BANDERAS PARA LA TRANSFORMACIÓN

Ocho ejes prioritarios para transformar la secundaria

COMPILADORES
Alberto Croce, Facundo Pajón y Nancy Montes

Banderas para la transformación : ocho ejes prioritarios para transformar la secundaria / compilado por Croce, Alberto César ; Facundo Pajón ; Nancy Montes. - 1a edición especial - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNICEF ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Flacso ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : UNIPE Editorial Universitaria ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Fundación Voz ; Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CIPPEC, 2021.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga
ISBN 978-987-3753-72-5

1. Educación Secundaria. I. Croce, Alberto César, , comp. II. Pajón, Facundo , comp. III. Montes, Nancy, comp. IV. Título.
CDD 373

Compiladores
Alberto Croce, Facundo Pajón y Nancy Montes

Autores de los Documentos Base
Crear Vale la Pena
Alberto Croce
Florencia Diment
Delia González
Marcelo Krichesky
Nancy Montes
Guadalupe Penas
Roxana Perazza
Cora Steinberg
Alicia Tallone
Claudia Rut Tujschinaider
Adriana Veschler

Diseño y edición
Ivana Fioravanti

Nota aclaratoria
El uso de un lenguaje que no discrimine, que no reproduzca estereotipos sexistas y que permita visibilizar todos los géneros es una preocupación de quienes trabajaron en esta publicación. Dado que no hay acuerdo sobre la manera de hacerlo en castellano, se consideraron dos criterios a fines de hacer un uso más justo y preciso del lenguaje: 1) evitar expresiones discriminatorias y 2) visibilizar el género cuando la situación comunicativa y el mensaje lo requieren para una comprensión correcta.

BANDERAS PARA LA TRANSFORMACIÓN

Ocho ejes prioritarios para transformar la secundaria

PROLOGAR ESTE LIBRO DESDE FUNDACIÓN VOZ ES un motivo de profunda satisfacción y reconocimiento. El recorrido que hemos realizado hasta aquí coincide con nuestra propia historia institucional. Cuando decidimos constituirnos como organización, pusimos en la transformación de la escuela secundaria nuestra razón de ser fundacional.

Desde un primer momento quisimos que este camino fuera un recorrido compartido con muchos otros, entre los que destacamos a las organizaciones con quienes nos hemos ido "enredando" en esta utopía común.

Elegimos llamarnos "VOZ" porque entendimos desde el comienzo que, para lograr estas transformaciones que buscábamos, debíamos lograr que fuera posible que todos los sectores involucrados en esta idea, pudieran escuchar a los demás y compartir miradas y perspectivas. De alguna manera, sin renunciar a la propia identidad, quisimos que fueran las propuestas de todos los que conformaran el camino que nos proponíamos recorrer.

Estamos agradecidos a quienes nos han acompañado desde el primer momento y que tuvieron participación muy fuerte en hacer que hoy estemos pudiendo realizar esta publicación. A los que se sumaron a nuestros Consejos, a la mesa de especialistas que nos orientaron en nuestros primeros pasos, a las alianzas que fuimos construyendo con diferentes organizaciones, a los funcionarios que nos alentaron a continuar trabajando en estas propuestas, a los estudiantes secundarios que no dejan de motivarnos con su fuerza, su alegría y su compromiso por la educación.

Esta publicación marca un hito en todo este camino.

Esta sistematización se consolidó en diciembre de 2019, el año previo a la irrupción de la pandemia COVID-19, por esa razón estos trabajos no hacen ninguna referencia a esa situación y a sus impactos, aún inciertos.

Queda mucho aún por recorrer y sin dudas, todo lo vivido provocará nuevas reflexiones.

Estamos comprometidos y convencidos de que "Vamos a transformar la secundaria".

