

Políticas para la educación secundaria obligatoria

Innovaciones en las propuestas de enseñanza en
condiciones precarias de trabajo docente en tramas de
desigualdad

Bárbara Briscioli

UNO/UBA, Argentina

bbriscioli@gmail.com | ORCID: 0009-0004-2860-433X

Susana Schoo

UNO/UBA, Argentina

sschoo@uno.edu.ar | ORCID: 0009-0007-5929-302X

Recibido: 2 de junio de 2025. **Aceptado:** 18 de septiembre de 2025.

Resumen

Esta presentación se inscribe en un proyecto de investigación que indaga en las políticas educativas para la educación secundaria en Argentina y los modos de abordar los desafíos que conlleva la obligatoriedad y universalidad del nivel en una sociedad cada vez más desigual. En el marco de la denominada Secundaria 2030, en la provincia de Buenos Aires se desarrolló el Programa Escuelas Promotoras (PEP), entendido como un analizador de esas maneras de tramitar los desafíos de la obligatoriedad del nivel. El trabajo de campo se realizó en 2022 en dos escuelas del partido de Merlo, donde se recuperaron documentos oficiales e institucionales y se realizaron entrevistas a quienes participaron del programa. En esta presentación en particular caracterizamos el programa y reflexionamos sobre la organización del trabajo docente propuesta: la planificación colaborativa, el tipo y formato de tareas realizadas, los criterios para la elaboración de proyectos y su desarrollo.

El análisis realizado permite entrever que el PEP se presentó con una lógica refundacional apoyado en

discursos ligados a la innovación pedagógica. Las entrevistadas enfatizaron el entusiasmo que significó juntarse con otras/os colegas a planificar y evaluar conjuntamente; todas actividades novedosas debido a la forma de contratación y trabajo de las y los docentes del nivel. Sin embargo, se apeló al trabajo interdisciplinar por proyectos o bien a evaluar a las y los estudiantes de manera colegiada; sin formación específica, como si no fueran el resultado de complejos procesos por construir. A partir del material de campo reflexionaremos sobre los modos de organización de los equipos docentes en condiciones precarias, el tipo y formato de tareas realizadas, los criterios para la elaboración de proyectos y su desarrollo, así como las instancias de evaluación colegiada.

Palabras clave: políticas educativas | educación secundaria obligatoria | organización de la enseñanza | condiciones de trabajo docente | desigualdades

Policies for compulsory secondary education

Innovations in teaching proposals in precarious conditions of teaching work in networks of inequality

Abstract

This presentation is part of a research project that investigates educational policies for secondary education in Argentina and the ways of addressing the challenges that come with its mandatory nature and universality in an increasingly unequal society. Within the framework of the so-called “Secundaria 2030”, in the province of Buenos Aires the Escuelas Promotoras program (PEP) was developed. In our research we understood this program as an analyzer of these ways of processing the challenges of the mandatory level. The field work was carried out in 2022 in two schools in the Merlo Party, where official and institutional documents were recovered and interviews were conducted with those who participated in the program. In this presentation, we characterize the program and reflect on the proposed organization of teaching work: collaborative planning, the type and format of tasks carried out, the criteria for project design, and their development. The analysis carried out allows us to see that the PEP was presented with a refounding logic supported by discourses linked to pedagogical innovation. The interviewees emphasized the enthusiasm that came with getting together with other colleagues to plan and evaluate together; all new activities due to the way the teachers at the level are hired and work. However, interdisciplinary project work was used or students were evaluated collegially; without specific training, as if they were not the result of complex processes to be built. Based on the field material, we will reflect on the ways in which teaching teams are organized in precarious conditions, the type and format of tasks carried out, the criteria for the preparation of projects and their development, as well as the instances of collegiate evaluation.

Keywords: educational policies | compulsory secondary education | organization of instruction | teachers’ working conditions | inequalities

1. Introducción

En este artículo socializamos algunas reflexiones sobre los modos en que se abordaron las políticas educativas para la educación secundaria a partir de la sanción de su obligatoriedad legal en 2006 a nivel nacional y en 2007 en la provincia de Buenos Aires. Ellas se inscriben en una investigación sobre el Programa Escuelas Promotoras (PEP), desarrollado en la provincia de Buenos Aires entre 2018 y 2021.¹

El análisis de este caso permite abordar algunos tópicos que han sido recurrentes en las políticas para garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina a lo largo de las últimas dos décadas y que están presentes en el PEP: la creación de roles docentes de acompañamiento a las trayectorias de las y los estudiantes, la pretensión de innovación en las formas de organización de las prácticas docentes, la generación de espacios interdisciplinarios, entre otros. Ello se enmarca en la normativa aprobada en el Consejo Federal de Educación en 2009 que se orientó a reorganizar la educación secundaria a partir de pensar una nueva institucionalidad: desde plantear la concentración horaria de docentes, propiciar cambios en los diseños curriculares hasta dar pautas generales para modificar el régimen académico, y con él, formas de enseñanza, evaluación y acreditación, entre otros (Schoo, 2013). Si bien la LEN establece que se propiciaría la designación por cargo docente y/o la concentración horaria, ello no se concretó en una política integral. Con un tono más enfocado en los aprendizajes, traccionado por las evaluaciones estandarizadas, y con la introducción de la emocionalidad en las prácticas pedagógicas, el gobierno nacional del período 2015-2019 tendió a centrar sus propuestas para la educación secundaria en el trabajo por proyectos entre docentes de distintas áreas sin que tampoco se avanzara en políticas universales para modificar sus condiciones de trabajo.

Como ha sido estudiado (Espinoza, Galli y Sadovsky, 2019; Krichevsky, Gagliano y Lucas, 2021), el PEP se inscribe en el marco de estas orientaciones. En esta presentación en particular caracterizamos al programa y reflexionamos sobre la organización del trabajo docente propuesta: la planificación colaborativa, el tipo y formato de tareas realizadas, los criterios para la elaboración de proyectos y su desarrollo. El análisis se realiza sobre las distintas escalas de la trayectoria de la política (Ball, 2002). Por un lado, la formulación de la política en la escala provincial y su relación con el contexto nacional y la política educativa desplegada por el gobierno provincial. Por otro lado, la implementación en el municipio de Merlo, más específicamente, en dos escuelas de este distrito, donde se abordó la puesta en acto de la política en las instituciones. Las escuelas fueron seleccionadas por ser las dos que participaron desde el inicio de esta política en ese distrito. El trabajo de campo se realizó entre agosto y noviembre de 2022.

2. Abordaje teórico conceptual

La educación secundaria, así como los diferentes formatos que asume en vistas a su universalización, se ha vuelto un tópico central en los debates y las propuestas de política educativa

en las últimas décadas, de la mano de la ampliación de la concepción de educación básica. En nuestro país, la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 amplió la obligatoriedad escolar modificando la estructura académica del sistema educativo, incluyendo dentro de la Educación General Básica a los primeros años de la histórica escuela secundaria. La Ley de Educación Nacional aprobada en 2006 volvió a modificar la estructura académica, retornando a la denominación de educación primaria y secundaria, extendiendo la obligatoriedad hasta la finalización del nivel, posibilitando que cada provincia optara por una duración teórica de cinco o de seis años.

A partir de allí, se desplegaron una batería de políticas educativas con el propósito de cumplir con la obligatoriedad y garantizar el acceso y la permanencia de las y los jóvenes en la escuela (Briscioli, 2023). Ahora bien, son ya conocidos los importantes desafíos de extender la obligatoriedad escolar a un nivel que históricamente no se pensó “para todos”, en que se ha naturalizado y legitimado como parte de sus exigencias la pirámide educacional, en donde existe una importante diferencia en la cantidad de jóvenes que ingresan y quienes logran egresar. En tiempos en los que la educación secundaria se formulaba en los marcos normativos, la producción académica también fue prolífera. Terigi (2008) problematizó tempranamente la matriz organizacional del nivel ilustrada con la imagen del “trípode de hierro”: una organización por disciplinas, la formación docente por disciplina y su designación por hora cátedra. Justamente esta matriz que está en la base de las dificultades de transformación del nivel no ha sido alterada.

En este escenario, el derecho a la escolarización se amplió de la mano de diversos programas nacionales y provinciales, así como de estrategias institucionales relacionadas con la revinculación, ingreso, permanencia y terminalidad escolar de la educación secundaria (Montesinos y Schoo, 2015). Al respecto, las formas que ha tomado este proceso de ampliación plantean una tensión para la universalización del nivel, dado que por un lado, las políticas educativas de gran escala han optado por acoplarse a la matriz organizacional de la escuela secundaria, y por ello, con modificaciones de bajo alcance. Al mismo tiempo, las transformaciones más sustantivas en el modelo organizacional y pedagógico han tomado la forma de iniciativas acotadas, las cuales logran cierto impacto favorable en la población destinataria, aunque en pequeña escala en relación con el problema que pretenden atender (Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone y Toscano, 2013).

