

# **Sobre políticas educativas y trayectorias escolares**

---



# Escenarios condicionantes para la concreción de políticas de cambio en la escuela secundaria argentina

👤 Mariana Nobile y Verónica Tobeña

## Resumen

Argentina se enfrenta al desafío de transformar la secundaria a fin de alcanzar su universalización y mejorar los aprendizajes que brinda. Este artículo se propone reconstruir los escenarios condicionantes de tres políticas provinciales recientes de transformación de la secundaria (Nuevo Formato de Tucumán, Programa PROA en Córdoba y la reforma de la secundaria en Río Negro). Se exploran las siguientes dimensiones: los recursos diferenciales con los que cuentan —tanto económico-financieros como los humanos que conforman los equipos técnicos—, la participación y generación de consensos con otros actores de la sociedad civil y la comunidad educativa, los perfiles docentes disponibles y las políticas de formación.

Los casos seleccionados resultan iniciativas estatales que se basan en un diagnóstico de los límites del formato y de la propuesta pedagógica tradicional de la secundaria, avanzando en una problematización de la relación que la escuela entabla con el conocimiento y la cultura contemporánea, poniendo foco en otras formas de trabajo pedagógico y de aprendizajes de los estudiantes. El análisis de los elementos que condicionan el desarrollo de estas políticas permite reflexionar sobre las teorías de cambio que ponen en juego, así como establecer algunos interrogantes sobre el rol político que están asumiendo los estados provinciales.

## Conditional scenarios for the realization of change policies in the Argentine secondary school

### Abstract

Argentina faces the challenge of transforming the secondary school in order to achieve its universalization and improve the learning it provides. This article proposes to reconstruct the conditioning scenarios of three recent provincial policies of secondary

### Palabras clave:

*Nuevo Formato tucumano, programa PROA cordobés, escuela secundaria rionegrina, teorías del cambio educativo, políticas educativas, escuela secundaria.*

### Keywords:

*Secondary school, educative change, educational policies, New Format in Tucumán, PROA in Córdoba, Secondary school reform in Rio Negro.*

transformation (“New Format” in Tucumán, PROA in Córdoba and the reform of the secondary school in Río Negro). The following dimensions are explored: the differential resources they have -financial as well as the human resources that make up the technical teams-, the participation and the consensus achieved with other actors of civil society and the educational community, the available teaching profiles and training policies.

The selected cases are public initiatives that are based on a diagnosis of the limits of the school format and the traditional pedagogical proposal of the secondary school, problematizing the relationship that the school establishes with knowledge and contemporary culture, focusing on other forms of pedagogical work and student learning. The analysis of the elements that condition the development of these policies allows us to reflect on the theories of change that they put into play, as well as to establish some questions about the political role that the provincial states are assuming.

## Introducción

¿Cómo es posible avanzar en la transformación de la escuela secundaria? ¿Qué elementos son necesarios para desarrollar políticas educativas que incidan en la realidad escolar? Es un interrogante que desvela a funcionarios, investigadores y docentes que cotidianamente buscan moldear otra escuela secundaria en Argentina. Garantizar la universalización del derecho a la educación secundaria es una preocupación instalada, al menos, desde que se sancionó su obligatoriedad legal en el año 2006. Pero la historia nos muestra que las reformas orientadas al nivel han tenido que lidiar con obstáculos que han ganado la partida fagocitando muchas de las iniciativas emprendidas (Tiramonti, 2015).

La manera en que cada política encarna en la realidad escolar constituye una operacionalización que difícilmente tenga lugar de modo lineal, exento de tensiones, negociaciones y contingencias. La bibliografía sobre el tema muestra que las reformas educativas se enfrentan a mediaciones que, de ser ignoradas durante su diseño e implementación, ponen en riesgo su éxito, señalando el papel significativo que juega la idiosincrasia de los diversos actores —especialmente los institucionales—, así como el contexto de implementación (Ball, 1994; Ezpeleta, 2004; Tyack & Cuban, 2000; Viñao Frago, 2002). En sus estudios sobre las reformas educativas, Fullan (2002) señala la cuestión del significado como un factor crucial en las derivas que tienen las iniciativas de cambio. Se trata de un aspecto generalmente menospreciado que obliga a plantearse la necesidad de problematizar con los distintos actores involucrados el para qué, el qué y el cómo del cambio, de modo de implicar a quienes deben plasmar las transformaciones desde un lugar genuino que permita conmovir los marcos de sentido que sustentan su rol en el engranaje escolar. Para ello, las reformas deben incluir estrategias para afrontar los “desaprendizajes” y “reaprendizajes” que las innovaciones exigen a los distintos agentes del cambio. Las características de nuestro sistema educativo, signado por la prevalencia de realidades federales sumamente heterogéneas y por una condición fragmentada que expone las desigualdades sociales y educativas que atraviesan las trayectorias estudiantiles (Tiramonti, 2009), obliga a estudiar con detenimiento las distintas formas de implementación de las políticas.

Distintas jurisdicciones de nuestro país han avanzado en el desarrollo de políticas de transformación de la escuela secundaria. Las realidades educativas de cada provincia delimitan una configuración particular desde la cual se imaginan, diseñan e impulsan estas políticas. Cada una de ellas tiene implícita una “teoría del cambio” (Hargreaves, Lieberman, Fullan & Hopkins, 2010); esta noción intenta problematizar los diferentes elementos que intervienen en la definición de una estrategia posible

para impulsar las transformaciones. De esta forma, el diagnóstico del que parten, la tradición educativa de cada jurisdicción, los modelos e inspiraciones en los que abrevan, el modo de capitalizar las experiencias de reforma previas y, sobre todo, la lectura que hacen de los condicionantes estructurales de su sistema educativo constituyen factores que gravitan en el tipo de cambio propuesto. ¿Qué características reúnen los escenarios en los cuales se concretan? ¿Cuáles de ellas potencian y cuáles dificultan el cambio en el sentido mentado por la política? ¿Qué emergentes o contingencias surgen en el proceso de implementación que nos permiten conocer las limitaciones y potencialidades de estas reformas?

