



REVISTA

**Cadernos de Educação**

FaE | PPGE | UFPel

ARTIGO | Dossiê Juventudes e Ensino Médio

**Los jóvenes y la transformación de la escuela secundaria: avances y obstáculos en experiencias recientes en Argentina**

Young people and the transformation of secondary school: advances and obstacles in recent experiences in Argentina

*Os jovens e a transformação da escola secundária: avanços e obstáculos em experiências recentes na Argentina*

Sandra Ziegler

**RESUMO**

Este artigo investiga as recentes políticas educativas dirigidas ao ensino secundário em duas jurisdições argentinas (Río Negro e Cidade Autónoma de Buenos Aires). Estas reformas procuraram ter um impacto profundo nas escolas, modificando o currículo, o trabalho dos professores, as formas de avaliação e o acompanhamento dos percursos dos alunos. O objetivo deste artigo é analisar, por meio de entrevistas em profundidade realizadas em quatro escolas, as perspectivas dos jovens frente a essas mudanças e investigar as ressignificações que os alunos produzem. Os resultados obtidos mostram que as políticas impactam de forma abrangente a proposta escolar e que os alunos questionam as transformações mais disruptivas pela forma como são implementadas nas escolas. Suas reivindicações são um indicativo da imposição e prevalência da cultura escolar e dos persistentes obstáculos à sua modificação.

**Palavras-chave:** juventude; ensino médio; política educacional.

**ABSTRACT**

This article investigates recent educational policies aimed at secondary education in two Argentinean provinces (Río Negro and the Autonomous City of Buenos Aires). These reforms sought to have a deep impact on schools by modifying the curriculum, teachers' work, forms of evaluation and the monitoring of students' trajectories. The aim of this article is to review, through in-depth interviews carried out in four schools, the perspectives of young people in the face of these changes and to investigate the resignifications that students produce. The results obtained show that the policies have a comprehensive impact on the school proposal and that students question the most

disruptive transformations due to the way they are implemented in schools. Their demands are an indication of the imposition and prevalence of school culture and the persistent obstacles to its modification.

**Keywords:** youth; secondary education; education policy.

## RESUMEN

El artículo indaga las políticas educativas recientes destinadas a la educación secundaria en dos jurisdicciones de Argentina (Río Negro y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires). Dichas reformas buscaron incidir de manera profunda en las escuelas modificando el currículum, el trabajo docente, las formas de evaluación y el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes. El objetivo del artículo es revisar, a través de entrevistas en profundidad desarrolladas en cuatro escuelas, las perspectivas de los jóvenes ante estas modificaciones e indagar las resignificaciones que los estudiantes producen. Los resultados obtenidos demuestran que las políticas inciden de manera integral en la propuesta escolar y los estudiantes cuestionan las transformaciones más disruptivas por sus modos de implementación en las escuelas. Sus demandas son un indicio sobre la imposición y pregnancia de la cultura escolar y los obstáculos persistentes para su modificación.

**Palabras-clave:** jóvenes; educación secundaria; política educativa

## Introducción

En las últimas décadas la educación secundaria en Argentina es objeto de debate y de desarrollo de políticas específicas. La preocupación por ese nivel es persistente y se remonta a la década de los 70 en adelante, en tanto se identifican en ese período iniciativas orientadas a transformar la escuela secundaria (TIRAMONTI, 2018). Asimismo, es importante destacar que desde mediados del siglo XX este nivel presenta un crecimiento matricular sostenido. Dicha dinámica se asocia a un proceso que tuvo lugar en los países de la región, en donde se expandió la obligatoriedad fundada en leyes educativas, al tiempo que se incorporaron más estudiantes. En este extenso período se produjeron políticas y procesos que dieron lugar al desplazamiento de un modelo excluyente hacia otro que identifica a la escuela secundaria como el ámbito legítimo para la integración social de la población joven (NOBILE, 2016). Ante este escenario, el derecho al acceso, permanencia y finalización del nivel pasó a formar parte de la agenda prioritaria de las políticas.

En Argentina, a partir del año 2006 se promulgó la obligatoriedad de la educación secundaria completa (Ley de Educación Nacional Nro. 26.026). Las estadísticas señalan que el 53% de los jóvenes de 19 años de los hogares de

menores ingresos, no logró completar la escuela secundaria en el país (INDEC, 2021). Con respecto a los aprendizajes, se acentuaron las dificultades en el acceso a los aprendizajes básicos. Según los operativos nacionales de evaluación, el 82% de los estudiantes del último año de la secundaria cuentan con desempeños por debajo del nivel satisfactorio en Matemáticas; y en el caso de Lengua el 43%, con diferencias según las provincias (estados subnacionales), los ámbitos de residencia (urbano- rural), el sector de gestión (estatal o privado) y género (Ministerio de Educación de la Nación, 2022). Entre los motivos por los que los chicos abandonan hay aspectos escolares y sociales. Según datos de UNICEF del año 2019: el 35 % no considera necesaria la secundaria o no le gusta, el 14% tuvo problemas en la escuela (expulsión, peleas, disciplina), el 12% tuvo dificultades económicas, el 8% por situación de embarazo, el 7% por dificultades para aprender, el 6% por asumir tareas de cuidado de familiares, el 6% por ingreso al mercado laboral, el 4% por falta de la opción escolar deseada, el 4% por enfermedad y el 1% por migración (UNICEF-SIEMPRO, MICS 2020).

Un diagnóstico extendido y compartido plantea que el modelo pedagógico vigente de la escuela secundaria no brinda respuestas adecuadas a las necesidades juveniles, la escuela se organiza sobre un modelo de enseñanza con un currículum fragmentado, y regulaciones poco flexibles.