En todos los casos, las maneras en que se han abordado los procesos de escolarización en el nivel han estado atravesadas por políticas orientadas a la denominada inclusión escolar, apostando a favorecer trayectorias continuas y completas, en aras de garantizar el derecho a la educación de las y los jóvenes haciendo foco en los sectores más vulnerables. Sin embargo, en los discursos políticos, en las normativas y en los cotidianos, ellos han encontrado sentidos diversos y hasta contradictorios.

La perspectiva de “trayectorias de la política” desarrollada por Stephen Ball constituye un aporte sustantivo en esta línea (Ball, 2002; Miranda y Lamfri, 2017; Bocchio y Miranda, 2018). Este autor propone visibilizar las trayectorias de las políticas a través de las “arenas” en las cuales se definen o se ponen en acto, considerando los diversos contextos de realización de la política: el “contexto de influencia”, el “contexto de producción de los textos de las políticas”, el “contexto de la práctica”,

el “contexto de los efectos” y el “contexto de las estrategias políticas” (Ball, 2002; Beech y Meo, 2016; Kravetz, 2012; Mainardes, 2006; Miranda, 2011).

En particular, la noción de “puesta en acto” en el contexto de la práctica permite abordar las políticas educativas desde el punto de vista de sus efectos en las instituciones educativas (Bocchio, Grinberg y Villagran, 2016). Así, esta perspectiva teórica y metodológica permite “superar las visiones lineales y simplistas de la ‘implementación’, en las cuales se analizan las políticas como una producción acabada del estado que las escuelas implementan o no” (Beech y Meo, 2016: 3). Este marco conceptual resulta potente para comprender los sentidos que se construyen desde las instituciones educativas sobre las políticas y programas y cómo actúan en los cotidianos escolares, atendiendo a la capacidad de agencia de los sujetos tal como analizaremos a partir del trabajo de campo realizado en dos escuelas secundarias emplazadas en Merlo, provincia de Buenos Aires.

3. Abordaje metodológico

El proyecto de investigación es de corte cualitativo, orientado a describir e interpretar los sentidos construidos y definiciones establecidas por parte de las políticas educativas para la escuela secundaria en sus múltiples trayectorias y escalas, buscando abordar en forma densa y compleja las diversas formas en que las políticas educativas se definen, desarrollan, implementan y materializan en las escuelas. Desde la perspectiva interpretativa, el interés está puesto en la posibilidad de conocer, describir y comprender los sentidos que asume la política en los contextos que configuran la trayectoria y en las distintas escalas. Esto supone considerar los procesos, los sujetos y sus prácticas, y los sentidos o significaciones que les otorgan, buscando identificar singularidades y recurrencias con el propósito de poder dar cuenta de las heterogeneidades y complejidades, más que construir una imagen de integraciones armónicamente consensuadas que no se ajustan a la realidad (Achilli, 2010).

En el desarrollo de la investigación se combinan diferentes técnicas de obtención de datos. En un primer momento se realizó un relevamiento documental exhaustivo en el conjunto de las escalas, trabajando con documentos de organismos y agencias internacionales y regionales, documentos oficiales y legales nacionales y provinciales, y documentos de tipo operativo y pedagógico a nivel distrital y escolar. Se realizaron entrevistas en profundidad a responsables de la política provincial y, para la escala escolar, se seleccionaron dos escuelas de gestión estatal que participaron en el Programa desde su primer año de implementación en la Región Educativa N° 8 de la provincia de Buenos Aires, área de incumbencia de la Universidad Nacional del Oeste. La escuela 1 está localizada en el centro de Merlo y su edificio se encuentra distribuido en distintas plantas y es compartido por distintas instituciones. La escuela donde se realizó trabajo de campo funciona en el turno vespertino y su población estudiantil, según nuestras entrevistadas, son de barrios periféricos del partido, y la población que atiende, muy vulnerabilizada. La escuela 2 funciona en el turno mañana y tarde, y está localizada en la trama urbana de la localidad de Merlo. Según nuestros informantes, es una escuela que nace a partir de la extensión de la obligatoriedad escolar de los años noventa a partir de una escuela primaria, que actualmente linda con su edificio y de la cual se nutre su matrícula. Es una escuela de un curso por año, en cada uno de turnos mañana y tarde, a la que

asisten jóvenes de distintas localidades, algunos del mismo barrio donde está la institución y, en una proporción importante, de barrios más alejados. Según nos informaron, esto se debe a que es una escuela a la que “se elige ir”. Es una escuela pequeña, de una planta y de un aula por curso, con una dirección y sala de profesores pequeñísimas, y no cuenta con otros espacios comunes. Aparentemente, se habían sumado al PEP bajo la promesa de mejoras edilicias. El trabajo de campo se realizó en el segundo semestre de 2022, es decir, cuando la implementación del programa ya había finalizado. En las escuelas conversamos inicialmente con ambas directoras y nos facilitaron la realización de entrevistas con actores que habían participado en la concreción local del PEP, inclusive nos ofrecieron los contactos de directivos y docentes que ya no se desempeñaban en la escuela. Es importante destacar que además de las búsquedas de normativa y documentos producidos desde el gobierno provincial, en las instituciones también nos facilitaron proyectos; pero, fundamentalmente nos prestaron su tiempo para conversar largamente sobre las experiencias vividas. En este sentido, “lo que hace y dice el informante no es ni puede ser una descripción global ni mucho menos la descripción teórica de lo real” (Guber, 2005: 79). Nos apoyamos en esta perspectiva teórico-metodológica en la que no se toman las voces de las entrevistadas como lo “real”, dado que

el informante es parte activa de un proceso social que lo determina pero al que, a su vez, contribuye activamente; y sus puntualizaciones revelan esta participación abierta y contradictoria donde los disensos entre informantes y entre lo que se dice y lo que se hace no son definiciones cerradas sino en proceso, desempeñando un papel productivo de lo real cuya lógica hay que desentrañar (Guber, 2005: 80).

A su vez, al tratarse de un programa concluido, nuestras informantes debieron evocar eventos del pasado que suelen apoyarse en situaciones con mayor carga emotiva que en otras más triviales. Muchas veces la evocación de hechos del pasado es confusa, pues se entremezclan recuerdos y vivencias que vuelven con distintos énfasis, lo cual impide precisar cierta información de aquellos acontecimientos (Briscioli, 2013). Asimismo, en esta reconstrucción se ponderan y valoran experiencias contrastándolas con otras más recientes.

4. Sobre la propuesta pedagógica del PEP

Como muchas otras políticas jurisdiccionales del período (Landau, Morello y Santos Souza, 2019; Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019), el PEP tuvo como propósito “implementar modificaciones en el formato de la escuela secundaria”, “promoviendo otras formas de organización para enseñar y aprender” con el fin de favorecer la trayectoria escolar de las y los estudiantes. Desde una perspectiva crítica respecto de la escuela secundaria, en particular en las formas de enseñar ancladas en la transmisión de contenidos y la evaluación sobre ellos, se propuso, desde quienes participaron en el diseño de esta política, “darle una vuelta a esta escuela secundaria”, para que la enseñanza se centrara en capacidades, tal como fue definido en la Resolución CFE N° 330/17.² Parte de la

propuesta se hizo sobre lo construido previamente en el Plan de Mejora Institucional (PMI),³ retomando experiencias en las que se habían pensado otras formas de enseñar y de evaluar de manera colegiada en función de lo establecido por la Resolución CFE N° 93/09. Un aspecto central al respecto fue contar con un tiempo de trabajo común que permitiera superar el trabajo individual y fragmentado propio de la escuela secundaria. Ese espacio compartido, entonces, debía tener un encuadre de trabajo que favoreciera un abordaje colaborativo en la elaboración de proyectos comunes de manera de que no se convirtiera en un momento de corrección y/o planificación solitaria, tal como comentó una integrante del equipo provincial.