Aprender de estas jurisdicciones resulta de particular interés por la riqueza de indagar en sus escenarios condicionantes. Este artículo se propone revisar los factores que delimitan las formas en que se despliegan las políticas de transformación de la secundaria a través del material empírico de una investigación que analizó iniciativas provinciales<sup>1</sup> reconstruyendo las condiciones que las hicieron posibles. En esta oportunidad, retomaremos el Nuevo Formato (NF) de la provincia de Tucumán, las escuelas PROA de la provincia de Córdoba y la reforma de la escuela secundaria de la provincia de Río Negro (ESRN) y exploraremos en las siguientes dimensiones: los recursos diferenciales con los que cuentan —tanto económico-financieros como los humanos que conforman los equipos técnicos—, la participación y generación de consensos con otros actores de la sociedad civil y la comunidad educativa, los perfiles docentes disponibles y las políticas de formación.

El propio derrotero investigativo del equipo a cargo de dicho estudio refleja las variaciones que desde hace tiempo registra el formato de la escuela secundaria tradicional argentina (Arroyo & Nobile, 2015). Esto nos permitió identificar reformas “integrales” (Tiramonti, 2015) como el Proyecto 13 en los años setenta, CBU Río Negro (Tobena, 2018) y CBG en los años ochenta y otras que apuntaban solo a conmovir el régimen académico y flexibilizar las trayectorias estudiantiles, como el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires<sup>2</sup> (Nobile, 2013; Tiramonti, 2007; 2011). A este recorrido se sumó una exploración sobre la oferta de talleres extracurriculares en secundarias de Ciudad de Buenos Aires que atienden a distintos sectores sociales, tanto de gestión estatal como privada, en tanto propuestas que ensayan otras formas de enseñanza y aprendizaje en los márgenes de la escuela (Tiramonti, 2014). La indagación de las iniciativas políticas más recientes de transformación de este nivel representa un paso más de este recorrido descripto (Unicef & FLACSO, 2018), que nos lleva a poner en juego la hipótesis de que estas reformas recientes son expresión de un nuevo momento en la política educativa para el secundario.

Los tres casos abordados en este artículo fueron seleccionados por ser iniciativas estatales que se basan en un diagnóstico de los límites del formato y de la propuesta pedagógica tradicional de la secundaria, yendo más allá de modificaciones organizacionales. En estas políticas se observa una problematización de la relación que la escuela entabla con el conocimiento y la cultura contemporánea, poniendo foco en otras formas de trabajo pedagógico y de aprendizajes de los estudiantes. A pesar de estos denominadores comunes se registran variaciones en cada una de ellas que dan cuenta de las diferentes teorías del cambio implícitas. El NF tucumano trabaja mayormente con estudiantes con altos niveles de vulnerabilidad social, sumando a las modificaciones organizativas estrategias pedagógicas que se orientan al trabajo interdisciplinario de docentes y estudiantes. PROA, en Córdoba, propone alterar la relación que la escuela secundaria tradicionalmente mantuvo con el conocimiento; para ello introduce campos del saber relevantes para el mundo actual y el uso pedagógico de las TIC. La ESRN avanza con una redefinición integral del conjunto de secundarias diurnas, alterando todas las dimensiones que atañen a lo organizacional, lo curricular y al trabajo docente.

1. La investigación *Políticas educativas para transformar la educación secundaria: estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa*, desarrollada en el marco de la cooperación de FLACSO y Unicef, tuvo dos etapas: la primera de ellas, entre noviembre 2016 a septiembre 2017; la segunda durante los meses de julio a noviembre de 2018. Analizó seis casos provinciales: el Nuevo Formato (Tucumán), Régimen Académico (provincia de Buenos Aires), Vuelvo a estudiar (Santa Fe), PROA (Córdoba), Escuela Secundaria Rionegrina (Río Negro), Secundaria del Futuro (Ciudad de Buenos Aires). El informe de investigación puede consultarse en [https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/Educacion\\_UNICEF\\_Flacso\\_PolíticasEducativas.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/Educacion_UNICEF_Flacso_PolíticasEducativas.pdf)

2. En este grupo podríamos incorporar experiencias como las del PIT 14–17 de la provincia de Córdoba.

El análisis propuesto se inicia con una breve descripción de cada caso provincial para luego avanzar con las dimensiones que configuran los escenarios que condicionan estas políticas de cambio: primero, los recursos e inversiones financieros; segundo, las características principales de los equipos técnicos provinciales; tercero, los consensos y la participación de otros actores de la sociedad civil y la comunidad educativa; por último, las resignificaciones del trabajo docente. Como conclusiones, se presenta una reflexión en torno a las teorías del cambio educativo y al rol que asume la política educativa pública, en las iniciativas analizadas.

## Breve descripción de las políticas bajo estudio

### *El Nuevo Formato en la provincia de Tucumán*

El NF se pone en marcha en 2010 a través de la resolución 146/10. Este grupo de escuelas,<sup>3</sup> creadas en zonas urbanas que concentran elevados índices de vulnerabilidad social, propone un modelo organizacional que busca modificar la cultura institucional de la secundaria para hacerla accesible a “colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos”. Su propósito es hacer un seguimiento individualizado de los aprendizajes y acompañar las trayectorias estudiantiles, conformar equipos de trabajo institucional y mejorar las prácticas docentes. Para lograr estos objetivos redefine las funciones de los docentes, sumando nuevas figuras y tendiendo al trabajo colectivo entre ellos.

Entre sus características, se observa que a los profesores de las materias centrales se los designa a través de un paquete de horas cátedra indivisible para trabajar durante un ciclo con el mismo grupo de estudiantes, contemplando tiempo de trabajo institucional. Estos docentes son seleccionados por un mecanismo *ad hoc* que incluye una entrevista con puntaje, priorizando perfiles que muestren disposición para trabajar con adolescentes provenientes de sectores populares y estén comprometidos con su inclusión educativa. Con respecto a la organización curricular, suma a los espacios disciplinares otros multidisciplinares, talleres experienciales y de integración de saberes.

En 2018, a través de un convenio con Unicef Argentina, se lanza el programa “PLANEA – Nueva Escuela para Adolescentes”, para profundizar la labor realizada con el NF y basándose en sus lecciones aprendidas. Así plantea fortalecer los proyectos institucionales, el trabajo reflexivo, colaborativo y en red de los docentes, e introduce una organización curricular por área de conocimiento y el trabajo por problemas.

### *Escuelas PROA de la provincia de Córdoba*

El Programa PROA inicia en 2014 a partir de la creación de escuelas secundarias de carácter experimental;<sup>4</sup> su diagnóstico inicial remite a la necesidad de hacerse eco de los cambios en las formas de relacionarse con el conocimiento, generando desafíos para las prácticas docentes y, por tanto, estableciendo la necesidad de innovación, exploración e indagación pedagógica y el trabajo colaborativo. Al mismo tiempo, parte del supuesto de que las TIC contribuyen a conformar un entorno formativo más ligado a las culturas juveniles. Así, este “formato organizativo institucional” fomenta el autoaprendizaje, la investigación, la formación continua y autónoma, promueve la innovación creativa y un acercamiento entre la cultura escolar y las culturas juveniles a partir de la integración de lenguajes multimediales a las dinámicas escolares.