En este contexto, diferentes provincias del país han avanzado recientemente en una serie de políticas con el fin de afrontar las condiciones que presenta la educación secundaria. Cabe señalar que en Argentina el sistema educativo es descentralizado y son las provincias las unidades de gobierno que tienen a su cargo la gestión del sistema educativo para la educación básica obligatoria.

Este trabajo aborda las políticas desarrolladas en dos jurisdicciones (Ciudad de Buenos Aires y Río Negro) que han avanzado en el diseño e implementación de una serie de cambios de carácter multidimensional. Estas políticas comprenden transformaciones en el currículum escolar a través del desarrollo de proyectos multidisciplinarios, modifican la organización del sistema de evaluación de los estudiantes, instauran prácticas de acompañamiento a los aprendizajes/tutorías, reorganizan el uso de los tiempos y las formas de agrupar a los estudiantes, entre las cuestiones principales.

Este artículo tiene como objetivo abordar la caracterización de estas iniciativas y la recepción de las mismas entre los estudiantes que, si bien están entre los destinatarios principales de estas políticas, habitualmente sus perspectivas no son contempladas en relación con estas transformaciones. Resulta de interés revisar las interpretaciones y, sobre todo las modificaciones, que se efectúan en terreno a partir de la puesta en acción de los cambios planteados. El énfasis de estas políticas ha sido principalmente abordar el conjunto de variables que configuran la matriz escolar, con el fin de plantear un modelo de escuela inclusivo, con una propuesta atenta a la relevancia cultural del curriculum escolar y el bienestar de los jóvenes en las instituciones.

Entendemos a estas iniciativas como parte de un nuevo ciclo de reformas de la educación secundaria.

El objetivo final del trabajo es abordar las mediaciones y resignificaciones que se asocian a estas propuestas desde la perspectiva de los estudiantes a partir del desarrollo de las políticas en las escuelas. Estos procesos están asociados a los mecanismos mediante los cuales el Estado procura regular y transformar las instituciones, así como el rumbo que buscan imprimir a la formación que brinda el nivel secundario.

El trabajo se estructura en tres secciones. En primer lugar, partimos de caracterizar de modo sucinto las políticas de reforma desarrolladas para la educación secundaria desde la década de los 70 hasta avanzados los años 2000 con el objeto de dar cuenta de las formas de regulación (BARROSO, 2005; POPKEWITZ, 1994) y cambios planteados en cada momento. En segundo lugar, presentaremos una caracterización de los dos casos provinciales sintetizando en qué consiste el núcleo central de la propuesta de cambio que afrontan. En tercer lugar, procederemos a analizar las resignificaciones y perspectivas de los estudiantes a partir de entrevistas semiestructuradas aplicadas a estudiantes en escuelas que estaban comenzado a implementar estas iniciativas. Por último, se formulan una serie de conclusiones enfatizando los hallazgos en materia de la integralidad de las transformaciones y las resignificaciones producidas por los estudiantes, contemplando tanto los aspectos que valoran como la impugnación hacia las propuestas que resultan más disruptivas en relación con la cultura escolar vigente en el nivel secundario.

Analizar las formas y las estrategias de las políticas emprendidas es una puerta de entrada para mapear las diferentes estrategias coexistentes y los particulares abordajes para encarar el cambio y reforma en un contexto de masificación y obligatoriedad del nivel aún no logrado. Recuperar las voces de sus destinatarios (jóvenes) permite conocer la puesta en acción y las dinámicas que tienen lugar al momento de intentar modificar un sistema y prácticas escolares que hacen a las formas de ser estudiantes y estar en las escuelas que se encuentran sumamente instaladas

En síntesis, nos proponemos indagar las políticas desarrolladas como espacios de reestructuración de este nivel educativo. Veremos a su vez los modos en que dichas iniciativas presuponen y delinear el cambio, las estrategias que ponen en juego y las resignificaciones y visiones de los estudiantes en relación con los aspectos que se modifican y las continuidades que persisten.

## Metodología

El presente artículo se elabora a partir del desarrollo de 15 entrevistas semiestructuradas en profundidad aplicadas a estudiantes en el año 2018 en un total de 4 escuelas públicas de ambas jurisdicciones (2 de cada una) que estaban comenzado a implementar estas iniciativas. Estas entrevistas se enmarcan en un estudio acerca de políticas de transformación de nivel secundario en donde se abordan como unidad de análisis los estados provinciales. De modo que se trata de un estudio de casos múltiples, de carácter exploratorio y descriptivo. Siguiendo a Eisenhardt (1989), los estudios de casos múltiples se centran en las dinámicas que acontecen en escenarios particulares, y no es necesario establecer comparaciones estrictas entre las dimensiones propias de cada caso. En ese sentido, la selección del caso es intencionada en función de los intereses que guían el estudio; por lo tanto, las provincias escogidas y las escuelas que forman parte del trabajo de campo constituyen una expresión paradigmática de políticas de transformación de la escuela secundaria en la Argentina. Como muestra Stake (1995), los estudios de caso no existen naturalmente en la realidad, sino que se trata de construcciones a partir de los datos y su análisis. En el marco del estudio de

casos, las entrevistas en profundidad aplicadas a los estudiantes responden a un diseño metodológico de carácter interpretativo en donde el propósito es capturar las perspectivas de los entrevistados que fueron seleccionados al azar respetando un balance de género.

### **Breve caracterización de las reformas de la educación secundaria en Argentina**

La educación secundaria ha sido objeto de debate y de múltiples iniciativas de reforma en diferentes momentos del devenir histórico del sistema educativo. Desde luego excede al alcance de este texto analizar dichas transformaciones, y solo se describen brevemente algunas tendencias a los efectos de enmarcar el proceso que caracterizamos en el siguiente apartado.