En sus orígenes se trató de una propuesta de transformación de la escuela secundaria de alcance universal y de implementación escalonada. Tal era la confianza en la propuesta que la estrategia fue comenzar con escuelas que quisieran participar de manera que, al momento de su universalización, hubiera experiencias que provocaran un efecto “contagio” en el resto de las instituciones. Sin embargo, en su devenir se concretó en una política de *doble* baja escala: por un lado, se limitó a pocas escuelas;⁴ y, por el otro, se focalizó en el primer ciclo de la escuela secundaria, debido a las dificultades específicas en el ingreso al nivel y por la discontinuidad que sufrió el programa. Se implementó de manera progresiva: en 2018 en 1° año de la escuela secundaria, en 2019 en 2° año y en 2020 en 3°. Si bien la propuesta original era continuar en el ciclo orientado, en diciembre de 2019 hubo un cambio de gobierno tanto en la provincia como a nivel nacional que determinó no continuar con la expansión y, finalmente, el programa se discontinuó al cierre de 2021. Sin embargo, en los relatos de las y los docentes entrevistadas/os se destaca cómo el empuje inicial de 2018 se fue debilitando en 2019, especialmente por la limitación en los recursos, tal como se explicará más adelante.

De acuerdo con los lineamientos del PEP, las escuelas debían elaborar un proyecto institucional, desarrollar estrategias de articulación con el nivel primario y realizar la “semana de recibimiento” para los ingresantes a 1° año. Asimismo, incorporan tres componentes centrales (Saforcada, Briscioli y Schoo, 2024):

- La creación de una figura específica, el “Profesor Acompañante de las Trayectorias” (PAT). Su tarea consistía en hacer un seguimiento y sostener una mirada integral sobre los jóvenes a lo largo de todo el ciclo básico (volveremos sobre esto más adelante).
- La planificación conjunta para el desarrollo de prácticas pedagógicas a partir de “saberes integrados”, con estrategias de enseñanza y aprendizaje basadas en problemas o proyectos específicos.
- La implementación de una propuesta colegiada de evaluación, acreditación y promoción que incluía la utilización de rúbricas (matrices de evaluación).

Para que se pudieran concretar estos dos últimos componentes, se asignaron dos módulos a cada docente (que equivalen aproximadamente a dos horas reloj) para la realización de una reunión obligatoria semanal fuera del horario escolar para el trabajo colegiado de docentes.

A partir de estos lineamientos, a continuación abordaremos lo documentado en el trabajo de campo

que permite entrever la puesta en acto de la política en terreno en torno a: a) las múltiples tareas de “articulación” que recayeron en la figura de las PAT, b) los modos en que las y los docentes despliegan el trabajo colaborativo entre pares para planificar, c) cómo este trabajo colaborativo se plasma en las propuestas de enseñanza; d) y finalmente, las instancias de evaluación colegiada.

5. Las PAT como articuladoras de la política

En otros trabajos analizamos la centralidad de la figura de las PAT en los lineamientos de la política. En el trabajo de campo ello se vislumbra a partir de un vasto conjunto de tareas asignadas y autoasignadas para el acompañamiento de las y los estudiantes (Briscioli y Schoo, 2023). Entre ellas, se destaca que la mayoría de las capacitaciones oficiales tenían como destinatarias a las personas que asumían este rol y a los equipos directivos quienes debían “bajar” las propuestas a las y los docentes.

Para ocupar este cargo se requerían un conjunto de condiciones y cualidades. La primera, que trabajara en la escuela y que fuera elegida a partir de un proyecto presentado a sus autoridades. La importancia de esta condición es que conociera a la comunidad educativa, que fuera colega de las y los docentes, que pudiera participar en las reuniones, que tuviera un arraigo en la escuela. Asimismo, como en otros programas de este tipo, se convoca a esas personas con mucha voluntad de articular acciones con el equipo directivo, docentes, estudiantes y sus familias. Para ello, la normativa fijó la asignación de cuatro módulos para tener a su cargo hasta treinta estudiantes. En el marco de la propuesta del PEP, su rol era insoslayable para que se lograra la “retención absoluta”: que ningún estudiante quedara afuera de la escuela. Para lograrlo, el despliegue de acciones de seguimiento a las y los jóvenes fue vasto: llamar cuando se ausentaban, buscar alternativas dentro y fuera de la escuela para atender a distintas problemáticas por las que estuvieran pasando y hacer un seguimiento de su rendimiento académico, incluyendo aquí el trabajo articulado con sus docentes. Sobre este último tema, la tarea se desplegó en función de las apropiaciones que cada PAT hizo sobre su rol, del tipo de relación desarrollado con profesores y estudiantes, así como con su propia trayectoria profesional. Al respecto destacamos dos formas de concreción:

nosotras también hacíamos nexos con los docentes. Si un docente, de una planilla de treinta chicos tenía a casi todos desaprobados, imaginate. “Profe, ¿qué está pasando acá?” (PAT, escuela 1). Y los chicos ya sabían, entonces me venían a decir. A mí me decían prece, me conocen como preceptora. “Prece, ¿sabe qué?, la seño me enseñó tal tema y la verdad que no lo enganché y no lo entiendo, entonces bueno, ya está. Ellos mismos” (PAT, escuela 2).

En el primer caso, la figura de PAT se asocia a ser un canal de comunicación entre las y los jóvenes y sus docentes y hacer, además, cierta revisión sobre las decisiones de acreditación realizadas. Así, un docente con muchos desaprobados era foco de atención y nos preguntamos entonces sobre las estrategias posibles que podrían haber realizado para quedar fuera de ese haz de luz que los

iluminaba, tal como documentamos en otras investigaciones (Montesinos y Schoo, 2014). En el segundo caso, la figura de la PAT aparece más asociada a la de una docente particular, de atender a demandas específicas de las y los estudiantes y ayudarles a comprender contenidos de distintos espacios escolares. Esta PAT era docente de primaria y de adultos además de ser preceptora en esta escuela, esas cualidades le daban esa flexibilidad en atender las demandas cotidianas de los estudiantes, de sentarse con ellos a estudiar y de convertirse rápidamente en un referente para ellos, cualidades que también se identificaron en otras investigaciones sobre este programa (Espinoza, Galli y Sadosky, 2019). Distinto es el caso de las PAT de la escuela vespertina que tenían algunos cursos a cargo, por lo que ese trabajo de conocer a los grupos de estudiantes y a todos los profesores involucrados requirió de mayor tiempo del definido por el programa. En ambos casos, entonces, las actividades asignadas significaron una dedicación mayor a la establecida, asumiendo de manera naturalizada y artesanal cómo afrontar una tarea a la vez mal remunerada y convocante.

Más allá de las particularidades de los perfiles de las PAT, en sus voces aparece el potencial de trabajar en conjunto con docentes y equipos directivos, así como de acompañar a un mismo grupo de estudiantes a lo largo de todo el primer ciclo de la educación secundaria. En especial porque la función asumida iba mucho más allá de lo estrictamente académico, dado que ese acompañamiento también incluía la relación con sus familias y con otras organizaciones de la sociedad civil en función de las múltiples problemáticas que atraviesan los jóvenes. Es ese seguimiento personalizado el que incide en la necesaria articulación con actores de la escuela y externos a ella en función de las necesidades detectadas de los jóvenes, tal como también se documentó en otras investigaciones (Krichevsky, Gagliano y Lucas, 2021). Al respecto, coincidimos con el análisis que plantea que la figura de PAT como referente de docentes, familias y equipo directivo tanto para el seguimiento particular de estudiantes como para la intervención en situaciones grupales (Espinoza, Galli y Sadosky, 2019): un rol (auto)exigido, que se construye artesanalmente a partir de las múltiples demandas y con condiciones de trabajo precarias.

6. Sobre el trabajo colaborativo o entre ¿pares?

Un aspecto que atraviesa las discusiones en torno a la escuela secundaria refiere a cómo su matriz organizacional –la clasificación de los currículos, el principio de designación de los profesores por especialidad y la organización del trabajo docente por horas de clase (Terigi, 2008)– y el régimen académico que regula la actividad de los y las estudiantes, imponen dificultades específicas a quienes ingresan e intentan permanecer y avanzar en el nivel (Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli y Sburlatti, 2009; Briscioli, 2016). En este sentido, el PEP se propuso, sin alterar las formas de designación docente ni resolver la concentración horaria,⁵ abordar las problemáticas diagnosticadas sobre el nivel a partir de sumar dos horas semanales para propiciar encuentros entre docentes. Como veremos, las expectativas en torno a este tiempo eran altas. Se esperó que allí se anudaran un conjunto de temas que superaran el trabajo individual y por disciplina, es decir, que se avanzara en un abordaje de la planificación entre pares de distintas asignaturas bajo el siguiente norte: “La experiencia Escuelas Promotoras se apoya fuertemente en la idea de equipo docente; esto es, de docentes trabajando en conjunto, lo que supone una cultura colaborativa de la enseñanza” (DGCyEa, 2018).