3. En 2010 se crean 5 escuelas en diferentes barrios de la ciudad de Tucumán y alrededores. Este número se amplía gradualmente hasta llegar a 38 en todo el territorio provincial.

En 2015, debido a un proceso de reconversión curricular, se reduce este número quedando 16 escuelas de NF que hoy implementan el programa PLANEA, el cual prevé una expansión en los próximos años.

4. Comienza funcionando en 3 sedes. En 2017 llegan a 12 escuelas PROA en toda la provincia. El Programa prevé una extensión máxima de 41 sedes a la que se llega en 2019; algunas brindan formación especializada en desarrollo de software y otras en biotecnología.

La propuesta se organiza en una jornada de ocho horas, con espacios de trabajo disciplinados, tutorías y “clubes” de Artes, Ciencias y Deportes —donde se profundizan y amplían conocimientos de manera lúdica y creativa a través de proyectos—. Los estudiantes son evaluados por sus aprendizajes definidos como necesarios para acreditar el curso —esto lleva a que las notas no se promedien y que algunos contenidos puedan quedar como pendientes de acreditación—. Los docentes son seleccionados priorizando aquellos con una actitud innovadora, con capacidad de uso de TIC y de trabajo en equipo. Son designados por medio de horas cátedras para el dictado de uno o más espacios curriculares, a los cuales se les adiciona una hora institucional y una hora más para quienes se desempeñan como tutores. Asimismo, se reemplaza la figura del/a director/a por la del *coordinador/a de sede* quien trabaja en colaboración con la coordinación central y otros colegas; coordina el trabajo entre los docentes y promueve el uso de la tecnología en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Un elemento central en PROA es la capacitación específica que brinda a los planteles docentes para que asuman una actitud y actuación reflexivas respecto a sus prácticas de enseñanza y sus decisiones curriculares, al tiempo que exploren y utilicen diversas herramientas tecnológicas.

### ***La escuela secundaria de la provincia de Río Negro***

En 2015, Río Negro inicia el diseño de una reforma del conjunto de escuelas secundarias orientadas diurnas, la cual es implementada en 2017.<sup>5</sup> La ESRN constituye una propuesta de reforma ambiciosa que introduce cambios intensivos en la matriz organizacional de la escuela secundaria, modificando aspectos como la estructura curricular, la organización institucional y el puesto de trabajo docente. Busca otorgarle mayor flexibilidad a la propuesta institucional y fortalecer el protagonismo de los planteles docentes.

La propuesta se desarrolla en un turno (veintisiete horas semanales), por medio de módulos de trabajo cuya distribución la define cada escuela. Las asignaturas tienen una duración cuatrimestral y se distribuyen en un ciclo básico (cuatro cuatrimestres) y otro orientado (seis cuatrimestres). Ya no existe la repitencia por año, los alumnos vuelven a realizar solo aquellas asignaturas donde no han acreditado algunos saberes —lo cual da lugar a trayectorias escolares diversas—. El currículum está organizado por áreas de conocimiento; los abordajes en las distintas áreas se realizan disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinarmente, las propuestas pedagógicas implican el trabajo colaborativo y la elaboración de proyectos de enseñanza y de aprendizaje en forma conjunta, en cada área y en interárea. En el ciclo orientado cobran predominancia los espacios interdisciplinarios para fortalecer el pensamiento complejo: Taller de Problemáticas Complejas (Educación Científica y Tecnológica), Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales, Taller de Comunicación y Taller de Resolución de Problemas (Matemática).

Con relación al trabajo docente, los profesores son designados por cargo que pertenecen a la escuela (pueden ser de 25, 16 y 9 horas reloj); concentran sus tareas en una o dos escuelas como máximo, ya que por turno solo se puede tener un cargo. El resto de las horas se destina a actividades que pueden ser frente a alumnos o no, distribución definida por la escuela a partir del Proyecto Educativo Institucional. Semanalmente se destinan 2 horas de reunión institucional —incorporadas al cargo, se realiza simultáneamente en todas las escuelas del mismo turno—; en ella se desarrollan actividades de planificación en áreas e interárea y se debaten los principios educativos del proyecto escolar. En simultáneo, los estudiantes se reúnen en el Espacio de Vida Estudiantil (EVE).

5. El universo de escuelas alcanza 93 centros educativos de gestión estatal. Debido a un conflicto gremial, en 2017 se implementa en 58 escuelas, llegando al total en 2018.

## Dimensiones de los escenarios condicionantes

### *Recursos e inversión financiera*

Una dimensión que deja en evidencia las inequidades existentes entre provincias es la referida al financiamiento educativo. Indagar acerca de las posibilidades financieras nos permite dilucidar las posibilidades de escalar políticas de cambio, así como avanzar simultáneamente en la transformación conjunta del nivel secundario. El mayor desafío es hacer un uso estratégico de los recursos económicos disponibles para lograr cambios significativos que impacten en la realidad y experiencias escolares.

Las estrategias identificadas en los casos analizados podrían sintetizarse en: una reasignación de recursos que circulan en el sistema, la generación de una partida propia y específica para desarrollar la política propuesta, el aprovechamiento de recursos provenientes del Estado nacional.

Tucumán hace uso de esa primera estrategia. Frente a un flujo presupuestario inestable y buscando dar una mejor respuesta ante la escasez de recursos y superar una dinámica que generaba mayor desigualdad interna del sistema, optan por crear las escuelas de NF “robando” horas existentes en la estructura del sistema. Así se reasignan las horas para EDI —espacios de definición institucional—, consideradas como desaprovechadas, para la generación de un pseudo “cargo docente”, que otorga a los profesores un tiempo de trabajo institucional.