Alberto César Croce
Director Ejecutivo
FUNDACIÓN VOZ

UNICEF IMPULSA EN ARGENTINA LA CONSTRUCCIÓN de una escuela secundaria inclusiva y de calidad para garantizar más y mejores oportunidades de aprendizaje para los y las adolescentes a través de diversas acciones y actividades, promoviendo alianzas estratégicas para avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación. La educación secundaria tiene un lugar clave en la agenda de políticas para garantizar el ejercicio de sus derechos, ya que es allí donde se juega para ellos y ellas la posibilidad de apropiarse del conjunto de saberes y habilidades que se requieren en una sociedad basada en el conocimiento en el siglo XXI.

La situación social y educativa de los adolescentes en nuestro país, como en muchos de la región, advierte que para lograr estos objetivos es necesario revisar los modelos y sentidos de las políticas públicas y educativas. Contextos territoriales y educativos, signados por inequidades sociales, territoriales e institucionales, se constituyen en barreras para asegurar el derecho a la educación. Cerca de 6 de cada 10 niñas, niños y adolescentes viven en situación de pobreza (UNICEF, 2020) y en educación, se evidencian fuertes inequidades en sus trayectorias escolares y el acceso al conocimiento. Si bien Argentina tiene altas tasas de escolarización y mejoras recientes en las tasas de graduación, se advierte que aún solo 1 de cada 2 adolescentes que ingresa a la secundaria regular la completa. Asimismo, el paso por la escuela no asegura el acceso a las habilidades y los conocimientos esperados: 7 de cada 10 estudiantes del último año de la secundaria no alcanzan los saberes mínimos en Matemática y casi 4 de cada 10 en Lengua, con fuertes disparidades según nivel socioeconómico, sector de gestión y ámbito de residencia (MEN, 2019).

El país cuenta con acuerdos federales y algunas jurisdicciones han iniciado ya este proceso de transformación. Por eso es clave avanzar en esta hoja de ruta para garantizar una educación de calidad a todos y todas. La iniciativa "Transformar la Secundaria" liderada por la Fundación Voz, que impulsamos junto con la OEI, FLACSO, UNIPE, CIPPEC promovió una serie diálogos plurales y multisectoriales. Un trabajo colaborativo con fuerte participación de los y las adolescentes, con el objetivo compartido de promover un debate social basado en evidencia, orientado a promover la mejora y transformación del nivel.

Celebramos la publicación de este libro que condensa los resultados de estos diálogos. Centrar la mirada en las ocho banderas de la transformación aquí propuestas, permitirán abordar nudos críticos de una agenda ineludible para la escuela secundaria. Nos sumarnos al reconocimiento y agradecimiento a todos y todas los que participaron en los distintos encuentros: funcionarios de diferentes provincias, técnicos y especialistas, directivos, docentes, cooperadoras escolares, organizaciones sociales, sindicatos, familias, referentes del sector privado, y a los y las estudiantes y jóvenes. La participación y compromiso de todos y todas permite construir una educación de calidad relevante y significativa que brinde a cada uno de los chicos y chicas de Argentina oportunidades para desarrollar al máximo su potencial, construir su proyecto de vida, ejercer una ciudadanía plena, e insertarse en el mundo del trabajo.

Luisa Brumana
Representante
UNICEF Argentina

EN NUESTRA REGIÓN Y EN NUESTRO PAÍS LA EDUCACIÓN secundaria es un derecho para todos y todas las y los adolescentes y jóvenes. Si bien desde hace varios años se ha ampliado la cobertura y el acceso, hay todavía algunas asignaturas pendientes en este nivel de enseñanza. En principio, podemos destacar tres: en algunos territorios y en algunos sectores sociales el acceso aún es diferencial, hay unos veinte puntos de diferencia porcentual en la asistencia al nivel entre quienes viven en áreas urbanas y rurales de la Argentina y lo mismo sucede entre jóvenes que pertenecen a hogares vulnerabilizados y entre quienes pertenecen a hogares sin privaciones económicas. En segundo lugar, si bien la mayor parte de los y las jóvenes están asistiendo, sólo el 50% logra finalizar el nivel en el tiempo considerado ideal para hacerlo, de modo que garantizar y promover la terminalidad es, todavía, un tema a trabajar para los sistemas y para las instituciones. Y luego, la posibilidad de acceder a aprendizajes relevantes también es una preocupación para gobernantes y para las familias, de modo extensivo, para toda la sociedad, que espera una mejor formación para sus ciudadanos y ciudadanas, de modo que sea posible el empleo, la participación, la continuidad de los estudios y, en general, la mejora de las condiciones de vida.

