes lo diseñan y operacionalizan de acuerdo con los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular (consejos técnicos, consejos universitarios, academia, equipos de evaluación y de diseño curricular); finalmente, son sujetos del desarrollo curricular quienes lo convierten en práctica cotidiana (profesores y alumnos), aunque esta concreción puede transformar tanto la estructura como la determinación previa.

En palabras de Ruiz (2009) un rápido balance de la implementación de la anterior reforma educativa nos permite observar cómo algunos conceptos o propuestas de cambio por ella sustentados ha sido incorporados a la vida cotidiana de las instituciones educativas (definiciones acerca de los contenidos educativos, la centralidad de la práctica en la formación docente, formas de gestión institucional y curricular) mientras que otros han sido totalmente desvirtuados y hasta burocratizados en su implementación (los proyectos educativos institucionales, las acciones de evaluación la calidad del sistema educativo, sobre todo en el nivel universitario). Por esto mismo, el autor sostiene que iniciar un nuevo proceso de reforma debería prever la necesaria evaluación acerca de la factibilidad de una nueva transformación sistémica: ¿será posible instrumentar un cambio en las instituciones educativas nuevamente?

En relación a la tercera dimensión (la formación docente) y su vinculación con la desigualdad educativa, en principio quisiéramos indicar que la fragmentación del sistema educativo también se expresa en la existencia de múltiples tipos de formación docente y en este sentido la LEN ha realizado avances a partir de unificar los planes de estudio de los institutos de formación docente a través de la creación del INFD.

La capacitación, no obstante, no está directamente vinculada con el fenómeno de la desigualdad educativa aunque es posible identificar algunas relaciones. Creemos que la característica que asume la formación docente que se prevé implementar colabora en el efectivo desarrollo de la primera dimensión, dado que para implementar varias de las modificaciones que se propone el CFE en torno a las estrategias de enseñanza, las instancias de apoyo y el régimen académico, es necesario que los docentes adquieran formación específica en ello. Sin embargo, continua vigente la tendencia a diseñar espacios de formación docente que no responden a las problemáticas, preocupaciones o carencias que los docentes identifican de acuerdo a la formación que han adquirido y a las realidades educativas a las que se enfrentan como profesionales.

Desde nuestro punto de vista, sin la participación plena de los docentes, sin una formación específica sobre los cambios introducidos en la escuela secundaria (en el marco de la jornada laboral y no fuera de ella) y sin la implementación de espacios de formación a demanda (de acuerdo a las particularidades que asume la enseñanza en cada contexto institucional), se asume el riesgo de volver a burocratizar las propuestas de cambio.

## **6. La NES desde la mirada de los docentes**

Para profundizar las reflexiones en torno al impacto de las modificaciones introducidas por la normativa en el fenómeno de la desigualdad educativa, hemos considerado la

opinión vertida por un grupo de 41 docentes de nivel medio de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires para quienes hemos diseñado una encuesta. Si bien este grupo no constituye una muestra representativa del colectivo docente creemos que su mirada resulta interesante para ampliar el análisis de las temáticas abordadas en este trabajo.

Este grupo de docentes tiene en promedio 12 años de antigüedad en el ejercicio de su profesión, el 12% en instituciones educativas de gestión privada y el 88% de ellos se desempeña como docente en instituciones de gestión pública, de los cuales el 36% trabaja en educación media de adultos y bachilleratos populares. En promedio, los docentes encuestados dan clases en 2 de escuelas con una dedicación promedio de 31 hs por semana. El 63% de ellos afirma no estar afiliado a ningún sindicato. El 52% se ha formado en instituciones de formación docente y el 48% en instituciones universitarias.

Mencionamos con anterioridad que el diagnóstico realizado en la normativa actual coincide con aquellas investigaciones que sostienen que las causas del fenómeno de la desigualdad educativa en la escuela secundaria residen, no sólo en las características cognitivas de los alumnos o en su ubicación en la estructura social sino también en los dispositivos institucionales y pedagógicos, en la configuración misma del formato escolar. Resulta interesante considerar que a la hora de consultar a los docentes sobre los principales problemas del sistema educativo, ellos mencionan en mayor medida que las dificultades radican en “inadecuadas condiciones de trabajo docente” y “escasez de presupuesto”; pero en una proporción muy similar señalan como problemas los “formatos o estrategias de enseñanza inadecuados”, la “fragmentación del conocimiento en disciplinas” y los “problemas de infraestructura o edificios”. En menor medida, identifican “contenidos poco significativos para los alumnos” y “dificultades de aprendizaje de los estudiantes”. En mucha menor proporción mencionan “condiciones socioeconómicas de los alumnos”, “problemas vinculados a la organización institucional” y “las características que asume el régimen académico”.