... en 2008 hubo mucho presupuesto, [...] en 2009 no había presupuesto, [...] logramos muy poquitas escuelas y pobrecitas... [...] Entonces, de ahí que [la directora de secundaria] dice: “No quiero crear estas escuelas”. [Era una oferta] muy desigual. Entonces, en 2010 la idea era crear unas escuelas que puedan dar una respuesta un poco mejor, porque aparte [...] sabíamos perfectamente que esas escuelas se quedaban con una población muy difícil. (integrante de equipo técnico, Tucumán)

Córdoba y Río Negro, en cambio, destinan una partida específica para sus iniciativas, en ambos casos, orientadas a ampliar y fortalecer el trabajo docente. En PROA, la inversión se centra en destinar más horas de trabajo docente por tratarse de una jornada escolar de 8 horas:

... tienen unas diez horas de clase más, más la horita de trabajo institucional. Pero comparado con los beneficios, vale la pena, es una inversión. [...] la institucional es personal. Tutoría sí, tenés una para primero, una para segundo y una para tercero. Pero es personal, no es por cargo. (integrante de equipo técnico, Córdoba)

El esfuerzo financiero rionegrino se concentra en respaldar la modificación del tipo de contratación docente; todos los docentes son contratados por medio de cargos —los cuales pertenecen a la escuela—, lo que conlleva un incremento presupuestario que ronda el 38%. “La propuesta requiere una inversión de horas de trabajo docente [...] [por] la gran cantidad de espacios colectivos de trabajo que tiene la estructura. Eso nos permitió siempre decir que había garantizado más trabajo para todos” (integrante de equipo técnico, Río Negro).

El aporte de recursos desde la jurisdicción nacional en muchas ocasiones resulta clave para avanzar en la concreción de ciertos cambios; su mención ha sido recurrente en todos los casos estudiados. Entre los programas mencionados se encuentran: el Programa Nacional 700 Escuelas (que permite la creación de las escuelas NF), Conectar Igualdad, el Plan de Mejora Institucional y el Programa Nacional de Formación Permanente. Cuanto mayor es el peso que asume el aporte nacional, la incertidumbre



en torno al sostenimiento de ciertas políticas se incrementa. *Ex post facto* queda en evidencia que el poder contar con ese recurso depende de la coyuntura. El escenario actual de restricción fiscal y crisis económica deja más vulnerables a aquellas jurisdicciones que para concretar cambios dependen del mismo. La discontinuidad en estos recursos obligó a destinar partidas provinciales para no comprometer las actividades que estos programas nacionales permitían desarrollar.

### ***Perfiles y trayectorias de los equipos técnicos provinciales***

Conocer el tipo de perfiles profesionales necesarios para conformar equipos técnicos sólidos e idóneos para diseñar y sostener las políticas educativas aporta una información de suma riqueza para pensar en sus condicionantes. Los tres casos bajo análisis cuentan con perfiles que combinan formación y *expertise* profesional, conocimiento del sistema educativo y compromiso político, combinación que otorga un cariz diferente a cada iniciativa.

Como primer elemento sobresale la experiencia en los distintos niveles y tipos de gestión del sistema educativo, desempeñando allí roles diferentes (como profesores, asesores pedagógicos, directivos o supervisores). En Río Negro, los integrantes del equipo técnico han transitado como profesores y directivos en la universidad y en institutos de formación docente. Entre los miembros del equipo a cargo de PROA sobresale su paso por instituciones destinadas a sectores de elite, mientras que los equipos tucumano muestran un derrotero por escuelas que atienden a sectores socialmente desaventajados. Estos recorridos y experiencias diferenciales dentro del sistema educativo aportan matices y miradas sobre las necesidades y los desafíos que atraviesa el nivel que tienen un correlato en la naturaleza de cada política.

Un segundo elemento está dado por la formación y trayectoria académica de grado y posgrado, que a veces se conjuga con incursiones en espacios profesionales dentro del ámbito privado que se constituyen en experiencias significativas para moldear la perspectiva con la que asumen la gestión. En cuanto a Tucumán, sus equipos están en gran medida integrados por pedagogos/as, mientras que en Río Negro y Córdoba hay presencia de profesionales formados en disciplinas que no están relacionadas con la pedagogía. Si bien la base que constituye la formación de grado es fundamental, esta se nutre de otras experiencias como la formación de posgrado e incluso, en algunos casos, los aprendizajes autodidactas, todo lo cual enriquece la creatividad a la hora del diseño e implementación de estas iniciativas.

Una tercera variable que plantea condiciones distintas en los equipos tiene que ver con las trayectorias en la actividad política. El conjunto de los responsables de la gestión de las iniciativas bajo análisis asume un compromiso político que va más allá del tipo de involucramiento que implica la figura del técnico, para encarnar una acción política decididamente orientada a reducir la desigualdad educativa y promover la inclusión. Este compromiso excepcionalmente se manifiesta en banderías políticas partidarias.

Finalmente, hay un aspecto que es de suma importancia para evaluar la sostenibilidad de estas iniciativas como es la permanencia y continuidad de estos equipos técnicos ministeriales. Si bien en ciertos casos se verifican recambios en la gestión, no siempre con alteraciones del signo político, hay un número sustantivo y significativo de los equipos que se mantienen estables, lo cual les ha permitido evaluar en el tiempo el devenir de la política y ponderar posibles reorientaciones del proceso. El equipo técnico de la dirección del nivel secundario del ministerio de educación tucumano subsistió al recambio de las autoridades políticas y lleva más de diez años allí. Los responsables de las políticas diseñadas para Córdoba y Río Negro, de implementación más reciente, aún se mantienen a cargo de estas gestiones.

### ***Trabajo ministerial articulado y generación de consensos con otros actores***

Resultaría ingenuo pensar que una política educativa de transformación de la secundaria pueda ser diseñada e implementada desde una dirección de nivel de modo aislado; la necesidad de concretar un trabajo articulado a nivel ministerial resulta imperiosa, al igual que la generación de consensos y acuerdos con actores estratégicos del sistema educativo.

En los casos indagados el trabajo articulado entre las diferentes dependencias al interior del Ministerio de Educación de cada jurisdicción es una constante —mientras que la cooperación con otros ministerios o dependencias provinciales o municipales es bastante infrecuente—. De esta forma se trabaja colaborativamente con las direcciones legales, financieras, de nivel, curriculares y de formación docente, aunque varían la intensidad de los intercambios en los distintos casos.

Tres dependencias resultan ser las más relevantes. En primer lugar, las direcciones legales. Todas estas políticas se ven ante la necesidad de formular normativa específica, lo que exige un trabajo cercano con estas dependencias para el asesoramiento y la concreción de la redacción de resoluciones, con el propósito de que no haya conflictos con normas de mayor jerarquía, estatutos docentes, etcétera. En segundo lugar, las áreas económico-financieras; la labor con ellas se vuelve estratégica para identificar y reasignar recursos ya existentes en el sistema, así como para la realización de los cálculos que conlleva presupuestar una medida de política educativa.

