



# Escuelas promotoras y el cambio del formato escolar en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires (2018-2019)

Promoting Schools and the school format change in secondary level in the Province of Buenos Aires

KRICHESKY, Marcelo<sup>1</sup>  
GAGLIANO, Rafael<sup>2</sup>  
LUCAS, Julia<sup>3</sup>

Krichesky, M., Gagliano, R. y Lucas, J. (2021). Escuelas promotoras y el cambio del formato escolar en el nivel secundario en la provincia de Buenos Aires (2018-2019). *RELAPAE*, (14), pp. 51-63.

## Resumen

Escuelas Promotoras (EP) constituyó un programa de la Provincia de Buenos Aires (Res.748/2018) orientado al cambio del formato tradicional de la educación secundaria mediante la revisión de prácticas de enseñanza y la generación de dispositivos innovadores de acompañamiento y evaluación de las trayectorias de los/as jóvenes. Este artículo aborda aspectos descriptivos de este programa e incorpora hallazgos a partir de un proceso de investigación (2018- 2020) realizado desde la Universidad Pedagógica de Buenos Aires. (UNIPE). A partir de una metodología cualitativa, centrado en entrevistas a equipos de la gestión central, directivos y docentes de dos instituciones del Conurbano Bonaerense, se recuperan antecedentes nacionales e internacionales de esta política, su corpus normativo, y puesta en acto singular, por las condiciones materiales y organizativas de la gestión institucional, que inciden en las formas y límites que asume el trabajo docente colegiado, el papel del profesor acompañante de trayectorias (PAT) y el aprendizaje basado en proyectos (ABP). En la tensión entre dichos proyectos y la enseñanza de las disciplinas se expresan los límites de las políticas de EP, en la práctica pedagógica, y radica un campo de problemas epistemológicos nacidos de las dificultades originadas en la formación inicial de los profesores.

**Palabras Clave:** Educación Secundaria/ Trabajo docente colegiado/ Aprendizaje basado en proyectos/ Internacionalización de la pedagogía.

## Abstract

Promoting Schools (EP) constituted a program of the Province of Buenos Aires (Res. 748/2018) aimed at changing the traditional format of secondary education through the review of teaching practices and the generation of innovative devices for monitoring and evaluating the trajectories of young people. This article addresses descriptive aspects of this program and incorporates findings from a research process (2018-2020) carried out at the Pedagogical University of Buenos Aires (UNIPE). Based on a qualitative methodology, focused on interviews with central management teams, directors and teachers from two institutions in the Greater Buenos Aires, national and international antecedents of this policy, its normative corpus, and a singular act are recovered, due to the conditions materials and organization of institutional management, which affect the forms and limits assumed by collegiate teaching work, the role of the teacher accompanying trajectories (PAT) and project-based learning (ABP). In the tension between these projects and the teaching of the disciplines, the

<sup>1</sup> Universidad Pedagógica, Argentina / marcelo.krichesky@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Pedagógica, Argentina / rafasangagliano@gmail.com

<sup>3</sup> Universidad Pedagógica, Argentina / juliaplucas@gmail.com

limits of PE policies are expressed, in pedagogical practice, and there is a field of epistemological problems born of the difficulties originated in the initial training of teachers

**Keywords:** Secondary Education / Collegiate teaching work / Project-based learning / Internationalization of pedagogy.

## 1. Presentación

En el encuadre normativo de las Ley Nacional de Educación N° 26206, Ley de Educación Provincial N° 13688 y la implementación de la Secundaria 2030 – Res. 333/17-CFE-, el diseño y gestión del Programa Escuelas Promotoras (EP) se inicia en la Provincia de Bs. As., en el marco de la Resolución N° 748 (2018). Esta iniciativa en políticas educativas aborda una estrategia de cambio de formato para incidir en cuatro aspectos salientes del nivel secundario como ser: el acompañamiento y seguimiento de las trayectorias de los/las estudiantes, el trabajo docente colegiado, estrategias de enseñanza en el marco de proyectos pedagógicos, y evaluación en base a capacidades y rúbricas con el intento de alterar la atomización disciplinar y los procesos de repitencia en la educación secundaria.

Este artículo se desarrolla en base a resultados obtenidos a partir un proceso de investigación desarrollado desde la Universidad Pedagógica Nacional (UNPE) en el período 2018-2020. El objetivo del mismo se centró en analizar las reconfiguraciones de las condiciones de escolarización en términos institucionales y pedagógicos en base a la subjetividad de actores que han participado de su gestión desde el nivel central, como de directivos y docentes de dos instituciones del Conurbano Bonaerense.

Para este análisis considera la teoría de Ball (2012) y su reconocimiento de los “contexto de influencia”, “contexto de producción de los textos de las políticas”, “contexto de la práctica”, “contexto de los efectos” y “contexto de las estrategias políticas” (Ball & Bowe, 1992, en Beach y Meo, 2016, p. 3). En este marco cabe señalar que si bien los estudios “tradicionales” de política educativa se han enfocado en el estudio de los textos, es decir, de la normativa, documentos de política educativa, documentos de gestión escolar, etc., y en el estudio de la eficiencia y resultados en la implementación de éstos, en Ball (2012) se señala la importancia de visibilizar qué efectos objetivos y subjetivos se producen en las instituciones, en las prácticas docentes y en los procesos de aprendizaje.