En ese sentido, se valoró en sí mismo ese espacio compartido como momento de encuentro que “posibilita la tarea conjunta y el logro de acuerdos”. Las escuelas debían presentar la agenda (trimestral o anual) incluyendo los temas a abordar en los encuentros. En estas reuniones, especificadas con un minucioso nivel de detalle en la normativa, se debía trabajar sobre distintas dimensiones: 1. La propuesta pedagógica de la escuela, con una planificación que se desarrollaría en el marco del PEP; 2. Actividades de apoyo y de capacitación interna (se especifica que estas actividades podrían ser la lectura de normativa, documentos y bibliografía). 3. Sistematización y autoevaluación: propuesta de autoevaluación de las actividades realizadas por el equipo directivo y los docentes en las horas institucionales. Registro y sistematización de la experiencia.

En las entrevistas realizadas se destacan las dificultades para encontrar un día y horario en que todos los docentes que participaban del PEP pudieran encontrarse. Tal como referencia una integrante del equipo técnico provincial, en las escuelas del interior de la provincia se tendió a hacerlos los sábados en un ambiente más distendido, con asado de cierre. En cambio, en instituciones de las grandes ciudades (como La Plata o del conurbano, como son las escuelas donde realizamos el trabajo de campo) esto fue más complejo. Se tendió a hacerlas en el turno vespertino y en algunas, como el caso de una de las escuelas donde se hizo trabajo de campo, se juntaron los sábados. Las reuniones parecen haberse organizado en el marco del empuje y cierta presión de la gestión provincial e institucional que se concretaron a partir de los márgenes de negociación con las y los docentes.

Quienes participaron de esta experiencia valoran este espacio de trabajo común. En particular para intercambiar información sobre las y los estudiantes, planificar proyectos y realizar las evaluaciones colegiadas: “Todas las semanas hablábamos de los avances y retrocesos que veíamos en los chicos. Capaz yo tenía un chico que conmigo estaba dejando de trabajar pero con otro profe trabajaba re bien y a mí me ayudaba” (Escuela 41).

Como otros programas, el PEP descansa fundamentalmente en el rol activo que debían cumplir los equipos directivos, así como en la figura de los PAT. Se especifica como tarea de la conducción escolar la de propiciar el trabajo interdisciplinario y que “los docentes deben [...] detectar contenidos comunes y abordarlos a través del Aprendizaje Basado en Proyectos” (DGCyEP, 2018a: 7). No se esperaba que todas las materias trabajaran de manera interdisciplinaria pero sí marcar ese horizonte como forma de abordar la enseñanza. Se observa una perspectiva inductiva de este tipo de abordaje entonces, como si el mero hecho de encontrarse e identificar contenidos semejantes y/o complementarios diera como resultado una mirada interdisciplinaria. Se insiste en la planificación de la enseñanza, contemplando diversidad de estrategias en función de las particularidades de las y los estudiantes y en la elaboración de instrumentos de seguimiento y de evaluación de los aprendizajes. Sobre la propuesta pedagógica se especifica que “se busca la construcción de aprendizajes integrados por parte de los estudiantes, a partir de propuestas de enseñanza centradas en la interdisciplinariedad: los saberes coordinados y el aprendizaje basado en la resolución de problemas y la elaboración de proyectos” (DGCyE, 2018b).

En este segundo documento, la propuesta se enmarca en las resoluciones aprobadas por el CFE en

el marco de la Secundaria 2030 en las que, sin alterar las condiciones de trabajo docente, se propone un abordaje interdisciplinario y por capacidades:⁶

se propone una enseñanza que, sin dejar de lado las especificidades disciplinares, provoque aprendizajes integrales de los procesos, fenómenos o temas; prácticas de enseñanza que posibiliten a los estudiantes avanzar hacia un aprendizaje global, en donde se integran diferentes disciplinas en base a los saberes y capacidades seleccionados (DGCyE, 2018b: 6).

En el documento sobrevuela una idea que no queda problematizada: en el encuentro entre pares con distinta formación, experiencia y disciplina se pueden identificar de manera casi automática esos “saberes coordinados”. Ellos

se desarrollan sobre saberes disciplinares ya adquiridos, los que se problematizan o se identifican y seleccionan problemáticas con el fin de arribar a una solución o a un producto final. El proceso para llegar a ese resultado requiere de un *trabajo en equipo* que *integrando* los saberes ya adquiridos realice el *análisis* de las partes/elementos/variables que componen el problema, establezcan las *relaciones y correlaciones* entre esas partes y lleguen a la *síntesis* en las posibles soluciones que se propongan para el problema o en el producto logrado. En este proceso no solamente se profundizan los conocimientos, sino que se generan nuevos saberes (DGCyE, 2018b: 7).

Atraviesa a los documentos la idea de que es en el hacer mismo de la tarea en que se van construyendo esas maneras de abordar esta forma de planificación. De hecho se sugiere que los docentes comiencen con temas y proyectos donde se sientan más seguros y que a partir de allí vayan complejizándolos; como si la interdisciplinariedad fuera en sí misma positiva y fácil de concretar en las prácticas docentes, invisibilizando ciertas asumidas jerarquías disciplinares, de antigüedad docente y personales que en ese trabajo conjunto se ponen en juego así como los tiempos necesarios para ese encuentro que requiere el trabajo conjunto. Algo de esta “pedagogía espontánea” puede leerse en la naturalizada manera en la que uno de los directores relata el proceso de elaboración de proyectos:

Bajaban algunos ejemplos. En realidad, yo creo que lo mejor en estos casos, como siempre, es indicar la pauta y dejar que surja del colectivo docente. Y obviamente que como todo arranque cuesta pero cuando uno se animó y se contactó con otro, que se conocían de más tiempo y bajaron su primer proyecto, los demás pudieron empezar a ver de qué se trataba (Director, escuela 1).

Como se planteó más arriba, era en las reuniones semanales donde se debía concretar estos encuentros entre docentes para la planificación conjunta, teniendo al equipo directivo como orientador de la tarea. Las entrevistadas muestran cierto entusiasmo por contar un espacio de trabajo colectivo, donde hacer catarsis en un primer momento y también darse a la tarea de trabajar con otros. “Lo interesante de esto es que [...] ibas a estar con todo el equipo, no era sola. Porque es muy difícil trabajar sola” (PAT, escuela 1). Asimismo, en el devenir de la implementación del PEP, los espacios de trabajo se fueron reorganizando en función de los proyectos concretos que se iban acordando y de la propia dinámica del programa que tendió a reducir la cantidad de profesores que participaban: “Sí, después cambié los sábados a otro día, que no recuerdo cuál porque todos podíamos coincidir de encontrarnos. Pero éramos ocho docentes” (docente, escuela 1). Las entrevistadas concentran su relato en los aspectos positivos de este tipo de trabajo y mencionan de manera imprecisa situaciones conflictivas. De todas maneras, interesa dejar planteado que ese trabajo colaborativo es una práctica a construir y que también está atravesada por el dinamismo propio de las escuelas secundarias, tal como se ha planteado en otras investigaciones donde se documentaron matices de ese trabajo “entre pares” donde la estructura del cargo docente, los aspectos personales y los sentidos construidos socialmente sobre los campos disciplinares se ponen en juego (Ortega, Andrade y Villegas, 2022).

Como en otras experiencias, las docentes mencionan la tardanza en el pago y la incertidumbre que esto mismo generaba. Este dinamismo debe tenerse en cuenta a la hora de analizar cualquier política y, en el caso del PEP, desde la DGCyE se le dio empuje en 2018 y en 2019 hubo recortes: las horas institucionales extra para las reuniones se pagaron solo para las y los docentes de “las materias básicas: Matemática, Sociales, Naturales y Prácticas del Lenguaje. Y ahí se hizo el quiebre” (PAT, escuela 1). Asimismo, hubo importantes demoras en el pago de las horas extras. Ello dificultó el trabajo y fue percibido como algo injusto: “no había derecho porque por ahí un profesor de educación física o un profesor de artística laburaba más que otro profe” (PAT, escuela 1), más allá de las ganas que las PAT y el equipo directivo se esforzaban por imprimir al trabajo. Es en este encuadre general en el que presentamos las formas de concreción de estos proyectos compartidos que se anclaron en prácticas, acuerdos y formas de trabajo previas y que, en el marco del PEP, cobraron un nuevo sentido.

7. Sobre las propuestas de enseñanza por proyectos

El PEP, como vimos, propuso el trabajo colegiado y la planificación a partir de distintas disciplinas con el supuesto de que el mero hecho de compartir un espacio común y bajar ciertos ejemplos de proyectos interdisciplinarios se pondría en marcha una nueva forma de desarrollar la enseñanza. En las entrevistas con el afán de conocer el modo de la implementación del PEP, conversamos sobre la organización del trabajo de las y los PAT y entre docentes, como se ha analizado. También se considera relevante comprender el tipo de proyectos realizados, como parte sustantiva del despliegue del trabajo en el aula que estaba previsto. En este caso se hará referencia específicamente a los contenidos abordados en el trabajo entre áreas/docentes.