En tercer lugar, encontramos aquellas áreas de diseño curricular, aunque la cooperación con estas direcciones ocupa un lugar distinto según el caso. Aquí sobresale el caso rionegrino, que desborda los límites del ministerio al convocar de modo abierto a especialistas a fin de conformar una comisión para elaborar un nuevo diseño curricular para la ESRN; comisión que incluyó "... gente de los institutos de formación, de la Universidad del Comahue, de la Universidad de Río Negro, de la escuela, armamos un equipo bastante diverso en cuanto a los desarrollos profesionales y a la situación laboral" (equipo técnico, Río Negro).

En lo que respecta a la participación y la generación de consensos con otros actores de la sociedad civil y de la comunidad educativa, observamos una incidencia diferencial según el caso.

La generación de lazos con organismos de diferentes dependencias resulta destacada en el caso cordobés; PROA ha promovido la colaboración de universidades (Universidad Tecnológica Nacional, Universidad Nacional de Córdoba), de empresas privadas (Intel); de organismos públicos (Centro de Excelencia en Productos y Procesos de Córdoba —CEPROCOR—, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos —ISEP—).

Asimismo, la participación de los múltiples actores que conforman la comunidad educativa —supervisores, familias, estudiantes— es una recurrencia en estas iniciativas, quienes son convocados a participar de diferentes formas.

Ante la necesidad de contar con las madres y los padres para el acompañamiento de los estudiantes en el hogar, PROA organiza una serie de actividades, ya sea para alfabetizarlos en las herramientas tecnológicas con las que trabajan en la escuela —especialmente porque asociaban la computadora a un pasatiempo— o para explicarles el funcionamiento de la plataforma digital e informarles sobre las demandas que la escuela les hace a sus hijos.

En Río Negro, las familias fueron convocadas a participar en el proceso de elección de la orientación que iba a asumir la escuela, en el que participaron además estudiantes, docentes, no docentes y equipos directivos. Otra figura convocada a participar de

modo estrecho con el equipo técnico ministerial fue la del supervisor, quien eleva las discusiones y aportes sobre documentos y normativas que se dan a nivel institucional.

... el ida y vuelta entre las direcciones de educación, funcionarios de ministerios, los supervisores y las escuelas posibilitó que lleguemos a esta instancia. Pensar que no siempre la norma puede ajustarse a una decisión política y que puede modificarse de acuerdo al interés particular de los alumnos o que podemos transitar en conjunto viendo, reflexionando y replanteando, creo que hizo que esta escuela irrumpiera de esta manera. (integrante de equipo técnico, Bariloche, Río Negro)

Este panorama acerca de los acuerdos necesarios para el desarrollo de iniciativas de política educativa no estaría completo si no hiciéramos referencia al rol de los gremios docentes, ya que —según la situación— puede ser clave para acompañar y promover el cambio o, por el contrario, ser un obstáculo difícil de sortear. El temor a la afectación de derechos adquiridos, así como la dinámica interna de los sindicatos para legitimarse frente a sus representados conduce a una defensa de lo instituido que generalmente dificulta ensayar políticas de transformación e innovación educativa a gran escala. Las jurisdicciones que optan por políticas orientadas a un grupo reducido de escuelas consiguen el aval gremial con mayor facilidad, como en los casos de Córdoba y Tucumán, donde se buscan perfiles docentes específicos y en los cuales los sindicatos acompañaron las medidas, participando en los procedimientos de selección.

Así, una vez en marcha el NE, el gremio ofició como veedor del mecanismo de selección docente que incorpora la entrevista con puntaje, todo lo cual colaboró a su sistematización: “Ahora hay una grilla con el ítem a evaluar, porque uno de los planteos de los gremios es que como que tenía poca transparencia, [...] ahí está consignado el puntaje máximo que se le da” (integrante de equipo técnico, Tucumán). Por su parte, la gestión a cargo de PROA señala que “hemos ido aprendiendo desde la mirada del gremio”. Luego de transcurridos dos años de funcionamiento, se sanciona una normativa específica (Res. 1463/15) para responder a las demandas gremiales, las cuales exigían reglas explícitas y la incorporación de un representante gremial a la comisión que pondera antecedentes y proyectos de los candidatos.

En cuanto a Río Negro, refleja de modo contundente el papel de llave o de cerrojo que son capaces de oficiar los gremios docentes. Este actor integraba la comisión mixta a cargo del diseño de la reforma en 2015. Conflictos de orden salarial, así como factores de política interna condujeron a que el gremio se retirara de la misma, impidiendo luego el desarrollo de las actividades pautadas para dar sostén y legitimidad a la iniciativa de cambio. La dilación de instancias de trabajo conjunto como las jornadas institucionales preparatorias de la implementación, la generación de un clima de temor a la pérdida de la fuente laboral por parte de los docentes y la obstaculización de las asambleas para asignar los cargos en cada escuela, configuraron un escenario adverso para la implementación.

### ***Perfiles docentes para las políticas de cambio***

Un actor medular en el entramado de cambios que motorizan las políticas bajo análisis es sin duda los docentes. El llamado “trípode de hierro” (Terigi, 2008) que estructura el nivel secundario en nuestro país, conformado por una formación docente disciplinar, por la contratación por horas cátedra y por un currículum fuertemente clasificado, resulta un grillete para la concreción de cambios profundos.

Las políticas retomadas aquí avanzan en una serie de cambios relacionados con el trabajo docente, desafiando su matriz individual y “unidisciplinar”, al incentivar la colaboración entre colegas, así como la reflexividad en torno a sus prácticas de

enseñanza. De esta manera, despliegan estrategias que apuntan a minar dicho trípode pero que se revelan insuficientes para corroer la matriz disciplinar que lo define, y con ella a todas sus implicancias.

Frente a esta dimensión, estas políticas enfrentan una problemática común: la escasa presencia en todo el territorio provincial de perfiles docentes alineados con las necesidades de estas iniciativas. Vale señalar que ningún sistema educativo provincial está ajeno a esta dificultad, lo cual ha tendido a ser subsanado con la figura de “idóneos” —profesionales autorizados a ejercer la docencia sin título docente—. Por lo cual la formación docente, especialmente la inicial, se constituye en un tópico de reflexión insoslayable.