El diseño de esta investigación se realizó en base a una metodología de corte cualitativa en tanto posibilita la construcción de un conocimiento profundo, situado (Denzin. y Lincoln, (2011) y busca analizar en contextos institucionales diferenciados de educación secundaria, (en base a entrevistas en profundidad realizadas con directivos, docentes y otros actores de la gestión central y del nivel de inspección), el análisis de las configuraciones que adoptan estos nuevos formatos de escolarización. El campo de investigación se desarrolló en dos escuelas secundarias del Conurbano, que resultan de un proceso de conformación de dicho nivel reciente (2016). Las mismas fueron seleccionadas con el criterio que atienden, una a sectores sociales medios pauperizados localizada en cercanías a una zona céntrica urbana, y otra localizada en las cercanías de una villa de emergencia y con sectores pobres de alto grado de vulnerabilidad social. Estos casos, denominados en el artículo como Caso 1 y Caso 2, no se describen en profundidad para respetar el anonimato de cada contexto institucional.

En este artículo y en vistas a lo señalado anteriormente, se presentan rasgos centrales que asumen estas políticas en base a sus antecedentes - a nivel global y nacional, sus procesos de gestión con el foco en el trabajo docente colegiado, el aprendizaje basado en proyectos y su puesta en acto en las instituciones educativas.

## 2. Las políticas de escuelas promotoras. Sus antecedentes y procesos de gestión.

La obligatoriedad de la educación secundaria constituyó para una mayoría de países de América Latina (López, 2007) y en Argentina en particular, a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206/2006, un hito de políticas educativas con enormes desafíos para el sistema educativo, sus instituciones y diferentes actores de la gestión escolar. Numerosas investigaciones acerca de la ampliación de la obligatoriedad, han puesto foco, entre otros, en la reconfiguración de las estructuras académicas de este nivel educativo, las transiciones de políticas socio

educativas focalizadas a universales, así como las nuevas desigualdades sociales y educativas que se reafirman en la experiencia escolar.

En este marco, la problemática del formato escolar como condicionante de las trayectorias escolares tuvo un intenso debate y aportes desde la investigación y las políticas educativas. En Argentina, con antecedentes regionales (Terigi, et al. 2009), un conjunto de políticas emergentes de carácter estatal como, entre otras: la de las Escuelas de reingreso de la Ciudad de Buenos Aires (2004); los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ) de Buenos Aires (2008); el Programa de inclusión y terminalidad educativa (PICT) de 14 a 17 años de Córdoba (2010) (Terigi, et al., 2009; Krichesky, et al. 2007, Krichesky y Giangreco, 2019, Tiramonti, 2011, Vanella, y Maldonado (2013), Nobile, (2013); Briscioli (2013); marcaron un cambio de rumbo en torno a la posibilidad de instrumentar políticas curriculares orientadas a profundizar la flexibilización y la organización curricular con el propósito del reingreso, la aceleración, el puente para la continuidad escolar y la terminalidad.

Junto a estas propuestas de cambio de formato escolar circunscritas al reingreso de los sectores más postergados de la población, un conjunto de políticas para la educación secundaria obligatoria se orientaron en el marco de la Res. CFE N° 93/09 en diferentes jurisdicciones del país a producir variaciones del régimen académico (Pinkasz, 2019) y modos de organización de la enseñanza, incidiendo en las condiciones de escolarización y en múltiples aspectos concatenados, relativos a las trayectorias escolares y los aprendizajes de los estudiantes. (Steinberg et al., 2019)

El programa EP tiene **profundos y variados orígenes intelectuales y académicos**, locales e internacionales, lejanos y recientes. En el orden local, un análisis preliminar lo inscribe en la serie de reformas y políticas iniciadas en la gestión anterior (2011-2015) como, entre otros, el desarrollo del Plan de Mejoras (Res 93/09, los CESAJ, Jornada Extendida (Cecchi, y Byali, 2018) y el cambio del Régimen Académico (Resolución N° 587/11), (Krichesky et al. 2019), que constituyó el resultado de un conjunto convergente de políticas que apuntaban a sostener una obligatoriedad fundada en perspectiva de derecho. Por otra parte, “Secundaria 2030” a través de la Resolución CFE N° 330/17<sup>4</sup> y en el marco de la agenda global para la Secundaria 2030, promovió la transformación de la educación secundaria, con el fin de mejorar las trayectorias escolares junto con “la promoción de un enfoque de enseñanza orientado al desarrollo de habilidades y competencias, el aprendizaje interdisciplinario; la concentración horaria del trabajo de los docentes; la flexibilización de los tiempos y los espacios escolares, entre otros aspectos” (Ministerio de Educación, 2019: p.13).

Cabe considerar que entre los antecedentes de estas políticas no solo se ubican países de la región, sino la experiencia de las escuelas jesuíticas de Barcelona (Ochoa de la Fuente, 2015) las cuales como otra fuente de inspiración, presentan una serie de orientaciones que pueden describirse sintéticamente con el siguiente recorrido conceptual. i) Propósito de la escuela: la escuela tiene que ir más allá de la formación del ciudadano típico del siglo XIX y XX. Su propósito central radica en ayudar a construir un proyecto vital para cada estudiante, fundado en una formación integral, desafiada con valores y criterios derivados de las propuestas educativas; ii) Gestión del cambio en la escuela: los documentos refieren a la naturaleza del cambio y su gestión. No se trata de un cambio técnico, de aplicación pedagógica, sino de uno de naturaleza educativa o cultural; iii) El lugar del Estado es importante pero no como motor de la iniciativa sino como garante de la misma, empoderando a los colegios con su auditoría y la exigencia de mostrar aquello que las escuelas están llevando adelante en sus proyectos transformadores; iv) Sobre la organización del trabajo docente: los profesores deben enfrentar la brecha entre el conocimiento académico y la vida de los estudiantes. Hay consenso reflexivo acerca de que el docente que no cambia traiciona el futuro de los estudiantes. En este marco, la naturaleza del cambio profesional docente se orienta hacia un trabajo compartido, cooperativo y colegiado, orientado a las asignaturas rearticuladas en proyectos múltiples.