Si bien la educación secundaria atravesó por múltiples propuestas de reforma, inclusive en las primeras décadas del siglo XX durante su proceso de consolidación (TEDESCO, 1986), es a partir de los años 70 donde es factible identificar propuestas que postularon orientaciones con un sustento semejante a las que hoy en día se formulan. Tiramonti (2018) advierte que tanto el impulso y la creación de escuelas por parte del Estado nacional hacia la segunda mitad de la década de los 60 (conocida como el Proyecto 13), como la reforma promovida durante la apertura democrática de los años 80 (a nivel nacional y en la provincia de Río Negro) contenían elementos que portan rasgos de continuidad con las propuestas actuales. Entre ellos: la contratación de los profesores por cargo para que tengan un tiempo de trabajo institucional más allá del dictado de clases frente a alumnos; la diversificación de las clases frontales; la inclusión de modalidades de trabajo como talleres, ateneos, contacto con actividades comunitarias, entre otras; la incorporación de figuras en las escuelas como asesores pedagógicos, etc. Estas iniciativas que tuvieron un alcance parcial, fueron discontinuadas al impulsarse en los años 90 la descentralización del sistema educativo, y una reforma estructural que promovió la actualización de contenidos en base a un fuerte diagnóstico respecto de la obsolescencia de los planes de estudio de la educación secundaria y de los demás niveles de la educación básica.

Hacia los años 2000 la educación secundaria afrontó nuevas iniciativas de cambio. Según lo señalado, la obligatoriedad del nivel se promulgó mediante una ley en el año 2006. En esos años abundaron investigaciones y evidencias acerca de las dificultades que la educación secundaria detenta, tanto a nivel organizacional como en sus prácticas pedagógicas, para transformarse en una escuela de masas que efectivamente propicie aprendizajes socialmente relevantes. Así, a lo largo de esos años, tanto desde las directrices nacionales como en las provincias tuvieron lugar una serie de transformaciones que colocaron el énfasis en las trayectorias de los estudiantes, en modificar la estructura y el sistema de las escuelas (régimen de asistencia, evaluación, calendario escolar, etc.) con el fin de incidir en las cuestiones estructurales que conducían al abandono escolar entre los grupos más desfavorecidos. Estas propuestas impulsaron iniciativas remediales (clases de apoyo, tutorías, etc.) y modificaron básicamente los vínculos entre adolescentes y adultos, en un contexto donde el cambio que se perseguía era romper con la visión de que la escuela secundaria estaba destinada a un sector restringido de la población. Precisamente, de la mano de la obligatoriedad y la llegada de nuevos alumnos que tradicionalmente no asistían a la secundaria se buscó afianzar un modelo que pretendía promover la inclusión y que, sin embargo, tuvo escasa incidencia en transformar en simultáneo todos los demás componentes de la escuela que también contribuyen a sostener la discriminación escolar, como, por ejemplo, el saber erudito y las formas de transmisión que la escuela selecciona, detenta y privilegia (Ziegler, 2011).

Las políticas caracterizadas a continuación se enmarcan en un nuevo ciclo de transformaciones, no porque las necesidades y los problemas de los años anteriores se hayan superado. Por el contrario, estas iniciativas responden también a las búsquedas por atender a las deudas que persisten en un sistema educativo que aún no ha logrado la inclusión plena de los jóvenes a la escolaridad.

## **Acerca de las políticas provinciales bajo análisis La Escuela Secundaria Rionegrina, provincia de Río Negro**

En el año 2015 la provincia de Río Negro diseña una reforma del conjunto de escuelas secundarias públicas, la cual es implementada en 2017. La nueva Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) constituye una propuesta de reforma ambiciosa que pretende realizar modificaciones intensivas en la matriz organizacional de la escuela secundaria, modificando aspectos como la estructura curricular, la organización institucional y el puesto de trabajo docente. Esta política apunta a modificar la distribución del trabajo docente y su organización al interior de la institución, la organización de los tiempos y espacios y los diseños curriculares, otorgando mayor flexibilidad a la propuesta institucional para superar la rigidez de la secundaria y la escasa autonomía de las escuelas. Se parte de la intencionalidad de fortalecer el protagonismo de los equipos directivos y docentes de cada escuela brindándoles mayores márgenes de autonomía para definir cuestiones del funcionamiento institucional.

Entre sus principales características:

- La semana escolar se organiza en un turno con una dedicación de 27 horas. Los módulos de trabajo se organizan por horas reloj y pueden durar 60 minutos o más -lo define cada escuela- y cuentan con 20 minutos de descanso diario, sin estar preestablecido.
- Designación de los profesores por cargo, mediante una asignación horaria de 25, 16 y 9 horas reloj; concentran sus tareas en una o dos escuelas como máximo, ya que por turno sólo se puede tener un cargo docente. Cada cargo tiene asignadas 2 horas de trabajo institucional. El resto de las horas se destina a actividades que pueden ser frente a alumnos o no; esto se define en cada escuela, según su Proyecto Educativo Institucional.
- Se pautan en todos los establecimientos 2 horas de reunión institucional y se realiza en todas las escuelas del mismo turno en simultáneo.
- Ese trabajo institucional implica el encuentro de todos los docentes para la planificación en áreas e inter-área, para debatir sobre los principios educativos del proyecto escolar y planificar en conjunto. En simultáneo, los estudiantes se reúnen en el Taller de Políticas Estudiantiles.