En una de las escuelas, indican que ya venían “trabajando con el aprendizaje basado en proyecto

desde el 2012 [...] se implementaba de primero a sexto” (docente de CS, escuela 2). La directora organizaba una reunión plenaria a principios de año para realizar una planificación conjunta. Las horas del PEP, entonces, potenciaron esa labor previa, acotada al primer año: “Y después cuando vinieron las horas institucionales era un golazo porque no solo el seguimiento del proyecto y armarlo, ver qué adelantos, qué retrocesos hay en cada materia, sino también el seguimiento de los chicos” (docente de CS, escuela 2).

En esa línea, otra docente cuenta que, en rigor, el PEP formalizó y dio un nuevo encuadre a experiencias que se venían desarrollando previamente:

la verdad que en la parte de trabajo conjunto me fue muy fácil porque justo trabajo hace muchísimos años con el profe de Construcción [de Ciudadanía]. Nos conocemos hace un montón. Armamos los programas juntos hace un montón de tiempo, entonces eso no nos fue difícil conciliarlo. [...] Cuando él está viendo Edad Media, yo trabajo romances medievales. Cuando él está viendo descubrimiento de América, nosotros vemos un poco de leyendas, de mitos, lenguas de pueblos originarios. Cuando él está viendo Renacimiento, nosotros vemos Romeo y Julieta. Es ir acompañándonos en eso. Y bueno, después yo sí me sumé a otro proyecto del profe que fue sobre las lenguas. Era esta idea de sacar, era sobre pueblos originarios. Yo más o menos de la parte lingüística que era sacar esta idea de que en Argentina se habla español (docente de PDL, escuela 2).

Específicamente para el PEP, una docente suma la modalidad de trabajo colegiada adoptada en una de las escuelas:

cuando trabajamos con escuelas promotoras, las planificaciones se hacían grupales [...] se presentaban los proyectos [...], y poníamos qué contenidos trabajar de manera conjunta. Es decir, lo que se implementaba en los proyectos también se ponía en la planificación [...] Yo articulaba con matemáticas, naturales, construcción, inglés y artística según el proyecto. Mayormente durante el año trabajábamos todos en conjunto y después había proyectos específicos. Por ejemplo, yo veía Egipto y con la profe de matemáticas y la profe de inglés trabajábamos los conceptos fundamentales desde inglés. Ella podía armar oraciones que yo les pasaba como hipótesis y las armaba con los chicos manejando los tiempos. Desde matemáticas, todo el tema de geometría, que casi siempre lo terminan dando a fin de año, pero mientras estábamos en proyecto lo trabajábamos a mitad de año. Entonces, así íbamos articulando (docente de CS, escuela 2).

Se destaca también la complejidad de las articulaciones forzadas, en este caso por la existencia de un programa, en particular para ciertas áreas disciplinares. Si bien en la escuela ya tenían la dinámica de trabajar por proyectos y con colegas, se considera que en el PEP:

había algunas cosas que venían con calzador, que era como una cierta idea de que había que pensar algo en lo que calzaran todas las áreas, y eso era muy difícil de pensar. [...] Y por ejemplo, inglés. Yo no sé nada de inglés, pero nada. Era muy difícil pensar algo para mí con la profe de inglés. Por ahí a otra profe de lengua se le ocurre, pero me era muy difícil pensar algo juntas. Y viste que siempre te ponen en el mismo departamento, como si fuera... es muy probable que el de lengua sepa español pero el de lengua no sabe inglés muy probablemente. Entonces, era muy difícil pensar algo juntas. Y bueno, no salió (docente de PDL, escuela 2).

En este mismo sentido, otra profesora comenta que “es muy complicado para matemática. Los contenidos quedan descolgados”, y que solo pudo articular con el profesor de Construcción de Ciudadanía,

en un proyecto de violencia de género, mediante estadísticas, hacían gráficos de barra, circulares... inclusive trabajamos con la compu: datos a nivel nacional, de la provincia... Pero, en segundo año es muy difícil relacionar por los temas. Por ejemplo, hubo un proyecto de historia desde la conquista y “no hay datos”, entonces no se podía (docente de M, escuela 2).

En estos relatos se aprecian las apropiaciones que en los cotidianos escolares se realiza de la pretendida interdisciplinariedad: se trata de que cada quien desde su asignatura aborde una temática común. Algo de esto aparecía en la voz de quien fuera equipo técnico provincial:

hay profes que te dicen “hicimos un proyecto buenísimo con todas las áreas”. Ahí ya me da pánico. Si todas las áreas lograron confluír en un proyecto algo está tirado de los pelos. Pero bueno, te dicen no, porque estamos con el universo y entonces en música van cantando la lunita tucumana. Decís bueno, no era eso (risas). Pero a veces te lo cuentan con tanto entusiasmo que decís bueno, no es tan grave que canten la lunita tucumana (equipo técnico).

En la otra escuela, en todo momento se planteó que había mayor adhesión al enfoque del PEP; al menos con las docentes que conversamos.

Yo sabía que tenía que ver con la neurociencia, indudablemente porque este proyecto viene desde la neurociencia, ¿cuál era el objetivo? Acompañar a esos chicos [...], no solamente desde lo pedagógico, lo emocional. Porque me quedaba solo en un área, ninguna nos quedamos en lo pedagógico, sino en lo emocional, en tratar de acompañar a los chicos porque sino te quedas parado solo en un área pedagógica y te estás perdiendo la otra parte. Vuelvo a insistir, si el chico viene con un problema emocional, y eso nos pasa a

nosotros también, a veces si vos venís con un problema emocional te llega, imaginate un adolescente, qué te va a querer escuchar. De hecho, nos ha pasado (PAT, escuela 1).

En esta línea, “en los proyectos tratábamos de vincular una problemática que encontramos y veíamos cómo la podíamos abordar. La pensamos, la charlamos, compartíamos lo que teníamos y así lo íbamos armando” (docente de PDL, escuela 1). Las PAT reconocen que iban ayudando para que las temáticas abordadas en los proyectos surgieran en base a situaciones personales de estudiantes y/o de los grupos.

No se trabajan los contenidos aislados sin un sentido. A veces, porque [trabajar por] proyectos es muy fácil decirlo, pero un proyecto donde todas las áreas coincidan por una temática... Las temáticas no eran sueltas, no, tenía que ver con la complejidad y con lo que se nos iba presentando. Como PAT íbamos ayudando en las cosas que se nos iban presentando con los alumnos, con situaciones que se iban dando (PAT, escuela 1).

Entre los temas de los proyectos, se mencionaron, “todo lo que tenga que ver con adicciones..., el aseo porque también el Estado... ESI había mucho, ¡el agua...!” (reconstrucción entre las 2 PAT, escuela 1).

Asimismo, en relación con los temas de los proyectos la planificación parece haberse dado al calor de lo que identificaban como necesidades de los estudiantes o bien emergentes de la coyuntura. Se despliega un trabajo artesanal a partir de encontrar los intersticios entre los contenidos de distintas disciplinas y aquello que consideraban sería de interés de los y las estudiantes:

Comunicación, que es un contenido de Lengua, pero el circuito comunicativo, es algo que es parte del contenido de primer año de Lengua. Problema que detectamos. Detectamos que a ellos les costaba comunicarse. Gran parte de los conflictos era lo que comunicaban no verbalmente, en forma paralingüística, entonces cómo abordar eso. Bueno, desde los contenidos trabajamos con Matemática en forma de proyecto interdisciplinario, trabajamos con Naturales también, entonces trabajamos a raíz de esto el tema de códigos con Matemática. Armaron grupos y tiraron su propio lenguaje a través de códigos que ellos inventaban para mandarse notas, desde Matemática vimos el tema de los códigos, leímos un cuento que tenía que ver con Matemática y lo analizamos desde Lengua. [...] Era un cuento que hablaba de dos pueblos que tenían el álgebra y la aritmética, entonces un pueblo se llamaba así y se manejaba con esto, y otro se manejaba con lo otro. Entonces, no querían compartirse y así hasta descubrir que entre las dos formaban... Esa era la historia, que además trataban con los signos de cada disciplina y además tenía un tema de trasfondo, que era el compartir. Entonces, a raíz de eso empezamos a trabajar. Trabajamos también con Naturales el tema del papel de la mujer en la ciencia y cómo estos códigos..., vimos una película, analizamos parte de ella, qué pasaba con esa mujer. Y bueno, se iban entrelazando los temas, entonces estábamos las tres, llegamos a estar tres con el grupo, y nos proponíamos proyectos cortos que pudieran ellos expresar algo, que pudieran armar esos códigos, que pudieran armar un afiche, después hicieron hasta cortos, se filmaron (docente de PDL, escuela 1).