Hoy en día los institutos de formación docente imparten contenidos organizados por disciplinas, en diálogo con la matriz curricular y organizacional predominante en la secundaria. Con improntas variadas y características heterogéneas, la formación universitaria presenta un modelo similar. En virtud de la peliaguda empresa que implica la reestructuración de la formación docente inicial, su transformación sigue siendo una deuda pendiente. Las iniciativas de cambio de la secundaria se detienen al chocar con estas dificultades, optando por medidas remediales que no suelen hacer mella en las prácticas de enseñanza arraigadas.

En este apartado, presentaremos la situación a la que se enfrenta cada política con relación a la disponibilidad de docentes para luego analizar las distintas estrategias que implementan para afrontar dichas dificultades.

El NF de Tucumán resulta una política que comprende dos componentes. Uno vinculado a la inclusión socioeducativa de los adolescentes de sectores vulnerables —aspecto que sintoniza fuertemente con las reformas que hacen foco en su acompañamiento para lograr la inclusión—, y otro que busca explorar otras formas de enseñanza y aprendizaje a partir del trabajo interdisciplinar —retomando los antecedentes del Proyecto 13—. Los planteles docentes seleccionados tendieron a reforzar el primero de ellos —tal vez, debido a la realidad circundante de las escuelas y el mandato de “inclusión” que se hizo fuerte a inicios de 2010—, por tanto, el cambio en términos pedagógicos no encontró eco en ellos. Así, el aprovechamiento de los espacios de talleres y seminarios que buscaban la colaboración entre espacios disciplinares fue relativamente bajo. Las horas institucionales, pensadas para planificar y renovar el trabajo pedagógico, carecieron de un acompañamiento que permitiera brindar herramientas a los docentes para que avanzaran en este sentido.

Ante este panorama, la provincia inicia una revisión del NF que da lugar desde 2018 al programa PLANEA donde el foco está puesto en propuestas de formación continua —con puntaje— basadas en el aprendizaje por proyectos, que fomenten habilidades como la planificación, la cooperación, la jerarquización, el juicio crítico, entre otras. En ellas participan especialistas que elaboran proyectos y trabajan con los docentes y el equipo técnico provincial. A esto se suma la convocatoria de “docentes colaboradores” para el diseño de proyectos junto a los especialistas. PLANEA a su vez conforma una red de conducción y otra de docentes que operan como una comunidad de prácticas y acompañamiento que apunta a retroalimentar la labor pedagógica de las escuelas. Con esto se busca generar una capacidad instalada que permita el desarrollo autónomo de los proyectos por parte de los planteles docentes.

El caso de PROA resulta un tanto diferente. En primer lugar, la especificidad de PROA está dada por la inclusión pedagógica de las TIC y la incorporación de nuevos campos del saber a la secundaria vinculados a sus orientaciones en desarrollo de software y biotecnología. Esto lleva a que muchas veces el perfil docente requerido lo encuentre en profesionales que no poseen esta titulación. Un ejemplo es el de

“Inglés Aplicado” al desarrollo de software —que se dicta durante los cinco años—; también es difícil encontrar perfiles que integren el trabajo con tecnología en sus propuestas pedagógicas.

En segundo lugar, esto se traduce en realidades particulares en las distintas regiones donde se ubican las sedes, en virtud de la distribución desigual de los recursos humanos. Esto genera heterogeneidad en el conjunto de sedes, otorgándole una ventaja relativa a la de Córdoba capital.

Hay diferencias en la formación de los docentes a nivel regional. Nos cuesta mucho conseguir docentes de inglés en toda la zona oeste, de geografía acá en Capital y, por ejemplo, tenemos excelentes profes de lengua en el sur, de matemáticas en el este, de educación física en el oeste... eso también condiciona la propuesta. (autoridad educativa, Córdoba)

En tercer lugar, PROA se enfrenta al desafío de escalar la propuesta. La ampliación progresiva que va de 5 sedes en 2014 a 41 en 2019 llevó a la redefinición constante de las estrategias de formación continua de sus profesores y coordinadores de sede. Esto habla de una política dinámica que prevé un seguimiento cercano que brinda insumos para implementar adecuaciones que garanticen un mayor control sobre su rumbo.

Así es como la estrategia inicial consistió en una asistencia y formación sin mediaciones entre la coordinación general —conformada por tres miembros— y los coordinadores y profesores de las cinco primeras sedes. Queda en evidencia que la escala de este primer estadio habilitaba intercambios estrechos, una asistencia permanente y la posibilidad de trabajar en red y afrontar conjuntamente los emergentes. Esta dinámica se vuelve inviable a medida que crece el número de sedes habilitando el despliegue de una segunda estrategia de formación y acompañamiento, que consiste en la promoción por parte de la coordinación central del fortalecimiento del rol del coordinador de sede como “líder pedagógico”, volcando en él la responsabilidad del seguimiento de las planificaciones y la promoción del uso pedagógico de las TIC.

Nosotros tenemos un proceso de capacitación [para] posicionar a los coordinadores de la sede como líderes pedagógicos, implicaba atravesar un proceso de formación en torno a su rol ante lo curricular... abordábamos cuestiones generales de formación que hacen a las teorías curriculares, [...] tratando de fortalecer la lectura de los diseños curriculares, los abordajes de las didácticas de los campos que son los más distantes a la propia formación de origen del coordinador, dando herramientas para mirar. (autoridad educativa, Córdoba)

Entre 2018 y 2019 se duplican las sedes PROA, obligando a desarrollar otras formas de orientar el trabajo docente en ellas. Una tercera estrategia emerge apoyada en el Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), creado en 2016. Por un lado, interviene en el mecanismo de selección de los docentes, el cual se redefine exigiendo la aprobación de un trayecto formativo virtual de cinco semanas. Por otro lado, ofrece una serie de seminarios y una especialización inspiradas en las formas de trabajo pedagógico desarrolladas en PROA.<sup>6</sup> Además de dotar de herramientas a los docentes que integran PROA, buscan que esta orientación pedagógica permee entre los docentes que circulan por el sistema, transmitiendo el “espíritu” PROA.

6. Se trata de la Especialización docente en Educación y Medios y del Seminario Videojuegos en la Enseñanza de las Ciencias Sociales.

En las tres líneas de acción en torno a la formación docente subyacen los pilares que direccionan la labor pedagógica en PROA: una reflexión por el sentido de las decisiones didácticas (que comprende para qué usar la tecnología), una búsqueda de generar una experiencia activa de construcción del conocimiento —para luego emularla con los estudiantes— y una forma de trabajo colaborativa entre los docentes.