- Las asignaturas tienen una duración cuatrimestral (habitualmente el calendario era anual). Se elimina la necesidad de aprobar todas las asignaturas para pasar al año siguiente, por tanto, ya no existe la repetición por año; los alumnos solo vuelven a realizar aquellas asignaturas donde no han acreditado algunos saberes, lo cual da lugar a trayectorias escolares diversas.
- El nivel se estructura en dos ciclos: el ciclo básico, de 4 cuatrimestres de duración, y el ciclo orientado, de 6 cuatrimestres de duración, que brinda especialidades.
- Organización curricular por Área de Conocimiento: cada unidad curricular integra un Área. Los abordajes en las distintas áreas tienen un aspecto disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar, se transforma el tiempo escolar en un espacio de encuentro y construcción de propuestas pedagógicas que implican el trabajo colaborativo y la elaboración de proyectos de enseñanza y de aprendizaje en forma conjunta, en cada área y en inter-área. Las actividades que se ofrezcan a los estudiantes deberán promover aprendizajes combinando unidades curriculares. Así, los estudiantes, construirán sus conocimientos desde una educación integral y no fragmentada. La propuesta evoluciona hacia espacios de construcción interdisciplinar que promueven el desarrollo del pensamiento complejo: Taller de Problemáticas Complejas (Educación Científica y Tecnológica), Espacio Interdisciplinar de Cs. Sociales (Ed. en Cs. Sociales y Humanidades), Taller de Comunicación (Ed. en Lengua y Literatura) y Taller de Resolución de Problemas (Ed. en Matemática).

### **La Secundaria del Futuro, Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)**

Desde el año 2008, la Ciudad Autónoma de Buenos Aires viene desarrollando políticas orientadas a la modificación de las escuelas secundarias. En ese mismo año, se aprobó el régimen de profesores por cargo docente, que se espera que reemplace al régimen de asignación por hora cátedra, que ha sido la forma predominante de designación de los profesores en el secundario. El cargo docente está compuesto por horas frente a estudiantes y horas extraclase para la ejecución de actividades diversas en relación con las necesidades del alumnado. Su implementación se está realizando en forma gradual.

En el año 2015, la jurisdicción se propuso trabajar en la puesta en marcha de la denominada Nueva Escuela Secundaria (NES), dando inicio a una reforma curricular, una reorganización institucional y una revisión de las estrategias pedagógicas para la escolarización y el sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos.

A diferencia de otros niveles del sistema educativo, el secundario en CABA no contaba con un diseño curricular para el ciclo básico común. Es en el marco de la NES que se aprueba el diseño curricular vigente (Resolución 321/MEGC/2015). Este se propone brindar una mayor flexibilidad institucional, ya que habilita la realización de adecuaciones curriculares acordes a las necesidades de las escuelas, a través de la elaboración de su Proyecto Curricular Institucional (PCI). Cada institución puede definir su fundamentación pedagógica y didáctica, su concepción de alumno, de enseñanza y aprendizaje, el enfoque de las áreas curriculares y la concreción institucional del diseño curricular. Asimismo, se crearon los Espacios de Definición Institucional (EDI) para que las escuelas puedan tomar decisiones en relación con la definición de una porción del curriculum escolar.

En el año 2017 la jurisdicción inició la “profundización” del modelo de la NES a fin de llevar más intensivamente el diseño curricular a las prácticas de aula e introducir innovaciones en las modalidades de enseñanza. Esta profundización se denominó “Secundaria del Futuro” y en 2018 comenzó su implementación gradual en los cursos de primer año de 19 escuelas de gestión estatal. En los años siguientes se sumaron más escuelas bajo un esquema progresivo. La previsión fue que la política se expandiría a todas las escuelas secundarias públicas en un plazo de cinco años.

A continuación, se presentan los principales cambios que introdujo la Secundaria del Futuro.

- Integración de los conocimientos o espacios curriculares vigentes en cuatro áreas: Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación y Expresión, orientaciones y especialidades. Se incluyen espacios de trabajo disciplinar, por área e interárea, al igual que ámbitos de acompañamiento y recuperación de aprendizajes.

- Fortalecimiento de la planificación docente: se busca que los docentes avancen en planificaciones conjuntas por medio de proyectos a trabajar con los estudiantes en los espacios areales e interareales, para lo cual se le otorgan 80 minutos semanales remunerados para actividades de planificación.
- Se implementa una plataforma digital donde se vuelcan las planificaciones docentes, que está estructurada a partir del diseño curricular. A partir de dicha plataforma se producen los informes del resultado de las evaluaciones de los estudiantes en base a las actividades que fueron planificadas por los profesores.
- Proyecto Institucional de Orientación y Tutoría: cada grupo de estudiantes cuenta con un equipo tutorial definido por el equipo directivo. Está integrado por el tutor, un miembro del Departamento de Orientación Escolar (DOE), el coordinador de tutores y el preceptor, quienes desarrollan acciones que incluyen tiempo de acompañamiento individual, presencia en el aula con el grupo y reuniones de articulación con los profesores. Cada integrante cuenta con 2 horas de trabajo semanales remuneradas para desarrollar estas tareas (los tutores pueden ser también profesores). Las principales funciones del equipo tutorial son el seguimiento, apoyo y sostén integral de las trayectorias escolares de los estudiantes (aspectos académicos y vinculares); aportar al seguimiento de los estudiantes con Proyecto Pedagógico Individual (PPI); construir junto con el estudiante el Plan Personal de Aprendizaje (PPA) y hacer su seguimiento.
- Promoción del uso de tecnología a través de diferentes estrategias: se introducen “Espacios Digitales” que cuentan con equipamiento (computadoras, tablets, placas de programación, drones, robots, pizarra táctil e interactiva, impresoras 3D) y están a cargo de un “Facilitador Digital” que colabora con los docentes para el diseño de propuestas que contemplen el uso de tecnología. Las aulas están equipadas con tecnologías digitales para el trabajo de los estudiantes. Asimismo, cuentan con mobiliario versátil para llevar a cabo un trabajo colaborativo.
- Mayor articulación entre la primaria y la secundaria: esto se lleva a cabo a través de dos instancias. La primera consiste en un “informe de

fortalezas” elaborado por los docentes de la primaria, donde vuelcan información pedagógica para recibir al estudiante en la secundaria. Este informe es confidencial, lo recibe la máxima autoridad de la escuela secundaria en el mes de febrero a través de una plataforma digital y es retomado por el equipo tutorial. La otra instancia tiene como objetivo adelantar el inicio del ciclo lectivo para los ingresantes a primer año. La escuela los recibe dos semanas antes y los acompaña en el primer acercamiento a la secundaria, a la vez que refuerza los aprendizajes de Lengua, Matemática y Técnicas de Estudio, con una serie de cuadernillos desarrollados para este trayecto de articulación.