En este marco, el trabajo individual se combina con el cooperativo, y en todas las propuestas se trabaja bajo el paradigma de la teoría de inteligencias múltiples (Gardner, 1995). De todo lo anterior quisiéramos hacer una

---

<sup>4</sup> En la Res N° 330/17 del Consejo Federal de Educación, se inscribió el Marco de Orientación de los Aprendizajes. (MOA). El mismo resulta un marco orientador que propone una transformación sistémica que considera cuatro dimensiones: organización institucional y pedagógica de los aprendizajes; organización del trabajo docente; régimen académico; formación y acompañamiento profesional docente.

referencia a la incorporación seria y profunda de los conocimientos derivados del *giro afectivo* (Clough, 2008) en términos de los avances académicos de la teoría de la emocionalidad, aplicados a contextos institucionales formativos desde perspectivas integradoras con base a las variadas intersecciones presentes entre lo personal y lo político, la subjetivo y lo social, la emoción y la pedagogía. Dicho giro afectivo procura hacer evidente y desarticular relaciones históricas y jerárquicas de poder implicadas en la asimetría entre dominios intelectuales y afectivos en los procesos de escolarización. La integración de saberes presupone un análisis crítico de las emociones en juego, desplegando para su observación y aprendizaje las dificultades y resistencias que se presentan.

En relación con los **procesos de gestión** del programa EP, la Res 748 (2018) aprueba su implementación de forma gradual y progresiva en escuelas de gestión estatal y privada, en una primera etapa reunió un universo estimado de 576 en toda la provincia, 294 de gestión estatal y 282 de gestión privada<sup>5</sup>. El trabajo con las últimas resulta una dimensión de esta experiencia que marca un punto de ruptura respecto de las iniciativas que se venían desarrollando en esta materia, las cuales fueron invitadas, en base a criterios de antigüedad del equipo directivo, con la asignación de módulos institucionales, y aportes diferenciados en base a las proporciones que reciben las instituciones de la subvención estatal<sup>6</sup>.

Esta experiencia, tal como se establece en su creación que se profundiza en la Res. 5222/ (2018) tiene como aspectos salientes el acompañamiento de naturaleza integral y progresivo de los itinerarios formativos de los estudiantes, haciendo hincapié en la articulación entre los niveles primario y secundario, fomentando proyectos socio comunitarios y favoreciendo la implicación profesional del docente con la institución.

La puesta en acto de la experiencia de EP en las instituciones aquí estudiadas, requiere analizar los ciclos de la política (Ball, 2012) desde sus discontinuidades e intermitencias más que desde una visión de vinculación lineal entre la hechura de la política y su aplicación práctica, lo cual excede los alcances de este artículo.

De todos modos cabe considerar que para la gestión de esta experiencia, la concentración horaria (Resolución N° 4636 –DGCE-18 (2018)<sup>7</sup> fue uno de los criterios que define la selección de escuelas por la posibilidad de la confluencia docente para la realización de reuniones. Otro criterio fue la selección de escuelas que venían trabajando con Anexo 6 (Res. 581/11), con acompañamiento de las trayectorias. En tercer lugar, el perfil del director y por último el tamaño de la escuela. La instalación de la experiencia generó un sinnúmero de intervenciones y de encuentros entre los responsables provinciales de la experiencia, directivos, Pat e inspectores.

En este marco, se generó un proceso de capacitación para poder luego avanzar sobre las escuelas. La incorporación de las capacidades definidas tanto desde el CFE como desde la DGCE (Resolución CFE N° 330/17, DGCE, 2018) tuvieron un carácter de marco orientador de aprendizajes. Aquí aparece cierta discordancia entre las definiciones desde el nivel central y el contexto de práctica como producto de reacomodamientos y procesos interpretativos diversos.

En las entrevistas realizadas a directivos/as y docentes durante el trabajo de campo, se detectaron diferencias respecto de la forma de apropiarse del programa de Escuelas Promotoras, así como de gestionarlo al interior de la institución. En el caso 1 la escuela parece contar con la presencia de un estilo de gestión institucional

---

<sup>5</sup> Las escuelas promotoras de gestión estatal según datos del relevamiento anual (2017), alcanzaron una matrícula total de 85.280 (2017), cercana a un 10% del total provincial. Estas escuelas tienen un promedio de estudiantes por escuela de 280 estudiantes, a razón de doce secciones por establecimiento, equivalente a un promedio de 2 secciones por año. Del total de instituciones estatales al 2017, 55 instituciones se encuentran localizadas en zonas rurales, lo cual corresponde a un 18% del total.

<sup>6</sup> De acuerdo a la Res 748/2018, la institución comunicará la decisión de incluirse en el programa, al Inspector de Enseñanza. Asimismo, la Dirección Provincial de Educación de Gestión Privada comunica la fecha de alta y determinará sus acciones pertinentes de financiamiento a los efectos del aporte estatal. En muchas de estas escuelas el desafío que le presentaba EP, se asocia a prácticas que venían realizando como parte de su proyecto institucional, y como forma intangible de marketing y reconocimiento a su tarea como institución educativa.