Sin embargo, al indagar en relación a las principales causas del bajo rendimiento, repitencia o abandono de los estudiantes, los docentes consultados identifican en mayor proporción la “situación personal-familiar de los estudiantes” y la “falta de interés, motivación y/o compromiso de los estudiantes”.

Cuando consultamos a los docentes sobre las principales dificultades que enfrentan al trabajar en el aula, refieren en una proporción muy superior a la “dificultad para lograr atención e interés en los/as estudiantes”, “dificultad para trabajar todos los contenidos en el aula porque los/as estudiantes arrastran dificultades de años o ciclos anteriores” y “dificultad para dictar su clase por desorden, desatención, mal comportamiento de los/as estudiantes”.

De esta manera, podemos observar que el diagnóstico que los docentes consultados realizan no coincide en sentido estricto con la mirada que emana de las investigaciones citadas y los documentos oficiales. La configuración de la escuela aparece como una de dificultad actual del sistema educativo pero no como una de las variables que explicaría el fenómeno de la desigualdad educativa.

A partir de la información recogida pudimos constatar que los docentes consultados no consideran que hayan tenido una participación significativa en la elaboración de la LEN sancionada en el año 2006 ni en las Jornadas vinculadas con la implementación de la nueva escuela secundaria, aunque en este último caso la mayoría de ellos indica que ha participado “formalmente” en estas instancias. Las opiniones vertidas por los docentes en relación al tipo de participación que han tenido en las Jornadas de la NES resultan alarmantes. La percepción de los docentes demuestra una sensación de enorme disconformidad con las características que han asumido estos espacios de “participación”. Todos ellos coinciden en que sus opiniones no fueron

tenidas en cuenta a la hora de definir el diseño e implementación de los cambios en la configuración de la escuela secundaria.

Si bien la mayoría de los docentes manifiesta estar al tanto de las modificaciones que se prevén implementar, las opiniones en torno a la adecuación y utilidad de estos cambios resultan variadas. No obstante, poco más de la mitad los considera inadecuados, innecesarios o incluso, incomprensibles.

Resulta paradójico que al indagar a los docentes sobre algunas modificaciones concretas, la aceptación de las medidas implementadas es significativa. La mayoría considera que la implementación de las propuestas sobre las formas de enseñanza favorecerá -parcialmente o totalmente- el aprendizaje de los alumnos. La misma opinión se manifiesta en torno a las propuestas de apoyo y acompañamiento a estudiantes y a las modificaciones previstas en el régimen académico.

Cuando consultamos a los docentes sobre las posibles soluciones que debieran implementarse para afrontar las dificultades del sistema educativo, la mayoría identifica la necesidad de “mejorar las condiciones de trabajo docente”, “desarrollar estrategias de enseñanza que favorezcan la participación activa de los/as estudiantes”, “incrementar el presupuesto educativo” e “implementar la enseñanza en parejas pedagógicas”.

En relación a la formación docente, la mayoría de los docentes consultados indicó que considera que ha recibido una formación inadecuada o insuficiente. La mayoría de ellos también manifiesta haber realizado, al menos, una instancia de capacitación en el transcurso de este año pero la mirada sobre la utilidad de los contenidos de los espacios de capacitación es heterogénea.

Al momento de identificar qué cambios en sus condiciones laborales permitirían mejorar la enseñanza, los docentes identificaron en mayor proporción “recibir formación a demanda, específica, puntual en relación a las dificultades concreta a las que se enfrenta”, “contar con espacios y horas para la reflexión con colegas y autoridades”, “planificar el trabajo en conjunto con los docentes de manera integral” y “concentrar las horas de clase en pocas escuelas”.