- Modificaciones en el régimen de evaluación, acreditación y promoción: la propuesta parte de una concepción de la evaluación como un proceso continuo que contempla instancias de acompañamiento, seguimiento y retroalimentación. El ciclo básico es considerado una unidad académica, lo que requiere reconocer y favorecer procesos de enseñanza y aprendizaje articulados, que se planifican en cuatro cuatrimestres subdivididos, a su vez, en bimestres. En cada bimestre se espera que el estudiante cumpla con una serie de actividades calificadas de manera conceptual. Si el estudiante obtiene “insuficiente” o “inicial” deberá realizar actividades de recuperación indicadas por su docente. De este modo, al cerrar el primer y tercer bimestre de cada ciclo lectivo, los alumnos y sus familias reciben un informe con calificaciones conceptuales. Al cerrar el segundo y cuarto bimestre, los docentes construyen el informe cuatrimestral a partir de todas las actividades y tareas de aprendizaje realizadas, incluidas las dos semanas de la Propuesta de Intensificación de los Aprendizajes (PIA) donde se recuperan y fortalecen los aprendizajes. Este cierre se expresa a través de una calificación numérica. Por último, otra innovación refiere a que los proyectos de área e interárea reciben una calificación acordada de forma colegiada entre los profesores que los llevan adelante. El estudiante que no acredite tres o más espacios curriculares debe permanecer en el mismo año profundizando los saberes acreditados y recuperando los no acreditados, de modo que el modelo sigue contemplando la figura de la repitencia.

## Los casos analizados: sus continuidades y diferencias

Los casos presentan denominadores comunes al mismo tiempo que divergen en ciertos aspectos. Es común a las iniciativas la centralidad que le dan a la necesidad de fortalecer la densidad institucional de la escuela, en el sentido que señala Fernández Enguita (2017). Ambas se proponen robustecer a la escuela secundaria como institución, dotándola de las condiciones y los recursos que le permitan construir una mayor densidad institucional y dotarla de cualidades para sintonizar con la realidad que le impone, por un lado, el mandato de obligatoriedad y, por otro, el contexto contemporáneo para el que tiene que preparar a los jóvenes. Ambas políticas diseñan una reforma multidimensional, aunque se observan clivajes entre ellas por el tipo de impronta institucional que estas políticas y las provincias presentan en el vínculo con las escuelas que gobiernan.

Las políticas en los dos casos se proponen transformaciones en dimensiones que son estructurantes del modelo escolar tradicional. Sin embargo, hay énfasis distintos y divergencias en los horizontes que cada una persigue.

En la reforma educativa de Río Negro parece cobrar forma un nuevo intento por quebrar la matriz enciclopedista de la escuela moderna tradicional (DIAZ BARRIGA, 2014). La reforma apunta precisamente a intervenir sobre aquello que TERIGI (2008) señaló como el trípode de hierro del formato escolar moderno, cuyos elementos son: la clasificación disciplinar del curriculum; la designación de los profesores por especialidad; y la organización del trabajo docente exclusivamente por horas de clase dictadas al frente de alumnos. Los recursos que la nueva ESRN moviliza para modificar este núcleo resistente están dados por: una reestructuración de los planes de estudio acorde a una organización curricular por áreas, que implican una planificación en áreas e inter-áreas; la designación de los profesores por cargo; la organización del trabajo docente en función del proyecto educativo institucional al servicio del cual deben estar buena parte de las horas que no están destinadas al dictado de clases, ya que la decisión de cómo se emplea ese tiempo pasa a ser potestad de la escuela que, por la impronta de la política, se orientan a la promoción del trabajo colaborativo, la planificación conjunta y el dialogo inter y

multidisciplinar tendiente a lograr una propuesta de educación integral no fragmentada. Los cambios introducidos en la evaluación también se alinean para romper el esquema tradicional de funcionamiento de la institución ya que desarma el régimen de evaluación vigente que estipula que, si determinado número de asignaturas son desaprobadas, los estudiantes deben volver a cursar el año escolar completo (incluyendo aquellas desaprobadas y las aprobadas también). En el nuevo sistema los estudiantes solo deben volver a trabajar sobre los saberes no acreditados, lo cual desplaza el eje a los aprendizajes. Estos cambios habilitan la emergencia de trayectorias muy disímiles en función de los recorridos de aprendizaje que realicen los estudiantes. Como veremos más adelante este es uno de los aspectos que los jóvenes recuperan en mayor medida críticamente en relación con la propuesta de reforma.

En el caso de la Escuela del Futuro hay también un énfasis en la organización de propuestas curriculares que integran diversas disciplinas del curriculum. A diferencia del caso de Río Negro, la propuesta coloca mayor énfasis en el uso de nuevas tecnologías y de equipamiento en las escuelas.

En particular, se desarrolla una estructura intensiva de acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes mediante la asignación de tutores con un tiempo de trabajo específico con los estudiantes y una agenda que promueve trabajar con cada uno su Plan de Aprendizaje. Al igual que en el caso anterior, se produce una transformación del sistema de evaluación centrado en los procesos de aprendizaje (no solo los productos y resultado finales), y sobre todo, se cambia el sistema de evaluación para atender a un problema muy arraigado en las escuela secundaria Argentina que es el fenómeno de la repitencia. Sin embargo, a diferencia de Río Negro en CABA la repitencia sigue presente, lo que se modifica es el proceso de evaluación y acreditación bajo las características que se describieron en el punto anterior.