<sup>7</sup> La Resolución N° 4636 –DGCE-18 (2018), promueve y ordena la concentración de tareas de los docentes en las instituciones secundarias donde posean la mayor carga horaria. En los fundamentos de la Resolución se afirma que la concentración es entendida como un derecho del docente, tanto titular como provisional. El propósito ulterior procura armar las más eficientes Plantas Orgánicas Funcionales, cuestión que se pone en marcha a escala provincial en el marco de la Res.4636/ 187.

donde se verifica un énfasis por abrir los canales de comunicación. Esto se evidencia en la mención constante que hacen los docentes y PAT respecto de la existencia de grupos de whatsapp, aulas virtuales, entre otros medios. En ellos se discute respecto de la posibilidad de intercambiar ideas e información. La escuela 2, si bien no podría ser caracterizada como “autoritaria” parece caracterizarse por un estilo de gestión donde la dirección “informa” a los docentes las novedades que arriban a la institución. En este último caso, el único espacio de reunión es aquel destinado por el programa, y que muchas veces no llega a concretarse por la falta de coincidencia entre los horarios de los docentes. Esta cuestión se retoma en los próximos puntos que permiten considerar algunos rasgos de los procesos de apropiación del programa EP en la escala institucional.

### 3. El trabajo docente y el papel del PAT.

El trabajo colegiado de los docentes constituye un giro característico enmarcado en la Resolución N° 4636 – DGCYE-18 (2018), la cual promueve y ordena la concentración de tareas de los docentes. En el marco de las EP y su Res de creación N°748, se intenta promover una mayor concentración de carga horaria a partir de asignar una serie módulos<sup>8</sup> (hasta 16 (dieciséis) por cada sección de 1° año de las escuela, que se amplían a los docentes que se desempeñan como PAT.

En este marco, pasar de un trabajo centrado en horas cátedra a otro fundado en cargos, el trabajo colaborativo, la flexibilidad para alentar trayectorias escolares diferenciadas y la evaluación colegiada conforman una nueva racionalidad docente, considerándose al docente como agente de cambios pedagógicos innovadores. En el marco de las EP, las dificultades para encontrarse entre los profesores en los días de reuniones asignadas por el proyecto revelan preocupaciones persistentes en las instituciones, afectándose especialmente el diseño colegiado de actividades críticas.

Las escuelas avanzan y retroceden bajo condiciones simbólicas y materiales de la organización institucional, al ritmo de sus precariedades, fortalezas y resiliencias, procurando escuchar los intereses de los estudiantes. Los docentes que tienen mayor carga horaria, disponen de mayores posibilidades para construir propuestas con sus colegas. Quien tiene pocas horas en la escuela suele quedar al margen de los trabajos colegiados.

La investigación no nos permite asegurar el éxito de las sinergias alcanzadas en aprendizajes efectivos por el trabajo interdisciplinario presente en los proyectos relevados. De todos modos, en uno de los casos que formó parte de la investigación, tal como se anticipó en el punto anterior, habría condiciones organizativas previas a implementar EP que garantizó mayor concentración de carga horaria en los profesores de los primeros años, lo cual permitió avanzar con mejores posibilidades para desarrollar un trabajo colegiado que, en el caso 2, donde se presentaba una fragmentación de cargas horarias, resultó un obstáculo difícil de salvar.

El director de uno de las escuelas señala que “en las diferentes asignaturas hay mucha concentración horaria. Hay dos profesores por cada materia. Es más fácil proyectar, generar vínculos, equipos de trabajo. Antes era mucho más difícil. Porque de Geografía tenías cinco o seis profesores. Ahora se comunican entre dos, entre tres, es más sencillo”. En este sentido, la comunicación entre colegas es un primer paso de un largo proceso de trabajo colegiado.

Asimismo el perfil del Profesor acompañante de trayectorias (PAT) se apoya, a nivel normativo, en la Ley de Educación Nacional y en la Resolución del Consejo Federal Educativo 103/2010 que buscan favorecer una mayor concentración institucional de las horas cátedras para los cargos de profesores con el propósito de generar un mayor acompañamiento en las trayectorias escolares de los jóvenes. El supuesto que orienta su acción se liga con la construcción del oficio de estudiante en la transición de la escuela primaria al colegio secundario. Por otra parte, durante el ciclo básico, el PAT tendrá como función orientar al grupo de estudiantes en el proceso de apropiación de los conocimientos, en base a la construcción de estrategias de aprendizaje según la lógica

---

<sup>8</sup> En la Res 748 se especifica que se asignan 2 (dos) módulos institucionales a cada profesor que posea una carga horaria de hasta 8 (ocho) módulos en 1° año, destinados a la reunión obligatoria prevista para la planificación y seguimiento de las propuestas de enseñanza y la evaluación colegiada de los aprendizajes. En el caso de los PAT, se le asignan 4 módulos a aquellos con secciones de 1er año de 30 estudiantes o más.

de saberes coordinados. El accionar pedagógico del PAT no se desarrolla de manera individual: funciona como nexo entre los docentes que comparten la tarea de enseñanza con el mismo grupo de estudiantes, generando posibilidades de afianzamiento de la propuesta educativa al mejorar su articulación interna y los procesos de evaluación.

En la práctica, estos procesos adquieren diferentes significados. En diálogos sostenidos con profesores que asumieron este rol en dos escuelas secundarias, resulta prioritario el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes, el trabajo con las familias y con el equipo de orientación escolar. Como señala un profesor de una de las escuelas ubicadas en el humilde barrio de Avellaneda “es hacer el seguimiento del chico, de cómo le va, del rendimiento escolar, realizar entrevistas con los padres para plantear la situación del alumno. Implica interactuar con el equipo de orientación, con el equipo directivo y con los preceptores. Es seguirlos en todo”.

Si bien en esta institución, algunos de los PAT cumplen un papel significativo en la planificación de los proyectos escolares y en la sistematizaciones de las evaluaciones por rúbrica<sup>9</sup> (Anijovich y Cappelletti, 2017) de los equipos docentes; de acuerdo a las entrevistas realizadas, la cuestión tutorial centrada en el acompañamiento constituye una tarea priorizada y altamente valorizada a nivel institucional y por la gestión central que impulsó esta iniciativa.