También resuena en los relatos que las propuestas eran potentes y que entusiasmaron tanto a docentes como estudiantes, con el efecto de favorecer a la permanencia en la escuela: “el proyecto a veces se estiraba un poco más. [...] De hecho, el entusiasmo de los chicos llevaba muchísimo a seguir hablando sobre ciertos temas” (PAT, escuela 1).

Un viaje a Mar del Plata para que las y los estudiantes expusieran sus proyectos fue paradigmático en esta experiencia y muestra la centralidad que tuvo en la gestión provincial de entonces. Se ancla en las históricas miradas sobre los jóvenes en relación con trabajar sobre su autoestima como manera de fomentar sus potencialidades.

Fueron a un hotel con pileta climatizada. Imagínense, chicos que ni conocían el mar [...]. Se re entusiasmaron. [...] Cuando van a Mar del Plata y se sienten en ese proyecto de exponer todo y que los escucharon porque la inspectora y todo el grupo de gente que estaba ahí los escuchó a cada uno, los filmaron. Se sintieron tan importantes que cuando vinieron acá, vinieron, imagínense, con una expectativa, pero lo mejor fue cuando pasaron de año. Ven que habían pasado a segundo año, que no habían fracasado. Imagínense que tuvimos la matrícula completa de los dos primeros, segundo y tercero, que yo los acompañé hasta tercero, la más alta de la escuela (PAT, escuela 1).

En la misma línea, en la otra escuela

a fin de año al terminar el ciclo y comenzar el ciclo siguiente, vos tenías el mismo grupo conformado, armado, no perdías matrícula, no se iban de la escuela, los padres no los iban a cambiar por nada del mundo porque para ellos era lo mejor (PAT, escuela 2).

Ahora bien, entre las cuestiones que suelen generar controversias en las propuestas de enseñanza que plantean variaciones en el formato tradicional de la escuela secundaria hay dos que se destacan aquí: si en la organización por proyectos logran desarrollarse todos los contenidos previstos en cada disciplina, y si las y los estudiantes aprenden, en particular cuando atienden a poblaciones en situación de vulnerabilidad.

En cuanto al primer asunto, una de las PAT de la escuela 1, afirma que se podía completar el diseño curricular dentro del año, porque:

hubo todo un trabajo previo, lento, que es el de encontrarse y el de vincularse que lleva un tiempo habitualmente en cualquier escuela pero con estas problemáticas llevó un poquito más. Pero también es parte,

nosotros como docentes no podemos pasar por encima de eso para dar contenidos pero sí se pudieron dar, y la verdad que dio resultado porque los alumnos aprendieron, pudieron relacionarse, les resultó muy fácil. “Ah, como lo que hablamos con la profe”, entonces ayuda (PAT; escuela 1).

Y la otra PAT agrega que hubo un especial cuidado en que además de los proyectos se abordaran los contenidos disciplinares de las distintas asignaturas, de manera que no quedara asociado solamente a repuntar las cuestiones emocionales de los jóvenes:

como profesora, prácticas del lenguaje, el proyecto, lo miraba, y la profesora de prácticas del lenguaje cuando está dando el proyecto por más que esté hablando del agua o del árbol puede hacer perfectamente reconocer adjetivo, sustantivo y verbo. Y reconocer los verbos en los diferentes pretéritos. Eso sí yo me fijaba. Y la verdad que como ella en su área, y no porque no sea profesora, ella también se fijaba que se den temas que no se pierda el sentido. Porque si no, trabajamos siempre el proyecto y no damos nunca los temas. No se aprende nunca nada. Eso sí ponderábamos nosotras y en eso nos metíamos. Porque, más allá, si sos tutora, también lográbamos que tengan una planificación con las temáticas, porque si no, se pierde sentido de lo pedagógico y yo no podía dejar de lado lo pedagógico. En eso también estábamos, que a pesar de que éramos las PAT, teníamos que estar en los proyectos. Y no se pierda lo pedagógico, porque si no me quedo en lo emocional y chau. Y no era la idea. Nuestro proyecto estaba presentado desde lo pedagógico pero lógicamente desde la neurociencia es tan emocional y también tenía que ver con esto (PAT, escuela 1).

En cuanto a la “calidad” de las propuestas y al tipo de trabajo, fue saliente la mención a que

los mejores cursos que tenemos en la escuela, hoy en día son los cursos que tuvieron esa experiencia. Son chicos que se acostumbraron, notabas, por ejemplo ese año en los de primero, que podían interrelacionar los temas que se iban dando, la interdisciplinariedad se veía, pero claro en el trabajo cotidiano de los chicos. Se veía muy claro (PAT, escuela 2).

Del mismo modo, “si vos ves los chicos de la cohorte que son 2018, 2019 y 2020 hasta que se cortó... porque ya en el 2021 se cortó, 2020 esas tres cohortes, los chicos son los de mejor promedio en la escuela” (docente CS, escuela 2).

En consonancia, la directora de la escuela 1, afirma que el PEP “logró retener con calidad, favorece la calidad”. Al respecto, en la voz de una integrante del equipo provincial se destacan los buenos resultados de retención y de promoción. Ese seguimiento del que hablaban algunas PAT sobre las calificaciones parciales, ese hablar con las y los docentes parece haber tenido efectos, que quedan aún sujetos a inventario. Lo cierto es que en los relatos se sostiene que se alcanzaron altos niveles de promoción y, se asegura, con aprendizaje. Al respecto, se muestra como indicador los buenos

resultados de una evaluación de impacto realizada desde la entonces Dirección de Planeamiento de la provincia en colaboración con el equipo nacional:

El primer año dio una mejora muy significativa en el área de matemática, a pesar de que nosotros decíamos esto no iba a funcionar porque los resultados no se pueden medir tan rápido, en prácticas del lenguaje mejoraron, pero no de manera significativa las [escuelas] promotoras respecto de las [escuelas del grupo] control y en matemática sí. O sea, hubo un 7% de mejora que estadísticamente estaría diciendo que la variable participación en el programa fue determinante. Este segundo año [...] en prácticas del lenguaje y en matemática, en los dos casos, los dos grupos mejoraron; en prácticas del lenguaje mejoraron un poquito más las promotoras. Por lo menos en ningún caso se mantuvieron igual o peor pero igual no me creo demasiado eso.⁷

Como es sabido, se trata de una temática compleja que por lo mismo debe ser profundizada. En esta línea, en próximos análisis, se considerarán las acciones de acompañamiento/enseñanza y las propuestas de evaluación, con énfasis en los criterios de acreditación.

8. Las instancias de evaluación colegiada

Como se mencionó, en el PEP se estableció la evaluación colegiada y el uso de rúbricas. En cuanto a las rúbricas, al principio “no fueron fáciles”, fue todo un “aprendizaje”, tanto por lo novedoso a la hora de confeccionarlas como por la necesidad de ponerse de acuerdo con otros/as docentes sobre los criterios de evaluación. Sin embargo, una vez que el dispositivo estaba en marcha, “se armaba una grilla con aspectos. Por ejemplo: ¿Comprende las consignas y es independiente en la resolución de las mismas? Entonces, nosotros ahí teníamos que narrar: Sí, comprende las consignas, pero en ocasiones requiere el refuerzo de la docente para...” (docente, escuela 1), y así iban completando conjuntamente cada planilla.

Así, el proceso implicó la necesidad de ponerse de acuerdo con colegas a la hora de definir criterios y calificaciones, que en el trabajo de campo se plantea como un espacio donde mayormente no hubo grandes “disparidades” y que “siempre se buscó consensuar”, aun cuando se registraban rendimientos diferenciales:

capaz en Matemática le va mal, pero le va bien en todo lo demás. Entonces, bueno, vamos a ver qué podemos hacer para que en Matemática... Quizás no le gustaba la materia, a veces capaz no enganchan con el profe. Ir buscando la manera. Pero a nivel discusión, no (PAT, escuela 2).