De esta forma, en los encuentros entre coordinación general y equipos de las sedes se busca reflexionar sobre las decisiones pedagógicas para así superar la inclusión de tecnología como forma de motivación y entretenimiento en clase, “ir más allá, [...] ver cómo se produce conocimiento en distintos campos disciplinares y cómo eso se puede traer al aula con tecnología... [...] eso es lo que estamos tratando, que es difícil” (integrante de equipo técnico, Córdoba).

Asimismo, se ensayaron formas colaborativas de planificación de las clases, elaborando secuencias adaptables a los distintos grupos y sedes:

“...todos los docentes de primer año de geografía van a acordar una secuencia didáctica que puede tener sus variantes para adaptarla al grupo, pero que más o menos tenga unas cuestiones generales. ...se trabaja en un documento colaborativo y el año pasado lo lanzamos, costó que entendieran algunos la dinámica”. (integrante de equipo técnico, Córdoba)

Con el cambio de escala, este tipo de trabajo se materializa en la especialización del ISEP a través de “Laboratorios”:

Ahí nos planteamos el desafío de generar un espacio que partiera de generar cierta experiencia con las tecnologías, cierto vínculo... [...] antes que ponernos a leer o empezar a hacer síntesis teóricas sobre el desarrollo de algunas tecnologías, es ponernos en el lugar de intentar pensar una publicación [en las redes sociales] y una estrategia para que se viralice y pensar todo lo que me tengo que imaginar para eso, y después hablar de cómo son procesos de viralización en redes sociales. (autoridad ISEP, Córdoba)

El caso de la ESRN encarna de forma contundente la fuerza con la que el trípode de hierro frena el avance de las transformaciones. Esta reforma presenta ribetes distintos que la vuelven una iniciativa más compleja que las otras dos porque alcanza al universo de las secundarias diurnas y porque se propone una transformación radical de todas las dimensiones que moldean al nivel, exigiendo entonces modificaciones en el conjunto de sus estructuras. Modificar la formación inicial no se contempló como una medida posible debido a lo engorroso de esta empresa, por tanto, deja sin modificar uno de los componentes del trípode. En su lugar, la apuesta fue generar una oferta de formación continua. Las estrategias desplegadas dentro de este modelo de formación fueron variando debido a que las distintas propuestas ensayadas fueron revelándose insuficientes para motorizar la interdisciplina, el trabajo colaborativo, la innovación pedagógica, el aprendizaje activo de los estudiantes, etcétera, expectativas que instala esta política acerca del trabajo docente. Entre las distintas estrategias ensayadas se pueden citar, en primer lugar, una formación situada a cargo de colegas docentes que despertó recelo entre sus destinatarios puesto que impugnaban la autoridad de estos para jugar ese rol formador. En paralelo, se desplegó una formación virtual de carácter optativo que resultó provechosa para quienes la tomaron, pero con un impacto menor debido a la escasa participación. Como alternativa a estas infructuosas estrategias en el segundo año de implementación se apeló a un nuevo dispositivo que consistió en delegar la formación en un grupo de docentes especialistas curriculares que trabajan recorriendo las localidades de la provincia en forma situada y en relación directa con los equipos docentes. Tampoco esta estrategia resultó potente y esto está llevando a los equipos de gestión a reflexionar sobre cómo “poner la patita en la formación”, que se impone como un factor crucial para la suerte que pueda correr esta reforma. Entre las ideas que se barajan para ello surge la de modificar la forma de tramitar las prácticas de los estudiantes de los institutos de formación docente:

La verdad que tenemos una formación docente disciplinar... Entonces, una de las cosas que vimos como posibilidad y que estuvimos trabajando con los directores de los institutos es que [...] cuando empiecen sus prácticas profesionales, directamente las hagan en los espacios de tutorías y de trabajo conjunto. Es decir, que no vayan a la escuela a dar geografía o a dar historia, sino que vayan a la escuela a trabajar con el colectivo docente en los espacios interdisciplinarios. (autoridad ministerial, Río Negro)

Cabe precisar que la situación que enfrenta Río Negro en torno a la disponibilidad de docentes a lo largo del territorio resulta preocupante, ya que es uno de los casos donde más se apela a los “idóneos” para cubrir los cargos. Esto se refleja cuando se buscan docentes, por un lado, para las nuevas materias que se añaden con la reforma, como Filosofía y, por otro lado, debido a la concentración del trabajo docente en una única institución por turno. La reforma dejó al descubierto que tanto los profesionales sin título docente (idóneos) como los que sí cuentan con titulación docente detentan un perfil que articula defectuosamente con las exigencias que plantea esta iniciativa de cambio y que resulta imperioso dar una respuesta estructural a este asunto. Con el correr de la experiencia los equipos técnicos parecen cada vez más comprometidos con canalizar todos sus esfuerzos hacia este aspecto, que fue relegado en el planteo político inicial.

## Conclusiones

Los escenarios de los distintos contextos provinciales en los que tienen lugar las tres políticas analizadas presentan condiciones que tienen un peso específico en las posibilidades que estas iniciativas tienen de consolidarse. El recorrido realizado se propuso responder a la necesidad de dar cuenta de una fenomenología del cambio educativo (Fullan, 2000), que nos permita ponderar los factores que condicionan las derivas de las políticas.

Las iniciativas bajo análisis convergen en el rumbo que marcan para la transformación de la secundaria, centrándolo en la función cultural de la escuela y haciendo de la dimensión epistemológico-pedagógica el foco de intervención fundamental. Este objetivo tiene como blanco el “trípode de hierro”; empresa que no es nueva en la política educativa pero que ha sido fallida<sup>7</sup> y de las cuales la gestión ha podido aprender. Las declinaciones de cada política nos hablan de variantes en las teorías del cambio que dominan el horizonte que cada reforma se propone.

7. Esta empresa fue la de iniciativas como Proyecto 13 y CBU, por ejemplo, que analizamos en otro artículo (Tobeña, 2018).

En este sentido, el programa de cambio que se plantea NF asume de forma prudente este desafío, en parte por las limitaciones en los recursos financieros y los perfiles técnicos disponibles, pero también debido a una lectura del escenario provincial que subraya la complejidad de la gestión de estos cambios. Como resultado, programa una implementación progresiva, fija una escala acotada y establece un procedimiento de selección docente que le asegure un seguimiento y un acompañamiento de su implementación. El supuesto que parece ponerse en juego es que es en la escala, los tiempos y en la posibilidad de apuntalar de forma cercana la tracción de la transformación donde se juega la viabilidad de la política. El NF muestra cómo la disponibilidad de horas institucionales y la exhortación a diversificar los espacios de enseñanza no son condición suficiente para provocar un giro en el sentido deseado. Así, choca con limitaciones propias del contexto vulnerable al que está destinada, imposibilitando que las horas extraclase se aprovechen para la innovación pedagógica. La lectura de este escenario que se va configurando permitió reformular la política replanteándose en otra iniciativa, PLANEA, que repone lo que se reveló débil en la anterior, como el seguimiento y el acompañamiento ministerial y de expertos, y la formación de los directivos y los docentes.