**En síntesis**, el trabajo colaborativo no se limita a una integración de saberes entre pares. Presupone desarrollar comunidades de aprendizaje mediante interacciones estratégicas entre profesores, estudiantes y familias y requiere una sostenida intencionalidad en el tiempo de directores y supervisores. En las entrevistas realizadas se identificó la ausencia de espacios para evaluar y aprender de la experiencia colegiada, dificultándose la construcción de un conocimiento profesional colectivo. Las condiciones materiales y de conducción institucional fijan las posibilidades y límites del trabajo colaborativo y operan sobre tradiciones pedagógicas que moldean lecturas y prácticas de una determinada política pública. Es el caso de aquellas escuelas que cuentan con mayor concentración y compatibilización de carga horaria de los profesores. En otras, una mayor dispersión y menores tradiciones en el trabajo colectivo constituyen obstáculos difíciles de sortear.

#### 4. Aprendizaje basado en proyectos

La propuesta para las denominadas EP tiene en la integración de saberes uno de sus principales fundamentos. La integración de saberes afecta la organización escolar, pedagógica y administrativa del cotidiano escolar, el sistema de evaluaciones y certificaciones y el trabajo docente, ahora articulado y cooperativo.

El pasaje de la disciplina al paradigma interdisciplinario de conocimiento de problemas que se propone la idea de saberes integrados, constituye el principal reto de las escuelas promotoras. Tomando esto como referencia y siguiendo los lineamientos propuestos por el Ministerio Nacional, la Provincia de Buenos Aires, particularmente la Dirección de Educación Secundaria propuso como política para el nivel, el denominado Aprendizaje Basado en Proyectos, “ABP” como llaman los docentes. El mismo nace a partir de la llegada del Programa de EP, aunque desde el año 2019 se extendió a todas las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires.

El Aprendizaje Basado en Proyectos que se propone en la línea de implementación de la lógica de aprendizajes integrados, se relaciona con la necesidad de plantear prácticas de enseñanza signadas por la interdisciplinariedad, como una forma de romper con la enseñanza tradicional por disciplinas. Dado que aún resulta incipiente, la tensión entre proyectos y disciplinas estaría en el corazón de las escuelas promotoras. Allí radica un campo de problemas epistemológicos nacidos de las dificultades originadas en la formación inicial de los profesores. Es necesario enfatizarlo: el trabajo colaborativo interdisciplinario a través de los saberes coordinados se encuentra en discontinuidad con la formación inicial y básica del profesorado. A una

---

<sup>9</sup> La evaluación colegiada, constituye otra acción colectiva - ya considerada en un artículo anterior (Krichesky et al., 2020) - que se especifica mediante una rúbrica, que describe rasgos y cualidades de un desempeño concreto en distintos niveles, definiendo los aspectos que se quieren evaluar y los posibles grados de logro. Dicho proceso se organiza en base a los niveles progresivos de dominio de las capacidades, transversales a los contenidos disciplinares, alcanzados por los estudiantes.

tradición pedagógica que ha girado en torno al trabajo autónomo y personal derivado de las lógicas disciplinares se le sobrepone un desarrollo profesional sustentado en un espacio colegiado e interdisciplinario. Si bien las capacidades o competencias que se proyectan trabajar son de naturaleza transversal a las disciplinas, esto plantea problemas de naturaleza epistemológica que no están saldados.

Por su parte, las entrevistas realizadas a miembros de los equipos de gestión central e intermedios, así como la lectura de documentos e informes producidos por los mismos permiten visibilizar una serie de tradiciones pedagógicas y políticas presentes en las perspectivas propuestas para pensar el ABP, muchas de ellas en tensión.

Por un lado resultó novedosa encontrar la influencia de la tradición jesuita, como se consideró en otro apartado, donde se resalta el espíritu evangelizador de esta tradición, permeado ahora por una perspectiva educativa basada en la innovación eficaz en los aprendizajes a la que se denomina “Pedagogía Ignaciana”<sup>10</sup> (Klein, 2016). En Cechi y Byali, (2018) se mencionan la influencia, en esta metodología del trabajo por proyectos, los aportes de Dewey, en la denominada escuela nueva, luego alimentada a la luz del constructivismo de Jean Piaget y Lev Vygotsky, junto con la experiencia del Maestro Iglesias y Olga Cossettini.

La gestión por proyectos fue recuperada desde la gestión central e intermedia consultada en el proceso de investigación, como un acierto pedagógico, por sus efectos en una mayor retención y motivación de los estudiantes y por la posibilidad que genera en las instituciones para inclinar la balanza hacia un trabajo de mayor interdisciplinariedad.

Asimismo el trabajo de campo permitió verificar que las escuelas que logran articular mayor cantidad de materias en los proyectos, son aquellas que cuentan con mayores posibilidades de comunicación, sea a través de las reuniones generadas con las horas pagas para ellas destinadas, así también como con otras formas de comunicación tales como plataformas web y mensajería. Por otra parte, la concentración horaria de los docentes y los estilos de gestión directiva parecen incidir en cierta medida en las posibilidades de concreción de estos proyectos en las instituciones y su sentido colegiado. En este sentido, se ha verificado que, mientras en el caso 1 la mayoría de los docentes pueden concentrar la carga horaria, en el otro caso sucede en menor medida.

En general los directivos y docentes entrevistados señalan que la propuesta de trabajo por proyectos ha generado una mayor motivación y entusiasmo por parte de los estudiantes, e implicado la revisión de las tradicionales formas de pensar la enseñanza. No obstante, en ciertos casos se muestran resistencias a esta forma de trabajo. Respecto de la primera postura, se valora el hecho que sus estudiantes están aprendiendo y apropiándose más y mejor de los contenidos, aunque de una manera distinta.