En este escenario, dado el compromiso de la Organización de Estados Iberoamericanos con la educación y con el acompañamiento a las iniciativas que promueven la realización de derechos y el cumplimiento de metas regionales y nacionales, es que hemos celebrado desde el inicio la convocatoria que realizó Fundación Voz para participar junto a otras instituciones que trabajan por la educación para Transformar la Secundaria, poniendo sobre la mesa los temas que deben ser debatidos de un modo amplio en el sentido de la cantidad de actores y sectores invitados y plural, por la variedad de enfoques y visiones que estos documentos que esta compilación integra permiten integrar.

El conjunto de documentos que esta compilación integra ofrece los fundamentos, las propuestas y también las acciones que hacen posible avanzar sobre algunas de las asignaturas que tenemos pendientes como sociedad para que puedan abordarse. En esa tarea seguimos comprometidos, junto a otros que comparten también esta voluntad y esta decisión.

Luis Scasso
Director OEI Argentina
OEI Argentina

LA UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL (UNIPE) ES una universidad pública joven que está orientada a potenciar la formación de docentes, directivos y funcionarios del sistema educativo. Las actividades de investigación son centrales en su modelo de formación que, con base en la indagación, procura la construcción de un vínculo productivo con todos los saberes constitutivos, tanto aquellos de la profesión docente como de los demás agentes que se desempeñan en el campo educativo.

En un recorrido institucional que lleva algo más de una década, la escuela secundaria y su transformación han sido preocupación y objeto de reflexión por parte de las y los profesores-investigadores de la Universidad, lo que ha llevado a la conformación de diversos equipos y líneas de trabajo a partir de los cuales la UNIPE se ha propuesto contribuir al desarrollo de una escuela secundaria que garantice el derecho a la educación de todas y todos.

Los estudios evaluativos de las políticas educativas y las investigaciones diagnósticas orientadas al planeamiento de la educación, con especial atención a la escuela secundaria y al sistema formador, se han constituido en una línea de trabajo importante. Se cuentan aquí tanto los estudios que analizan las políticas públicas que dan lugar a formatos escolares diversos e impactan en la vida cotidiana de las familias y en los modos de escolarización de las y los jóvenes, así como aquellos más amplios que consideran las características de los territorios heterogéneos en los que la escuela se sitúa, atravesada por viejas y nuevas desigualdades. Un capítulo especial merece la reflexión sobre la educación de jóvenes y adultos y los vínculos entre educación y trabajo. El papel de la mediación de las prácticas de lectura y escritura y de las nuevas tecnologías en el aprendizaje de las disciplinas escolares en la escuela secundaria, es otra de las líneas en las que se viene trabajando sostenidamente. Asimismo, las investigaciones didácticas en áreas disciplinares específicas de la escuela secundaria es otra de las producciones de la universidad. Más recientemente, los estudios sobre interculturalidad y el modo en el que este concepto complejiza y tensiona al de inclusión en la escuela secundaria actual conforman otra de las líneas de trabajo.

Es en el marco estas investigaciones y reflexiones, que parten de tradiciones diversas y ponen en juego una pluralidad de enfoques, además del trabajo cotidiano que en materia de formación continua venimos desplegando en las provincias del país, desde UNIPE nos sumamos con mucho entusiasmo a la propuesta "Transformar la secundaria" de la Fundación VOZ. Agradecemos de esta manera, la posibilidad de habernos integrado a un espacio diverso y rico en intercambios al que esperamos haber contribuido con nuestras experiencias institucionales y con las investigaciones de los especialistas. Invitamos a todos los interesados en la temática a ingresar en la lectura de este libro, cuyos aportes oportunos, necesarios, relevantes y esperados nos permitirán seguir pensando colectivamente en una escuela secundaria garante del derecho a la educación de todas y todos.