PROA, que comparte muchas de las características de NF, se distingue por fijar una directriz del cambio exclusivamente basada en conmovir la relación con el conocimiento propia de la escuela secundaria. Si en el NF convive el mandato de inclusión con el de innovación pedagógica, el caso cordobés basa todas sus modificaciones en el imperativo epistemológico que se fijó. El desafío que se le impuso fue el de reformular sus dispositivos de acompañamiento y de formación a medida que la iniciativa se escala, de modo de asegurarse los perfiles docentes necesarios. Su expansión gradual y progresiva permitió desplegar una estrategia encaramada en el ISEP, lo cual muestra un mecanismo institucionalizado. Paradójicamente, el problema de la falta de docentes en su caso se expresa con fuerza al intentar sumar a sus profesores a una especialización, revelándose así la falta del título docente de buena parte de ellos en virtud de los perfiles específicos que su condición de bachiller en software y en biotecnología termina reclutando.

La ESRN constituye el caso más comprometido de los tres, en tanto exige a sus docentes un giro de ciento ochenta grados sin ofrecer como correlato un acompañamiento y una formación como sostén. La radicalidad de la iniciativa plantea un hiato con los perfiles docentes disponibles, revelando que los supuestos sobre los que se diseñó la propuesta están poco consustanciados con la capacidad efectivamente instalada en su sistema educativo. La implementación universal de esta transformación añade complejidad al caso ya que no deja márgenes para la selección de perfiles y limita el alcance de los recursos financieros a la presencia institucional de los docentes relegando la inversión en la formación.

Ante estos diversos modelos de gestión del cambio que dialogan con las teorías implícitas se abre el interrogante por las formas en las que los estados están asumiendo su rol político, es decir, qué posicionamientos y apuestas, en términos de gestión, son configurados por los gobiernos provinciales en base a las condiciones específicas que sus propios escenarios les marcan. El rol político que cada estado provincial asume resulta indisoluble así de sus escenarios condicionantes, pero también de la lectura que los equipos de gestión realizan de estos y de los límites que imponen a su acción política; aquí, la experiencia y la trayectoria de sus cuadros técnicos como sus tradiciones de reforma incide en la impronta que termina adoptando la iniciativa de cambio propuesta en cada caso. Luego de este recorrido se abren una serie de interrogantes sobre el rol político que están asumiendo los estados provinciales, los cuales deseamos dejar planteados ya que orientarán la indagación y reflexión futura sobre estos temas. En primer lugar, creemos que se impone una pregunta por la estrategia política que supone la acción acotada y una reflexión sobre la potencia de las políticas con pretensión universal. ¿Marcan NF y PROA una ruptura con el modelo uniforme de la política pública? Las intervenciones de baja escala ¿constituyen una estrategia de intervención deliberada o responden a la debilidad regulatoria de los estados provinciales para encarar políticas para el conjunto del sistema educativo? Las contingencias que acechan a la iniciativa rionegrina ¿deben leerse como una expresión de las dificultades que plantea la gestión de cambios de esta naturaleza a escala universal? Retomar estos interrogantes en torno a la política educativa es una responsabilidad que creemos le cabe a la academia. Estas páginas intentaron contribuir empírica y analíticamente a este objetivo.



## ○ Referencias bibliográficas

---

- » Arroyo, M. y Nobile, M. (2015). Nuevos formatos escolares e inclusión educativa en la escuela secundaria. Una discusión de la “forma escolar” a partir de los aportes de la investigación. En Pinkasz, D., *La investigación sobre educación secundaria en la Argentina en la última década*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- » Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Paidós.
- » Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, (9)21, 403–424.
- » Fullan, M. (2000). *El cambio educativo, guía de planeación para maestros*. México: Trillas.
- » \_\_\_\_\_. (2002). El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 6, 1–2.
- » Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D. (2010). *Second International Handbook of Educational Change*. Nueva York: Springer.
- » Nobile, M. (2013). Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. [Tesis doctoral]. FLACSO Argentina. Recuperado de: <http://www.flacsoandes.edu.ec>
- » Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa*, (29), 63–71.
- » Tiramonti, G. (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso. La experiencia argentina*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- » \_\_\_\_\_. (2009). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial.
- » \_\_\_\_\_. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario: Homo Sapiens.
- » \_\_\_\_\_. (comp.). (2014). *Escuelas secundarias y talleres extracurriculares: otro sentido de la experiencia escolar*. Buenos Aires: FLACSO Argentina.
- » \_\_\_\_\_. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta Educativa*, (44), 24–37.
- » Tobeña, V. (2018). El ocaso del enciclopedismo llama mil veces. Análisis de dos reformas fallidas orientadas a jaquear la matriz enciclopedista del nivel medio. Los casos de Proyecto 13 y CBU. En Tiramonti, G. (comp.), *La escuela secundaria: cincuenta años en la búsqueda de una reforma*. Buenos Aires: FLACSO Argentina. Recuperado de: <http://flacso.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/La-escuela-secundaria.-50-anos-en-la-busqueda-de-una-reforma.pdf>
- » Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

- » Unicef y FLACSO (2018). *Políticas educativas para transformar la educación secundaria: estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa*. Recuperado de: [https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/Educacion\\_UNICEF\\_Flacso\\_PoliticasEducativas.pdf](https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org.argentina/files/2018-04/Educacion_UNICEF_Flacso_PoliticasEducativas.pdf)
- » Viñao Frago, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.

### **Mariana Nobile**

Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina. Investigadora Adjunta del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área de Educación, FLACSO Argentina. Correo electrónico: [mnobile@flacso.org.ar](mailto:mnobile@flacso.org.ar)

### **Verónica Tobeña**

Doctora en Ciencias Sociales, FLACSO Argentina. Investigadora Asistente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, con sede en el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad, Área de Educación, Instituto de Investigaciones Sociales de América Latina, FLACSO Argentina. Correo electrónico: [vtobena@flacso.org.ar](mailto:vtobena@flacso.org.ar)