Contaba al respecto del director de la Escuela 2 “En inglés, la profesora me dijo, “trabajar como estamos trabajando con estos proyectos y trabajar con una evaluación no del tipo tradicional, sino darles una problemática y que ellos la resuelvan, es más difícil que hacer una prueba de inglés tradicional. Porque en la prueba de inglés tradicional, me tengo que acordar de 4 o 5 cosas y tratar de poner el *don't* o el *doesn't* y el verbo conjugado o sin conjugar. Acá yo tenía el material a mi disposición y tenía que resolver un problema. Hacer un diálogo, hacer algo. No tenía que acordarme de memoria de cosas, sino ir a buscar el material y cómo hacía el diálogo para pedir pan. Bueno tengo que buscar, acá hice un diálogo, esto para el pan, esto para... , y armar eso. Es mucho más complejo que ponerte a trabajar solamente con lo que acordás”.

Incluso, para algunos docentes, especialmente quienes han tenido experiencia de trabajo en escuelas primarias, el trabajo por proyectos no ha sido una novedad. Así lo señalaba una docente de la Escuela 1 “...yo

---

<sup>10</sup> En la página Web de Horitzò 2020 se explica que, la pedagogía Ignaciana se propone “Crear la nueva escuela y hacerlo todas y todos juntos. Una nueva escuela que desarrolla e implementa un nuevo modelo pedagógico, la Ratio Studiorum del siglo XXI, basado en los principios y valores de la Pedagogía Ignaciana y en el diálogo permanente con los últimos avances de la pedagogía, la psicología y las neurociencias, para educar con éxito en la realidad y el futuro del siglo XXI. En un nuevo espacio físico, con una organización flexible y con el apoyo de un nuevo modelo de gestión. Para formar personas integrales, competentes, conscientes, compasivas y comprometidas. Para presentarles a Jesús y hablarles de Él, acompañándolos y proponiéndoles experiencias con los otros y para los otros. Facilitando experiencias de fe y compromiso”. Ver más en: <http://h2020.fje.edu/>



con este tipo de proyectos trabajé en primaria mucho tiempo, entonces para mí no fue una novedad, me parece bien a mí, me parece que es un formato que hace que el chico relacione todo, el aprendizaje no es una isla, tenés que aprender esto en lengua... tenés que aprender esto en matemática... me pareció bien y al chico le interesó más, por lo menos yo lo vi (...) acá a veces mucha gente dice ¿Cómo es? ¿Cómo será trabajar por proyectos? Porque hay gente que no sabía de qué se trataba el proyecto, entonces bueno las que somos un poco más viejas digamos...”.

Para otros docentes, el tipo de trabajo propuesto desde el ABP implica un vaciamiento de los contenidos. Respecto del ello, nos decía el director de una de las escuelas -caso 2- “Mira, la primera oposición de los docentes era un tema de contenidos sí o contenidos no (...) Y una de las primeras dudas fue, “¿entonces no damos algunos contenidos?” (...) porque cada docente defiende su materia. Y cada docente defiende su... Cómo es... su rama, su conocimiento (...) Digo, eso los desestabiliza, me parece, un poco. Sienten que es un poco caótico”.

Finalmente cabe mencionar que, aun a pesar de los esfuerzos para que el ABP genere mayores grados de autonomía en los estudiantes, lo que se vislumbra es que son los docentes quienes, en ambas escuelas, han elegido los temas que se llevarán adelante en el marco del proyecto “Los temas los elegimos, y se los exponemos a los chicos. Por ejemplo, salió el tema troncal: alimentación. Y bueno, en alimentación se dieron un montón de temas. Pero los chicos sacaron el tema de celiacía. Hicieron pizzas, hicieron alfajores, hicieron un montón de cosas. Publicidades, y demás. Y ellos fueron agregando qué había qué hacer con todos los otros temas. El troncal era alimentación, y ellos fueron sumando todas las variables que pudieron encontrar sobre alimentación”.

El denominado ABP parece impactar tanto en las prácticas de enseñanza como en las de aprendizaje. El corazón del cambio va más allá de modificaciones sino que implican transformaciones en términos de las relaciones que se establecen con el conocimiento, con la producción y reproducción del conocimiento científico mismo, en –necesario- diálogo con los saberes de los territorios cotidianos de los sujetos.

## 5. Conclusiones

La internacionalización de pedagogías, metodologías y concepciones de articulación, promoción y evaluación constituyen un dato significativo de nuestra exploración de fuentes de influencia en el proyecto de escuelas promotoras de la provincia de Buenos Aires. Hasta hace relativamente poco tiempo sólo se hablaba de la internacionalización de los estudios superiores y universitarios, pero esa dinámica se trasladó con fuerza a los niveles de educación obligatoria de los sistemas educativos nacionales. En esa internacionalización operan no sólo organismos internacionales sino experiencias exitosas, concretadas en diferentes escalas, que tienen la capacidad de movilizar recursos miméticos en un mundo fluidamente interconectado. El caso de la red de las escuelas jesuitas de Barcelona lo prueba de modo elocuente.

La política de la educación secundaria de la Provincia de Buenos Aires, se inscribe en una serie de transformaciones iniciadas en el período 2003-2015, con el objeto de asegurar como derecho de los estudiantes la obligatoriedad escolar, evitando así el destino de repitencia y abandono típicos de la institución selectiva, elitista y meritocrática de la tradición del bachillerato tradicional.