En este sentido, y en acuerdo con el análisis vertido en el punto anterior, los docentes identifican que la primera dimensión de análisis a la que nos hemos referido tiene el potencial de impactar favorablemente en el fenómeno de la desigualdad educativa. Asimismo, los docentes identifican con vehemencia que las condiciones de trabajo docente siguen siendo inadecuadas para afrontar el ejercicio profesional. En la mayoría de los casos, indican que cuentan con una formación inadecuada o insuficiente y denuncian que su participación en los debates para la elaboración de medidas que mejoren los procesos de enseñanza y aprendizaje, resultó, por lo menos, insuficiente.

## **7. Conclusiones**

En las últimas dos décadas, nuestro país, ha instrumentado dos reformas orgánicas de su sistema educativo y si bien podemos encontrar líneas de ruptura entre una y otra reforma, también resultan notables las líneas de continuidad (en lo que respecta sobre todo a la descentralización). En palabras de Ruiz (2009) la LEN implica un mayor centralismo pero sin garantías de una efectiva sistematización de la educación formal.

Hemos indicado que la desigualdad educativa se expresa en la adquisición desigual del conocimiento, que se refleja en términos estadísticos a través del rendimiento diferencial de los estudiantes de acuerdo a su posición social; por ello, sostenemos que la situación preocupante del nivel medio expresada en los niveles de deserción, repitencia, sobreedad y abandono y en cuanto a la socialización de los jóvenes de sectores populares se vincula con la inadecuación de los dispositivos institucionales (disciplinarios y pedagógicos) hacia los alumnos reales del sistema y más

particularmente hacia los *nuevos* alumnos del nivel. Desde esta perspectiva, analizamos las modificaciones introducidas en la configuración de la nueva escuela secundaria, con el objetivo de identificar si refuerzan o contrarrestan el fenómeno de la desigualdad.

En términos generales, podemos indicar que las modificaciones introducidas a partir de las resoluciones analizadas hacen mayor hincapié en las dificultades institucionales del sistema educativo actual, independientemente de las características personales de los alumnos o de su ubicación en la estructura social, coincidiendo con la mirada de las investigaciones mencionadas en el presente trabajo. Por ello, a la luz de las resoluciones son permanentes las intervenciones que se promueven en materia de dispositivos institucionales.

Destacamos la totalidad de las modificaciones previstas en relación con las propuestas de enseñanza múltiples, con las modalidades de evaluación, las propuestas de apoyo a estudiantes y acompañamientos específicos, las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y los regímenes de promoción.

Sin embargo, consideramos que la normativa relega un aspecto muy influyente en el proceso de desigualdad educativa como es la vinculada a las condiciones de trabajo docente y a algunos aspectos de su formación profesional y permanente.

Desde nuestro punto de vista, la reglamentación de la NES no debiera minimizar la relevancia de uno de los principales actores del sistema educativo para lograr los objetivos planteados en la LEN sobre las características de la escuela secundaria.

La sanción de una ley no resulta suficiente para cambiar la realidad del sistema educativo. Resulta oportuno cuestionar si sancionar una nueva ley de reforma educativa implica necesariamente la mejor herramienta para solucionar los problemas derivados de la anterior reforma debido, principalmente, al escepticismo que pueden acarrear estas acciones entre los principales agentes de los cambios educativos: los docentes.

Si sumado a ello, los docentes no participan genuinamente de los procesos de reflexión en torno a los cambios implementados, si no reciben formación específica que les permita articular las propuestas previstas con su práctica profesional, si no se incluye esta formación en el marco de su jornada laboral y si no hay espacios de formación a demanda, se incrementa el riesgo de no poder llevar a las escuelas y a las aulas la totalidad de las propuestas diseñadas para reconfigurar la escuela secundaria.

Creemos necesario reflexionar, entonces, sobre las condiciones que resultan ineludibles para llevar a cabo la reforma y aquí creemos que los docentes juegan un lugar central que no está contemplado debidamente.

Por ello, en relación a la desigualdad educativa, concluimos que las modificaciones propuestas en muchos de los dispositivos institucionales permitirán reducirla, siempre y cuando se revierta el lugar asignado a los docentes de las escuelas secundarias. Sostenemos que de su formación y condiciones de trabajo depende en gran medida la posibilidad de erradicar la adquisición desigual del conocimiento, que se refleja en términos estadísticos a través del rendimiento diferencial de los estudiantes de acuerdo a su posición social.