Adrián Canellotto
Rector de la Universidad Pedagógica Nacional
Universidad Pedagógica Argentina

EL ÁREA EDUCACIÓN DE LA FLACSO desde sus inicios se ha dedicado a la investigación de las políticas educativas y, en particular, se ha enfocado en diferentes temas en torno a la educación secundaria: los procesos de democratización del acceso, la desigualdad educativa, las reformas implementadas en dicho nivel y más recientemente, las propuestas que buscan modificar la forma escolar tradicional proponiendo cambios a los modos de enseñar, al trabajo docente y a la organización institucional para responder a la demanda de la obligatoriedad, terminalidad del nivel y a los desafíos que plantean las transformaciones culturales y tecnológicas.

En el marco del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad que forma parte del Área Educación de la FLACSO, el trabajo de investigación mencionado se complementó a partir del año 2013 con dos acciones de diferente tenor: la realización de Reuniones científicas que convocaron a investigadores/as de todo el país para reunir la producción de conocimiento y debatir los principales temas de análisis de los últimos 15 años y, durante el año 2015, la organización junto a UNICEF Argentina del ciclo "Diálogos para la educación secundaria", que convocó a sectores y actores diferentes para plantear desde diversas posiciones qué debe cambiar de la educación secundaria desde la percepción de directores/as, estudiantes, especialistas, periodistas, empresarios/as, integrantes de ONG´s ligadas al campo educativo y funcionarios/as.

La invitación de Fundación Voz para que investigadores/as del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad se sumen para Transformar la Secundaria posibilitó a la FLACSO seguir pensando y definiendo junto a otros los temas que son hoy objeto de debate, de un modo plural, colectivo, generador de miradas convergentes y recoger, asimismo, las diferencias y los matices que un sistema federal y heterogéneo como el argentino alberga.

Entre los años 2016 y 2019 hemos acompañado los intercambios y colaborado con la realización de encuentros y la producción de materiales para que sea posible avanzar en los sentidos que permitan otra escuela secundaria para quienes aún no pudieran completarla, para quienes la están cursando y para quienes la tienen en el horizonte de su formación y como ámbito de trabajo. Esta publicación que se presenta recoge los ejes centrales de trabajo que organizan buena parte de esa agenda de transformaciones que algunas jurisdicciones y algunas escuelas ya han empezado a transitar.

Apostamos a que este texto constituya un aporte de relevancia para enriquecer el debate y brinde orientaciones con el propósito de Transformar la Secundaria.

Sandra Ziegler, Daniel Pinkasz
Investigadores/as del Programa Educación, Conocimiento y Sociedad
Área Educación, FLACSO Argentina

LA ESCUELA SECUNDARIA ES UNA PIEZA FUNDAMENTAL para que la Argentina pueda garantizar los derechos de su ciudadanía y desarrollarse con inclusión. La responsabilidad de asegurar que todos los jóvenes del país incorporen aprendizajes significativos, transiten y se gradúen de la secundaria se comparte entre el Estado nacional y los gobiernos provinciales.

En las últimas décadas se han producido mejoras relevantes. La ley Nacional de Educación en 2006 marcó un hito. Al establecer su obligatoriedad, reconfiguró las políticas educativas orientadas a la secundaria tanto a nivel nacional como provincial. Entre 2006 y 2018 la graduación creció un 39%, y la proporción de adolescentes de 13 a 17 años escolarizados pasó de 85,5% a 90%.

La transformación de la secundaria requiere cambios estructurales y sostenidos en el tiempo. Se necesita de una mirada de largo plazo que priorice estas políticas. Los diálogos multisectoriales son imprescindibles para identificar consensos y disensos informados y construir acuerdos que logren superar la volatilidad de la coyuntura política y económica.