Las políticas de EP, fueron de baja escala, alcanzando en su cobertura cerca, según el Relevamiento Anual (Dirección de Información y Estadística, 2017), de un 12% del total de establecimientos del nivel secundario a nivel provincial y un 10% respecto de su matrícula<sup>11</sup>, al igual que políticas educativas que las preceden en torno a cambios de formatos para el nivel secundario. A su vez pretenden avanzar en garantizar la obligatoriedad del nivel secundario, portando innovaciones en torno a la modificación del formato escolar a partir del trabajo

---

<sup>11</sup> En base al Relevamiento anual de matrícula 2017, si se considera el alcance que tiene la EP respecto de la matrícula del 1ero y 2do año que asiste a la educación secundaria común (2017), se duplica al 21%.

docente colegiado, la gestión del trabajo por proyectos y evaluación por rúbricas, al mismo tiempo que un mecanismo de apoyo y seguimiento de las trayectorias de los estudiantes mediante la figura de los PAT.

En relación con la gestión de proyectos, una primer tensión se presenta respecto de los saberes disciplinares. Al parecer, parte de los profesores manifiestan cierta resistencia o incertidumbre a la hora de pensar los contenidos curriculares a partir de un tema. Para quienes vienen de tener experiencias en las escuelas primarias, este tipo de enfoque traduce resonancias familiares. Una posible hipótesis es que la formación de docentes de secundaria se ha centrado tradicionalmente en la importancia del saber disciplinar. De todos modos la tensión entre profesionalización y desprofesionalización subyace en las inquietudes manifestadas en las entrevistas.

Una segunda cuestión a atender es el énfasis en la necesidad que los estudiantes desarrollen habilidades, autonomía, capacidad para el trabajo en equipo, con el objeto de desempeñarse en el marco de un mundo cambiante y signado por la incertidumbre. Formarse para un nuevo escenario laboral, donde está en disputa la sociedad salarial. La pregunta es si todo este cambio está orientado a formar sujetos que surfeen los vaivenes de un mundo donde el mercado financiero pone las reglas.

Una tercera tensión o pregunta, es si la elección de los temas, por lo que muestra el campo, termina escolarizando lo que se elige como tema a indagar. Nuestra pregunta apunta a reflexionar sobre cómo el trabajo por proyectos recupera los saberes del territorio, cómo restituye saberes locales, qué lugar ocupan las culturas que ingresan al ámbito escolar, o si una vez más, los niega.

Cabe señalar que en términos generales, se observaría un conjunto de desplazamientos teóricos y prácticos que la propuesta de EP revela respecto al sentido común pedagógico de la escuela secundaria tradicional.

En primer lugar, el Estado que enuncia el proyecto se piensa como acompañante de un proceso, no en su calidad de agente que garantiza derechos e interviene en su realización, como si su rol fuese subalterno en el contrato pedagógico entre las generaciones. El currículo parece subordinarse al seguimiento de las trayectorias. No debemos confundir las reconfiguraciones de la escolarización secundaria con cambios reales de un proyecto político-pedagógico que desde la escuela secundaria irradie al conjunto del sistema educativo.

En segundo lugar se expresa un pasaje del modelo de transmisión centrado en el docente a otro modelo de aprendizaje centrado en el estudiante.

Se intenta liberar al modelo tutelar de la escuela secundaria tradicional, que presupone sujetos heterónomos y vulnerables, incapaces de sostenerse y aprender por sí mismos. Allí se encuentran las mayores contradicciones entre un alumno considerado agente protagonista de sus aprendizajes, que en la práctica se encuentra sin poder elegir ningún contenido, y la prescripción curricular de la que parten los proyectos comunes. Un segundo desplazamiento se orienta a migrar de la evaluación de contenidos a una indagación de capacidades, haciendo una utilización flexible de los conocimientos.

Un tercer giro lo da el desplazamiento del trabajo individual tanto de alumnos y docentes hacia una labor colaborativa, asociativa entre diferentes actores de la comunidad educativa: entre docentes y equipo directivo, entre pares docentes, entre docentes y estudiantes, de los alumnos entre sí, y centralmente entre la institución escolar y las familias. Se aspira como valor a promover nuevos modelos de estar en común en la escuela secundaria. Por último, un cuarto desplazamiento cristaliza idealmente la siguiente configuración de la escena escolar en la escuela secundaria atravesada por la experiencia de EP: el alumno como activo protagonista, el docente como guía, orientador y mediador del conocimiento.

No obstante, un dato que la investigación del equipo muestra, de acuerdo a las fuentes documentales consultadas, es la escasa relevancia que tiene, en la propuesta de EP, la formación ciudadana de los estudiantes. Su interpelación como sujetos cognitivos activos y participativos, los sustrae a la condición de origen y a los contextos específicos, materiales y simbólicos, de los que surgen como individuos situados.

Eso constituye una pérdida de agencia en los sujetos juveniles, ya que no se los interpela a pensarse como ciudadanos y actuar de modos reflexivamente éticos. Los contenidos trabajados pierden así significatividad social. Si bien se advierte que la propuesta de reforma combate los circuitos diferenciados que segregaron históricamente a los alumnos conforme su origen sociocultural, la experiencia de la investigación muestra que el despliegue de la iniciativa se asienta sobre esos circuitos cristalizados, sin alterarlos.

La preocupación por los aprendizajes se combina muy específicamente con la inclusión y retención de los estudiantes en los primeros años de la escuela secundaria. La articulación con el nivel primario y su continuidad epistemológica, junto con la ruptura de las fronteras disciplinares en la elaboración de los proyectos y modificaciones producidas en el régimen académico y los criterios para la promoción del año<sup>12</sup>, tiene una intención de sostener la matrícula antes que cualquier otro objetivo académico. Si bien desde un estudio de la propia gestión (2018) se indagaron los resultados de aprendizaje (DEIE, 2018)<sup>13</sup>, no fue factible analizar su verdadero impacto en diferentes áreas de conocimiento, con diferentes estrategias e instrumentos de evaluación, así como tampoco en la trayectoria de sus estudiantes dado el período corto de gestión (2018/2019) de esta iniciativa en las instituciones educativas.