## **8. Bibliografía**

- ACOSTA, F (2008). *Escuela media y sectores populares. Posibilidades y potencia de la escuela moderna*. Buenos Aires: Stella-La Crujía.
- BRITO, A (2009): "Acerca de un desencuentro: la mirada de los profesores sobre los alumnos de la escuela secundaria en Argentina" en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 51.
- CAMILLONI, A (1998) *Sistemas de calificación y regímenes de promoción*. En *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Bs As. Paidós.
- CAMILLONI, A. de W. (2001) *Modalidades y proyectos de cambio curricular*. En: *Aportes para un cambio curricular en Argentina*. Buenos Aires. PS y FMed. UBA.

- CAMILLONI, A. (2011): “La formación docente como política pública: consideraciones y debates”. En *Revista de Educación*, N° 3. Mar del Plata: FH UNMP.
- CANDAU, V. M. (1996) *Rumo una nova didática*. Río de Janeiro. Voces.
- DUSCHATZKY, S. y COREA, C. (2002). *Chicos en Banda*. Buenos Aires. Paidós.
- DUSCHATZKY, S (2008). “Maestros errantes. Nuevas formas subjetivas de habitar la escuela contemporánea” en Tiramonti. G. y N. Montes (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Bs As. FLACSO.
- DUSSEL, I (1997). *Currículum, Humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)*. Buenos Aires: FLACSO: Oficina de Publicaciones del CBC- UBA.
- DUSEEL, I; BRITO, A. y NUÑEZ, P. (2007). *Más allá de la crisis: visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires. Fundación Santillana.
- KESSLER, G. (2003). *La experiencia escolar fragmentada*. Bs As: IPE-UNESCO.
- KESSLER, G. (2006) *Dilemas y desafíos de la experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la Ley* en *Miradas Interdisciplinarias sobre la Violencia en las Escuelas*, Observatorio Argentino de Violencias en las Escuelas Buenos Aires: MECyT.
- LLARRONDO, M. (2009) ¿Nuevos alumnos?: la construcción de la identidad escolar en nuevos dispositivos escolares de educación media. Un estudio de casos en contextos de pobreza de la CABS. Buenos Aires. Mimeo.
- NOEL, G. (2007): “Los conflictos entre agentes y destinatarios del sistema escolar en escuelas públicas de barrios populares urbanos”. En *Propuesta Educativa*, N°29. Bs As.
- POLIAK, N. (2007). *Buenos Aires, ciudad fragmentada: la nueva configuración de la escuela media*. Art publicado en el Programa Regional de Becas del CLACSO.
- RUIZ, G. (2009/2010): “La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas” Partes 1 y 2. En *Revista Derecho y Ciencias Sociales*, N° 1 y N° 2. La Plata. UNLP.
- SACRISTAN, G y PEREZ GOMEZ, A. (2002). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, Morata.
- TENTI FANFANI, E. (1984) “La interacción maestro-alumno: discusión sociológica” en *Revista Mexicana de Sociología* Vol. 46, No. 1.
- TENTI FANFANI, E. (2000). *Culturas Juveniles y cultura escolar*. Documento presentado al seminario *Escola Jovem: un novo olhar sobre o ensino médio*. Organizado por el Ministerio da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Coordenação-Geral de Ensino Médio. Brasília.
- TENTI FANFANI, E (2008). “La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural” en Tiramonti. G. y N. Montes (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: FLACSO.
- TIRAMONTI, G. y MINTEGUIAGA, A. (2004). Una nueva cartografía de sentidos para la escuela. En TIRAMONTI G. (comp.) (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- TIRAMONTI, G. (2004). La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación. En TENTI FANFANI, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Bs As: S. XXI
- TIRAMONTI, G et. Al. (2007). Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe final. Bs As: FLACSO.
- Tiramonti, G. (2004) *La trama de la desigualdad educativa*. Buenos Aires: Manantial.
- TIRAMONTI, G (2008). “Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas” en Tiramonti. G. y N. Montes (comp.) *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial-FLACSO.
- URRESTI, M. (2008): “Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar”. En: Tenti Fanfani Emilio: *Nuevos temas de la agenda de política educativa*. Bs. As. Siglo XXI.