Cabe aclarar que, más allá del trabajo por proyectos entre diferentes disciplinas/docentes, cada profesor/a definía la calificación final de su materia. En este sentido, las rúbricas al exigir que las y

los docentes expliciten sus criterios y formas de evaluar avanzan en la “transparencia” del proceso y al mismo tiempo el hecho de tener que intercambiar con colegas sobre los criterios de evaluación, los problematiza. Del mismo modo, permite “entender de otro modo la relación entre niveles de aprobación, el aprendizaje y el mandato inclusivo” (Meo, Del Monte y Chervin, 2023: 20). Tensión central de la educación secundaria obligatoria. En otras investigaciones sobre el PEP refieren a situaciones más conflictivas en los procesos de calificación y acreditación de estudiantes, donde ello se definía a partir de las notas individuales de cada estudiante en cada asignatura, además de que “genera enojo en quien pensaba poner una nota muy baja a ciertos alumnos y se confronta con la mirada de otros profesores que ponderan una calificación mucho más alta” (Espinoza, Galli y Sadovsky, 2019: 17).

En nuestra investigación, por el contrario, algo que se valoraba también es que conocían “de arriba a abajo” a los/as estudiantes, y las constantes reuniones colegiadas ofrecían un “pantallazo de lo que le estaba pasando” a cada uno/a. “Porque capaz había un alumno que era diez, diez, diez y de repente este mes pum, mal. Entonces, vamos a ver qué pasó. Entonces, era un monitoreo permanente, como que no llegábamos a la alerta máxima” (PAT, escuela 2). Analía Meo (2015) caracteriza a este rasgo de la rúbrica como de “personalización”, dado que fomenta la individualización de los/as estudiantes, la visibilización de dificultades y la demanda de definir propuestas de enseñanza personalizadas para superarlas (Meo, Del Monte y Chervin, 2023), con la consecuente sobrecarga de tareas que ello implica. Si bien se reconocen avances en la consideración de diferentes tiempos de aprendizaje en las aulas, y por lo mismo, que las necesidades específicas de estudiantes o grupos requieren agrupamientos flexibles y estrategias de seguimiento de las progresiones de cada uno/a, deben advertirse enfáticamente los riesgos de que se pierda la dimensión colectiva de los aprendizajes en las escuelas (Briscioli, 2024b).

9. Reflexiones finales

El PEP puede ser entendido como un analizador sobre las maneras en que se ha tramitado la obligatoriedad de la educación secundaria (Briscioli y Schoo, 2023) desde su sanción legal: con cierta pretensión de universalidad que, en su devenir, implicó una doble focalización que se suma a los importantes límites presupuestarios en el marco de cambios de gestión al interior de un mismo gobierno. También se gesta como una política con pretensiones de cambiar la escuela secundaria en su totalidad: sus formas de organización, de trabajo entre docentes, de enseñanza, de evaluación, de propuestas formativas que convoquen a las y los estudiantes, con figuras que realicen seguimiento y articulación del despliegue de tareas.

Los análisis realizados sobre la puesta en acto del PEP en dos escuelas de Merlo nos permiten reconocer que se trata de un programa que es visto como exitoso porque fue convocante, más allá de las resistencias y negociaciones también documentadas, lo cierto es que el encuadre propuesto generó diálogos y formalizó maneras de trabajo preexistentes. Bajo el mandato de sostener las trayectorias, las PAT entrevistadas asumieron ese desafío y fue su horizonte en el trabajo cotidiano de articulación entre profesores, estudiantes y sus familias. En las entrevistas se destaca la lograda retención de la mayor cantidad de adolescentes y jóvenes, y hasta se llega a mencionar que son los

mejores grupos, señalando así que este programa dejó una huella más allá de su posterior discontinuidad.

Otro de los rasgos que son valorados es la posibilidad de encuentro entre pares, esa necesidad de conversar, de poner en común, de pensar colectivamente. Más allá de las dificultades de encontrar los tiempos para concretarlo, de la tardanza en el cobro de estas horas, esta posibilidad pone blanco sobre negro en la individualización del trabajo docente y en cierto consenso para avanzar en espacios y proyectos compartidos que queden formalizados. Sin embargo, la discontinuidad en el pago de esas dos horas para todas y todos las y los docentes involucrados, así como la finalización del PEP, muestra otro rasgo que hace de este programa un ejemplo de las maneras de abordar las políticas para el nivel: sus constantes interrupciones y la sensación de vuelta a barajar de nuevo.

Asimismo, desde el PEP se apela al trabajo por proyectos con saberes integrados y a la evaluación colegiada, en acuerdo con la política nacional de entonces. Se pretendía que en esos encuentros apareciera cierta buena voluntad de trabajar con un *otro* y de planificar y evaluar proyectos interdisciplinariamente. En los ejemplos analizados, esos esfuerzos, en rigor, mostraban un empeño en relacionar distintas materias con temas afines o pensando más cómo colaborar desde la propia asignatura al proyecto guiado por otra. Si bien puede ser comprensible que esto ocurra, dado que en los primeros momentos de cualquier innovación los sujetos apelan a los saberes conocidos, no es solo una cuestión de tiempo el incorporar nuevas maneras de trabajo que exigen saberes interdisciplinarios y didácticos sobre cómo plasmarlos en propuestas sustantivas que no caigan en un “como sí” o en la mera reproducción de aquellos ejemplos que se bajan desde los programas. Las instancias de evaluación colegiada también requerían el intercambio entre colegas y la necesidad de explicitar y acordar criterios —que demandó tiempos y procesos de construcción conjunta de instrumentos y de prácticas novedosas—, aunque finalmente cada docente podía definir la calificación de su espacio curricular.

Como se ha planteado, el PEP puede ser comprendido como un analizador de cómo se ha ido tramitando en los últimos años la obligatoriedad de la educación secundaria: no solo por lo que se propuso modificar, sino por los límites que se encontraron en su concreción.

La primera advertencia debe hacerse en relación con los modelos pedagógicos requeridos en este programa como en otras políticas educativas (Terigi, 2008) es suponer que cualquier docente puede hacerse cargo de la renovación que demandan las prácticas de enseñanza y de evaluación. Bajo este supuesto se invisibiliza la necesidad de generar conocimiento didáctico y de desplegar formación específica para el trabajo en las nuevas condiciones (Terigi, 2018).

Por otro lado, se percibe que el derrotero de este tipo de iniciativas no hace mella en las condiciones de escolarización, dado que siguen prácticamente inalteradas, tanto el régimen académico estándar como las condiciones de trabajo docente, y que por tanto pretenden sostenerse con el pago de algunos pocos módulos a personas muy comprometidas, que ponen el cuerpo diariamente en las instituciones escolares. Módulos que, por diversos avatares de la gestión, se cobran tarde y luego no puedan sostenerse financieramente en el mediano y largo plazo. Todo lo cual también pone en evidencia la fragilidad de este tipo de programas, creados para avanzar hacia el cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario pero atados a los ciclos de las políticas (Briscioli y Schoo, 2023).

En suma, como hemos analizado (Saforcada, Briscioli y Schoo, 2024), resulta imprescindible definir transformaciones estructurales para la educación secundaria, pero es importante advertir que no será posible seguir apoyándose exclusivamente en el entusiasmo o en “esfuerzos personales” de algunas y algunos docentes o proyectos institucionales, sino que se precisan condiciones de trabajo adecuadas y estables a largo plazo. Se hace necesaria una formación sistemática que trabaje con y para la masividad escolar que supone la obligatoriedad de este nivel y la garantía del derecho a la educación para todos y todas.

10. Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2010). *Escuela, familia y desigualdad social. Una antropología en tiempos neoliberales*. Rosario: Laborde.
- Ball, S. (2002). Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. *Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 2(2-3), 19-33. [Traducción de Estela M. Miranda].
- Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-19. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450048>
- Bocchio, M. C.; Grinberg, S. y Villagran, C. (2016). Recepción y puesta en acto de la reforma de la escuela secundaria obligatoria. Aportes de Stephen Ball para estudiar las políticas educativas en escuelas de la provincia de Santa Cruz. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, vol. 24, 1-24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/journal/2750/275043450054/html/>
- Bocchio, M. C. y Miranda, E. M. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. *Revista Educación*, 42(2), 629-644. Recuperado de <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/27103>
- Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares* (tesis de doctorado). Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Briscioli, B. (octubre-diciembre de 2016). La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(154), tercera época, 134-153. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-154-134-153
- Briscioli, B. (2023a). Acompañamiento de las trayectorias escolares, revinculación y estrategias de enseñanza orientadas a la inclusión. En A. Fontana (comp.), *Pedagogía de las experiencias*