Resultaría interesante reflexionar en futuros trabajos, acerca de que modificaciones se producen en el mediano plazo en la experiencia escolar de los estudiantes que transitan por estas instituciones, así como la idea de justicia que subyace a la política aquí analizada; asimismo, importa averiguar qué construcción de igualdad favorece o inhibe, indagando en los saberes y conocimientos que movilizan en la construcción del vínculo democrático y el protagonismo en el trabajo sobre lo común y lo comunitario.

## Referencias bibliográficas

Anijovich, R y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.

Ball, S. J. (2012). *Global education inc.: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. Routledge

Beech, J. y Meo, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(23).

Briscioli, B. (2013). *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. [Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos]

Cecchi, C y Byali, M (2018) *Políticas provinciales para transformar la educación secundaria en Argentina*. Provincia de Buenos Aires. Escuela Promotoras. Informe Final

---

<sup>12</sup> El régimen académico de las EP difiere al conjunto de los establecimientos de nivel secundario regulados según el RA (Res. 587/11). En dichas instituciones se establece que se acredita el año y se pasa al siguiente con hasta tres (3) materias pendientes, de promoción después del período de recuperación de aprendizajes de febrero-marzo y aquellos que tienen cuatro (4) materias pendientes o más, vuelven a cursar el primer año.

<sup>13</sup> De acuerdo a una evaluación realizada por la Dirección de Evaluación e investigación educativa (2018) de la Provincia de Bs As en base a una prueba de aprendizajes y un cuadernillo complementario de 92 escuelas estatales del conurbano bonaerense. (50% E P (grupo de tratamiento) y la otra mitad (grupo de control) se observa que el programa EP, generó un efecto positivo sobre el desempeño en matemática, medido en términos de cantidad de respuestas correctas en la prueba de aprendizaje. De acuerdo a este estudio, la diferencia de respuestas correctas entre los grupos de tratamiento y control aumentó, en promedio, un 7% en favor de los alumnos de las escuelas promotoras. cuestión que no sucede en lo que hace al desempeño en Lengua.

Clough, Patricia T. (2008). The affective turn: Political economy, biomedicine and bodies. *Theory, Culture & Society*, 25(1), 1–22.

Denzin, N. y Lincoln, Y. comps. (2011). *El campo de la investigación cualitativa. Manual de Investigación Cualitativa*. Vol. I. Gedisa.

Dirección de Evaluación e Investigación Educativa (2018). *Escuelas Promotoras. Evaluación de Impacto Dirección General de Cultura y Educación*.

Dirección de Información y Estadística (2017). *Subsecretaría de planeamiento. Dirección General de Cultura y educación de la Provincia de Buenos Aires*. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

Gardner, H. (1995). *Inteligencias Múltiples. La Teoría en la Práctica*. Paidós.

Klein, L. (2016). *Actualidad de la pedagogía jesuita*. Editorial ITESO.

Krichesky, M., Lucas, J. y Giangreco, S. (2020). Régimen Académico y Educación Secundaria: Procesos de recontextualización y tensiones en la gestión y culturas escolares. *Revista Caribeña De Investigación Educativa (RECIE)*, 4(1), 20-33. <https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i1.pp20-33>

Krichesky, M. (coord.); Migliavacca, A.; Saguier, M.; Medela, P.; (2007). *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires

Krichesky, M. y Giangreco, S. (2019). La experiencia de reescolarización en la educación secundaria: aportes de la investigación en nuevos formatos educativos. En M. Krichesky et al., *Escuela, trayectorias y territorio. Aportes para pensar la política educativa*. UNIPE: Editorial Universitaria, en prensa.

Lopez, N. (2007). *Las Nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social y educativo de la región*. UNESCO. IIEP Buenos Aires. Sede Regional [250], Campaña Latinoamericana por el Derecho a la Educación [2]

Ministerio de Educación (2019). *Secretaría de evaluación e innovación educativa. 2019 Marco para la Implementación de la Escuela Secundaria Federal 2030. Aprendizaje 2030*.

Nobile, M. (2013) *Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. [Tesis Doctorado en Ciencias Sociales. FLACSO, Argentina]

Ochoa de la Fuente, L. (2015). Creer, Poder y hacer. Horizonte 2020 en las escuelas jesuitas de Barcelona. *Revista Propuesta Educativa*, 44.

Pinkasz, D. (2019). *El Régimen Académico como llave del cambio a la organización institucional de la escuela secundaria: análisis de las normativas y aportes de la investigación - 1a ed. - Flacso Argentina*.

Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la educación secundaria. Avances para un Agenda clave para los adolescentes del siglo XXI*. UNICEF. FLACSO

Terigi, F. (coord), Vaillant, D. y Peraza, R. (2009). *Segmentación urbana y educación en América Latina Estudio de Políticas inclusivas. El reto de la inclusión escolar*. Eurosocial. OEI.

Tiramonti, G. (2011) (dir). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. FLACSO. Homo Sapiens.

Vanella, L. y Maldonado, M. (2013) (coord.) *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT) Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

#### **Normativa Federal.**

- Ley de Educación Nacional 26.206/2006
- Res CFE N° 93/09
- Res. 333/17-CFE

#### **Normativa Provincial**

- Ley de Educación Provincial N° 13688
- Resolución N° 587/11
- Resolución 748 (2018)
- Resolución N° 4636 (2018)
- Res 5222 (2018),

**Fecha de recepción: 3-11-2020**

**Fecha de aceptación: 24-12-2020**