### **La resignificación de las políticas desde la perspectiva de los jóvenes**

En el marco de las entrevistas los estudiantes manifiestan un vínculo favorable con sus escuelas, destacan mayormente el buen clima escolar y señalan tener una relación muy positiva con los adultos de las instituciones. Se

registra una relación bastante armónica y de empatía por parte de los adultos (profesores, tutores, directores, etc.) con los estudiantes, que es reconocida como una característica beneficiosa. Solo en una institución en Río Negro los alumnos manifiestan dificultades vinculares entre los compañeros, originada por los jóvenes que tienen una relación de escasa implicación con la propuesta escolar que produce interferencias en las clases de manera permanente. Esta situación provoca tensiones en los grupos y entre los compañeros que señalan que el clima escolar resulta hostil y dificulta la tarea cotidiana tanto de ellos como de los docentes.

El vínculo positivo con los adultos de las escuelas condice con investigaciones previas (ZIEGLER, 2011; NOBILE, 2016) en donde se advertía que en las instituciones en donde se desarrollaban políticas para mejorar la inclusión educativa había una estrategia de acompañamiento, personalización y atención de los estudiantes que favorecía significativamente el trabajo escolar, a través de fomentar vínculos positivos.

En particular, en las Escuelas del Futuro en CABA se registra un énfasis e institucionalización de las propuestas de acompañamiento mediante las tutorías que cuentan con un referente estable y un espacio para el trabajo en el horario escolar. Los entrevistados recuperan espontáneamente las ventajas de contar con un Plan Personal de Aprendizaje (PPA) con el que trabajan tutores y estudiantes. Estas iniciativas, según los comentarios de los jóvenes, sirven para “humanizar” el vínculo con los docentes y para mejorar sus propios aprendizajes.

*“ E: - En el PPA cuando ustedes llegan a la escuela a principio de año ¿ahí ya van planteando objetivos para lo largo del año?*

*A: Claro. Nos preguntan en qué nos queremos superar y después está la pregunta de si lo logramos. Por ejemplo: yo puse que en matemáticas, y cada tanto, creo que era la directora la que pedía los PPA y la tutora lo veía y venía la tutora y te decía ‘vi que en tu pregunta decías que te querías superar en matemáticas que es lo que te cuesta, vení que te ayudo’, y así me ayudaba también la tutora y otra docente más”  
(alumna, escuela 1 CABA)*

- *“E: Y a la escuela ¿le ves algún otro cambio?*

- *A: No, es un colegio normal, nada más que ahora hay más comunicación con los profesores, no es que el profesor da la clase y se va, ahora es como que hablamos más, por suerte tenemos la hora de tutoría que podemos hablar, podemos decir cosas que nos pasan o nos molestan o qué aprendimos o en qué nos destacamos o cuál fue nuestra dificultad” (alumna, escuela 1 CABA)”*

En el caso de la Escuela Secundaria Rionegrina los espacios de trabajo con los adultos que organizan instancias de participación estudiantil y que están asociados a promover condiciones de bienestar en las escuelas aparecen de manera más difusa y con visiones contrapuestas entre los estudiantes. Estos señalan que el proceso es de reciente implementación y aún es incierto e inestable. A diferencia de los entrevistados anteriores, comentan que los referentes seleccionados están iniciando su labor y las propuestas no están consolidadas. Muchos estudiantes aún no concurren a esos espacios que consisten en talleres culturales, deportivos, cuyos temas pueden definir los estudiantes y cuentan con un adulto referente de la escuela que los coordina. Si bien en varios casos los jóvenes señalan que pueden ser iniciativas de interés (fotografía, actuación, etc.) comentan que no les han resultado del todo interesantes porque estaban “desorganizadas”.

De modo que los avances en la institucionalización de cada iniciativa son diferenciales en las escuelas y provincias y su consolidación resulta un factor determinante al momento de ser valoradas por los jóvenes.

Hay dos aspectos de la propuesta de las políticas que concitan la mayor atención entre las opiniones de los estudiantes: el sistema de evaluación y la organización del curriculum a través de proyectos que integran diferentes disciplinas del curriculum escolar, que demanda que los profesores trabajen conjuntamente en el aula bajo la forma de co-docencia. Es importante señalar que estos dos temas son los más recurrentes entre los entrevistados y su centralidad es también fundamental en cuanto a que mediante estos cambios la política busca generar una transformación profunda de la matriz escolar. Asimismo, estos cambios constituyen un avance importante en relación con experiencias de reformas previas, y son parte de un cambio más “radicalizado”

en el curriculum, la organización del trabajo docente y el régimen de evaluación.

El aspecto al que mayormente refieren los estudiantes y resulta muy resistido es el cambio del sistema de evaluación propuesto. Son varios los aspectos que señalan como desfavorables.

En primer lugar, el sistema nuevo brinda más oportunidades para aprobar las materias, agregando más instancias de evaluación y extendiendo el tiempo en que se define si los estudiantes aprueban. Es común que los jóvenes señalen que esas “mayores oportunidades” terminan resultando desventajosas porque los estudiantes las desaprovechan, postergando hasta último momento la evaluación. Hay entonces cierta especulación frente al sistema que afecta finalmente la finalización de la escolaridad. De modo que aquello que aparentemente sería una ventaja, tiene un efecto “boomerang” ante las dificultades del manejo de los tiempos y las oportunidades ofrecidas a los estudiantes con mayores dificultades académicas.

*“E: ¿Crees que los cambios que se hicieron mejoran la escuela, que esta manera de dar clases les permite aprender más o mejor?”*

*A: Yo creo que mejoraría, pero si los alumnos pudieran aprovechar las oportunidades que da porque la mayoría no las aprovecha (...) Les dan muchísimas oportunidades. ¡Bah!, yo no me llevé ninguna materia. Mis compañeros veo que les dan un montón de oportunidades y no les importa”*  
*(Alumna, escuela 2 Río Negro)*

En segundo lugar, hay una impugnación de los entrevistados a la eliminación de la figura de la repitencia implementada en Río Negro (la pérdida del año de estudios completo y la obligación de tener que cursar nuevamente todas las materias). Este es uno de los aspectos que produce un malestar bastante generalizado y es señalado de modo espontáneo entre los jóvenes.