- socioeducativas* (pp. 129-178). Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- Briscioli, B. (2023b). La democratización de la educación secundaria en la provincia de Buenos Aires. Avances y desafíos pendientes. *Anales de la Educación Común*. Dossier: “40 años de educación en democracia”, 4(1-2), 334-357.
<https://cendie.abc.gob.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1771/2915>
- Briscioli, B. (2024). Las implementaciones “fallidas” de las políticas educativas para la educación secundaria obligatoria. Interpretaciones divergentes y traducciones posibles. En N. Stoppani y A. Baichman (comps.), *Educación y políticas para lo común. Interrogantes sobre lo impostergable* (pp. 127-160). Buenos Aires: Ediciones del CCC.
- Briscioli, Bárbara (2024b). Tensiones en torno a las políticas y prácticas institucionales para tramitar la obligatoriedad de la educación secundaria. *La secundaria en debate: trayectorias y sentidos de lo escolar*. Buenos Aires: Observatorio de Políticas Educativas del Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini (en edición).
- Briscioli, B. y Schoo, S. (2023). Las políticas para la educación secundaria obligatoria: entre la lógica refundacional y los límites para su implementación. *II Jornada en Investigación Política Educativa*. RELAPAE-ReLePe-SAIE.
- Dirección General de Cultura y Educación (2018a). Orientaciones para el trabajo docente colaborativo y planificación compartida. Experiencia Escuelas Promotoras. Buenos Aires: Dirección de Educación Secundaria, Dirección de Educación de Gestión Privada.
- Dirección General de Cultura y Educación (2018b). Saberes coordinados y aprendizaje basado en proyectos: hacia una enseñanza compartida para lograr aprendizajes integrados. Recuperado de https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/saberes_coordinados_y_aprendizajes_basados_en_proyectos_0.pdf (última visita: 2/06/2024).
- Dirección General de Cultura y Educación (2018c). Escuelas Promotoras. Evaluación de Impacto. Recuperado de https://pidigital.abc.gob.ar/sites/default/files/informe_promotoras_13_dic_2018.pdf
- Espinoza, A.; Galli, G. y Sadovsky, P. (2019). Informe de la indagación sobre la implementación de la experiencia pedagógica “Escuelas Promotoras” 2018. SUTIBA. Recuperado de <https://www.sutiba.org.ar/download/informe-sobre-escuelas-promotoras-83139.pdf>
- Guber, R. (2005). *El salvaje metropolitano*. Buenos Aires: Paidós.
- Meo, A. I.; Del Monte, P. y Chervin, M. (2023). La rubricización de la evaluación y la fabricación de docentes como “agentes de cambio” en una escuela secundaria inclusiva de la Ciudad de Buenos Aires, Argentina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(88). Recuperado de <https://doi.org/10.14507/epaa.31.7375>

- Meo, A. I. (2015). Something old, something new. Educational inclusion and head teachers as policy actors and subjects in the City of Buenos Aires. *Journal of Education Policy*, 30(4), 562-589. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/02680939.2014.976277>
- Miranda, E. (2011). Una caja de herramientas para el análisis de la trayectoria de la política educativa. En E. Miranda y A. P. B. Newton (eds.), *(Re) Pensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: FFyH, Universidad Nacional de Córdoba.
- Miranda, E. M. y Lanfri, N. Z. (2017). La educación secundaria ante los desafíos de la obligatoriedad. Discursos y textos en las políticas educativas. En E. M. Miranda y N. Z. Lanfri (orgs.), *La educación secundaria. Cuando la política educativa llega a la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Kravetz, S. (2012). Formato escolar y obligatoriedad de la escuela secundaria. Reflexiones desde la perspectiva del ciclo de políticas educacionales. *I Jornadas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa*. Buenos Aires: RELEPE.
- Krichesky, M.; Gagliano, R. y Lucas, J. (2021). Escuelas promotoras y el cambio del formato escolar en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires (2018-2019). *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, 8(14), 51-63. Recuperado de <https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/855>
- Mainardes, J (2006). Abordagem do ciclo de políticas; uma contribucao para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27(94), 47-69.
- Montesinos, P. y Schoo, S. (2014). La implementación de los Planes de Mejora Institucional. Las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. *Serie Informes de Investigación*, N° 9. Ministerio de Educación.
- Ortega, M.; Andrade, J. y Villegas, A. (2022). La interdisciplinariedad de la enseñanza en el marco de las prescripciones curriculares del ciclo orientado de la educación secundaria en la provincia de Jujuy. En S. Schoo et al (ed.), *Investigaciones jurisdiccionales sobre la escolaridad obligatoria*, vol. 3. Secretaría de Evaluación e Información Educativa. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL008935.pdf>
- Saforcada, F.; Briscioli, B. y Schoo, S. (2024). Escuela secundaria en contextos de desigualdad: políticas de baja escala y precarización docente. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*. Número monográfico: *Trayectorias docentes y contextos institucionales que promuevan equidad*, 22(4), 143-163. Recuperado de https://revistas.uam.es/reice/article/view/22_4_008/17486
- Schoo, S. (2013). Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Acuerdos federales en un sistema descentralizado. Serie *La Educación en Debate*, N° 10. Buenos Aires: DINIECE, Ministerio de Educación de la Nación.

- Steinberg, C.; Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.
- Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina. Por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, año 15, 11(29), 63-71. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4030/403041701008.pdf>
- Terigi, F. (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En S. Martínez (comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad*. General Roca: Publifadecs, Departamento de Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Comahue.
- Terigi, F.; Briscioli, B.; Scavino, C.; Morrone, A. y Toscano, A. G. (2013). La educación secundaria obligatoria en Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, (33), 27-46. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099>

Fuentes documentales

- Argentina. Ley Federal de Educación N° 25195 de 1993.
- Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26206 de 2006.
- Argentina. Resolución Consejo Federal de Educación N° 88/09.
- Argentina. Resolución Consejo Federal de Educación N° 93/09.
- Argentina. Resolución Consejo Federal de Educación N° 330/17.
- Argentina. Provincia de Buenos Aires. Resolución Dirección General de Cultura y Educación N° 4636/18.

-
1. “Trayectorias y escalas de las políticas para la educación secundaria: un estudio del programa Escuelas Promotoras y su implementación en la Región educativa N° 8 de la Provincia de Buenos Aires”, bajo la dirección de Fernanda Saforcada, con sede en la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional del Oeste (UNO), programación 2021-2023. ↑
 2. Dicha resolución aprueba el Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA) para la educación obligatoria argentina que propuso la reorganización de la educación secundaria basada en el desarrollo de capacidades y la enseñanza de los NAP y lo que denominan como saberes emergentes (véase pág. 18). ↑
 3. El Plan de Mejora Institucional (PMI) para la Educación Secundaria (CFE N° 88/09) propuso intervenciones orientadas a mejorar la inclusión y la permanencia de los alumnos en la escuela. El PMI promovió el financiamiento de proyectos de trabajo elaborados por los equipos de los establecimientos educativos de nivel secundario, dando la posibilidad a cada institución de recuperar las experiencias previas –a veces informales– que hubieran implementado, así como la de ajustar el proyecto a las particularidades y características de su matrícula estudiantil. Para ello, proporcionaba recursos que permitieran solventar tiempos de trabajo de los profesores para acciones de docencia directa e indirecta. Los docentes contaban con documentos de base y reuniones informativas con equipos técnicos de los órganos de gobierno provincial,

en los cuales se sugerían estrategias de intervención pedagógica como tutorías, clases de apoyo y talleres, que debían funcionar a contraturno y con docentes de la propia escuela o externos, a quienes se les remuneraban horas docentes por servicio prestado (Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone, y Toscano, 2013). ↑

4. En sus inicios se planteó como una experiencia piloto en 300 escuelas públicas y 287 privadas, que sería ampliada a un total de 900 instituciones en 2019. Según Krichesky, Gagliano y Lucas (2021), considerando los datos de 2017, el PEP alcanzó una matrícula cercana a un 10% y a un 20% de las escuelas secundarias de gestión estatal y privada de la provincia. En 2019 se decidió quitar el aporte estatal para las escuelas de gestión privada que quisieran incorporarse ese año. ↑
5. Res. N° 4636 /2018. Define las pautas para reordenar y/o unificar la carga horaria y/o de cargos de base docentes de educación secundaria de gestión estatal titulares y provisionales. Recuperada de https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/10-_resolucion_provincial_ndeg_4636-18.pdf ↑
6. El Documento Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA) propone seis (6) capacidades fundamentales: resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, comunicación, compromiso y responsabilidad (MOA, Res CFE N° 330/17). ↑
7. Refiere a los resultados presentados en DGCyE (2018c). Escuelas Promotoras. Evaluación de Impacto. ↑



Licencia Creative Commons - Atribución - No Comercial (by-nc)

Se permite la generación de obras derivadas siempre que no se haga con fines comerciales.

Tampoco se puede utilizar la obra original con fines comerciales.

Esta licencia no es una licencia libre. Algunos derechos reservados.