*“E: ¿Cuáles son los cambios principales en la escuela en el último año?”*

*A: Que ahora no se repite. De hecho a mi no me gusta eso, porque no le sirve al que le va mal, porque al que le está yendo mal, pasa y tiene todas las materias del año pasado para rendir ahora”. (alumno escuela 1, Río Negro)*

*A: Primero y segundo (año) es un ciclo, eso lo escuché que era así, si te llevabas todo de primero pasabas a segundo directo y después lo rendías (...) si te llevaste todas las materias las tendrías que recursar, no podés estar con chicos de segundo que necesitan aprender cosas de segundo mientras que estás atrasado, eso no me parece” (alumna escuela 2, Río Negro)*

*E: Si fueras ministra de Educación ¿qué harías para mejorar la escuela que hay hoy?*

*A: Yo como ministra, no sé, porque las encuestas dicen que menos de la mitad de los chicos dejan la escuela y había mucha repitencia, por eso se hizo esta escuela, pero decirles que no repitan es como que se están yendo de un extremo a otro y no encuentran el punto medio para que los chicos se pongan a estudiar y entiendan que esto es en serio” (alumna escuela 2, Río Negro)*

Resulta llamativo que estas políticas buscan transformar uno de los puntos críticos que es el mecanismo que dirime la selectividad de la educación secundaria que se ocasiona ante la dinámica de la repitencia y este es justamente el punto que plantean seguir sosteniendo los estudiantes. Esta posición podría pensarse en clave de la fuerte presencia de la cultura escolar y sus prácticas, así como la pregnancia del oficio de estudiante (PERRENOUD, 2006) que atenta contra una modificación de fondo de los obstáculos presentes en la escuela secundaria.

Sin embargo, al repreguntar, los jóvenes no impugnan la eliminación de la repitencia en sí, sino los mecanismos bajo los cuales se implementa esta propuesta.

La observación recae especialmente entre los jóvenes entrevistados en las escuelas de Río Negro en donde la política era de reciente implementación y cuestionaban ante todo que la decisión en relación a cómo se desarrollaba el sistema de evaluación recae en cada docente. En algunos casos, ante la desaprobación de las materias los profesores demandaban a los estudiantes hacer nuevos trabajos prácticos en sus hogares para ir recuperando los aprendizajes no logrados, otros tomaban exámenes presenciales en la escuela mientras exigían que los alumnos avancen con los contenidos del año

siguiente, otra situación se producía en asignaturas que una vez que los estudiantes pasaban de año, y aprobaban contenidos de nivel más elevado les acreditaban los temas pendientes del año anterior. Ante estos casos el malestar mayor que presentaban era la incertidumbre acerca de cómo se definía la forma de aprobación según las decisiones que tomara cada docente.

Esta situación mencionada da cuenta de cierta inestabilidad presente en la propuesta al momento de iniciar esta política que despertó la inconformidad de los estudiantes en relación con el cambio en el sistema de evaluación y rescatan la claridad de las reglas de la propuesta anterior.

En tercer lugar, un tema recurrente es la organización de la enseñanza a través de proyectos que aglutinan diferentes disciplinas. Tanto los estudiantes de CABA como los de Río Negro valoran los proyectos que han realizado: la construcción de maquetas para resolver un diseño arquitectónico, la producción audiovisual para participar de un certamen real de televisión, el uso de tecnologías para resolver problemas auténticos, son calificados como experiencias muy positivas. Asimismo, destacan que han llevado a cabo actividades de mayor demanda cognitiva y advierten las dificultades que ocasiona afrontar una forma de trabajo que dista de las actividades habituales de corte ritual y memorístico.

La perspectiva que subyace en estas políticas es organizar un curriculum que integra disciplinas en torno a áreas multidisciplinares y superar el curriculum de colección o mosaico estructurado por disciplinas aisladas. Esto constituye una de las cuestiones más disruptivas, pero no han sido las que surgieron en primera instancia en los intercambios de las entrevistas. Casi en todos los casos fue necesario preguntar por los proyectos para acceder a las apreciaciones de los jóvenes.

Como contrapunto, el aspecto que sí han enfatizado es el modo de llevar adelante la co-docencia entre los profesores y las decisiones acerca de cómo se dirime la calificación final en los espacios curriculares en donde confluyen varias disciplinas.

La colaboración de los docentes en estos espacios resulta controvertida desde la visión de los estudiantes. Mientras que en Río Negro enfatizan que tuvieron experiencias desfavorables originadas en las dificultades de los docentes para trabajar colaborativamente, entre los entrevistados de CABA hay

una apreciación positiva del trabajo compartido entre los profesores (cabe señalar que la codocencia exige varios docentes trabajando juntos en la clase).

*A: “Yo tengo una materia en donde hay tres profesoras, dos de ellas están contra la otra, se llevan mal y se nota” (Alumna, escuela 2 Río Negro)*

*A: - Lo de la materia areal también, eso es buenísimo, porque nos separan por grupos, por ejemplo, la materia que me gusta areal es donde estamos con la (profesora) de arte, la de lengua y la de inglés, que estamos actuando en inglés sobre la época antigua y cosas así, y es más divertido y nos gusta” (Alumno escuela 1 CABA)*

Sin embargo, en ambas jurisdicciones los alumnos plantean dificultades en el sistema para evaluar aprendizajes en áreas integradas. Esto radica en la yuxtaposición de este planteo con la forma que adopta el curriculum estructurado de acuerdo a disciplinas que sigue presente en la idiosincrasia de los docente y, sobre todo, en los requisitos de la evaluación de aprendizajes que plantea la propia política que exige la aprobación de cada disciplina de manera aislada para dar por aprobadas esas áreas. En estas formas de resolver la evaluación se registran las tensiones de un sistema que busca transformarse, pero en el que subsisten formas de trabajo y criterios que provienen de prácticas anteriormente instaladas.

## Conclusiones

En el presente artículo hemos recuperado las voces de los jóvenes para dar cuenta de sus perspectivas, la capacidad de agencia que sostienen ante estas iniciativas y las apropiaciones que ponen en juego frente a las propuestas de transformación de sus escuelas. En el marco del estudio constatamos que las políticas abordadas cuentan con sus retóricas de cambio de las escuelas y resulta de interés el papel de producción de sentidos y significados de los jóvenes en la interpretación y en las prácticas que terminan teniendo lugar en sus instituciones. Asimismo, ellos asumen posicionamientos activos ante estas propuestas de modificación impulsadas por estas reformas.

En el conjunto de las entrevistas emerge un sentimiento generalizado de bienestar de los estudiantes en sus escuelas y las tensiones están en las dificultades y en la inestabilidad con que llegan las políticas al escenario escolar. Ante la incertidumbre que muchos observan, emerge con fuerza lo instituido, el oficio de estudiante y la resistencia a las transformaciones. En tal sentido la cultura escolar, tal como la entiende Viñao Frago (2002) muñida de sus prácticas, rutinas, sentidos, etc. se sobre imprime a las propuestas que buscan modificar la escuela tradicional. La valoración de la repitencia, la resistencia al trabajo en codocencia, la especulación a partir del nuevo sistema de evaluación son indicios que van en esta dirección.

Entre los resultados obtenidos mediante las entrevistas se constata que las políticas inciden de manera integral en la propuesta escolar y los estudiantes cuestionan las transformaciones más disruptivas (sobre todo aquellas relacionadas con la evaluación y codocencia) por sus modos de implementación en las escuelas. Cabe señalar que los aspectos más críticos entre los entrevistados se relacionan con las modificaciones que inciden sobre el curriculum organizado por disciplinas (cuando se pretende que los profesores trabajen y evalúen integrando asignaturas) y en los mecanismos que afectan a la selección que produce la escuela mediante la calificación de los aprendizajes y la promoción del año escolar. Estos aspectos más controversiales son un indicio sobre la imposición y pregnancia de la cultura escolar y los obstáculos que resulten persistentes para su modificación en el conjunto de los actores. Los jóvenes son voces escasamente escuchadas en el marco de los procesos de transformación y brindan evidencias sustantivas acerca de las posibilidades y límites que aún encuentran los procesos de cambio escolar en la educación secundaria.

## Referencias

- BARROSO, Joao. Estado a educação e a regulação das políticas públicas. *Educação & Sociedade*, v.26, n.92, pp.725- 751, Especial- Out.2005. Disponible en <https://www.scielo.br/j/es/a/TVLjsSNcwyChwwYkxtGX7YD/?format=pdf&lang=pt>
- DÍAZ BARRIGA, Ángel. Competencias. Tensión entre programa político y proyecto educativo. *Propuesta Educativa*, v. 42 n.2, pp. 9-27, Nov 2014.

Disponible en: <https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/42-dossier-barriga.pdf>

EISENHARDT, Kathleen (1989): "Building Theories from Case Study Research", en *Academy of Management Review*, vol. 14, núm. 4, pp. 532-550.

FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. *Más escuela y menos aula*. Madrid: Morata, 2017. 204p.

INDEC (2021) Encuesta permanente de hogares.  
<https://www.indec.gov.ar/indec/web/Nivel4-Tema-4-33-98>

NOBILE, Mariana. La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década*, v.24, n.44, pp. 109-131, Jul 2016. Disponible en:  
<https://ultimadecada.uchile.cl/index.php/UD/article/view/54167>

PERRENOUD, Philippe. *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular, 2006. 256 p.

POPKEWITZ, Thomas. *Modelos de poder y regulación social en Pedagogía. Crítica comparada de las reformas contemporáneas de la formación del profesorado*. Barcelona: Pomares Corredor, 1994.413 p.

STAKE, Robert. (1995): *Investigación con estudios de caso*. Madrid: Ediciones Morata, 1995. 159 p.

TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y sociedad en la Argentina 1880- 1945*. Buenos Aires: Ediciones Solar, 1986. 371p.

TERIGI, Flavia. Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, v.29 n.1, pp. 63-71., Nov. 2008. Disponible en:  
<https://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/29-dossier-Teregi.pdf>

TIRAMONTI, Guillermina (Comp.) *La escuela media: cincuenta años en la búsqueda de una reforma*. Buenos Aires: FLACSO Argentina – Homo Sapiens, 2018. 269 p.

UNICEF- SIEMPRO-MICS (2020). Encuesta nacional de niñas, niños y adolescentes 2019- 2020. <https://www.unicef.org/argentina/informes/mics-2019-2020>

VIÑAO FRAGO, Antonio. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas. Continuidades y cambios*. Madrid, Morata, 2002. 124 p.

ZIEGLER, Sandra. Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?, En: Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Ed. Homo Sapiens: Rosario, 2011. pp. 71-88

Recebido em: 10/02/2024.

Aceito em: 16/07/2024.

### **Sandra Ziegler**

Dra. en Ciencias Sociales (FLACSO, Argentina). Investigadora Principal Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Area Educación, FLACSO Argentina. Profesora Asociada de Problemática Educativa y Didáctica General, Profesorado de Enseñanza Media y Superior, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Areas de interés: escuela secundaria, desigualdades educativas, cambio escolar, formación de élites.

 [sziegler@flacso.org.ar](mailto:sziegler@flacso.org.ar)

 <http://orcid.org/0009-0001-4396-4999>