Con esta perspectiva, durante el 2019 CIPPEC impulsó Metas Estratégicas para Transformar la Argentina (#META). El proyecto reunió 10 metas de distintas áreas de política con el objetivo promover diálogos con referentes de sectores diversos que permitieran construir recomendaciones de política para las nuevas gestiones. En el ámbito educativo, CIPPEC impulsó la meta Transformar la Educación Secundaria. Durante el año, participamos en más de 20 reuniones y eventos con referentes del gobierno nacional y de las provincias, sindicatos, empresas, universidades y organizaciones de la sociedad civil. Todas tuvieron el mismo objetivo: impulsar Transformar la Educación Secundaria como una meta prioritaria para nuestro país.

Compartir la premisa "Transformar la Secundaria", propuesta como una consigna común entre diversas organizaciones convocadas por Fundación Voz, permite poner en diálogo de manera constructiva y participativa las miradas, las propuestas y las acciones de cada uno de los espacios. Reunirnos bajo el mismo objetivo potencia y fortalece el trabajo de todas estas organizaciones comprometidas con la mejora de la educación secundaria en la Argentina.

Celebramos la publicación de este libro, fruto del intenso trabajo participativo liderado por Fundación Voz para identificar ocho banderas de transformación. Las mismas reflejan un proceso de construcción multisectorial potente y constituyen un aporte sustantivo para construir la política de educación secundaria que la Argentina necesita.

Alejandra Cardini
Directora del Programa de Educación de CIPPEC
CIPPEC

BANDERAS PARA LA TRANSFORMACIÓN

Ocho ejes prioritarios para transformar la secundaria

Las "Banderas para la Transformación" son 8 estrategias pedagógicas o ejes organizacionales, surgidos de las jornadas de debate y encuentros intersectoriales que tuvieron lugar en el marco de la iniciativa "Transformar la Secundaria".

En las jornadas, importantes actores y sectores del sistema educativo realizaron propuestas acerca de cuál entendían que era el mejor camino de transformación para las escuelas secundarias de nuestro país. Entendiendo que, si los gobiernos y las instituciones las asumen y ponen en práctica, estarían en dirección de realizar un verdadero cambio, desde las secundarias que hoy tenemos hacia aquellas que quisiéramos tener.

Cada una de las Banderas, puede desarrollarse con diferentes niveles de profundidad. Sin embargo, no será posible implementarlas si no es a través de un proceso que respete los tiempos y las potencialidades de cada jurisdicción y de cada escuela.

A continuación, presentamos el trabajo realizado en cada una de ellas desde las jornadas intersectoriales de debate y reflexión. Agradecemos la colaboración y preocupación permanente de cada una de las organizaciones aliadas que ha posibilitado la consecución de estos encuentros y la producción de conocimiento en torno a estos temas. Especialmente queremos hacer mención a UNICEF, OEI, FLACSO y UNIPE, quienes han acompañado esta iniciativa desde sus orígenes, siendo pilares estratégicos en su expansión e incidencia en la política educativa.

ÍNDICE

14. Introducción de Fundación Voz
Alberto Croce

21. Acompañamiento de las trayectorias educativas personales de los estudiantes
Marcelo Krichesky

47. Equipos directivos y supervisores liderando procesos de transformación
Nancy Montes

71. Incorporación de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje
Cora Steinberg y *Delia González*

100. Secundarias democráticas y participativas
Alberto Croce y *Alicia Tallone*

140. Arte en la educación secundaria
Florencia Diment, *Adriana Veschler* y *Crear Vale la Pena*

198. La escuela secundaria comprometida con su territorio y comunidad
Guadalupe Penas

226. Enseñanza y aprendizaje basados en proyectos
Claudia Rut Tujschinaider

264. El #trabajo docente en la escuela secundaria
Roxana Perazza

INTRODUCCIÓN

La transformación de la escuela secundaria es un desafío con el que las distintas organizaciones que hoy acompañamos esta iniciativa venimos comprometidas desde hace tiempo. El momento actual es una etapa de un camino, que comenzó muchos años atrás, a través de diferentes tipos de acciones. Iniciativas como las de los "Diálogos para la Educación Secundaria", que impulsaron UNICEF y FLACSO en 2015, son, entre otras que es posible destacar, ejemplos de valiosos antecedentes.

En 2016, comenzó una iniciativa que hemos dado en llamar "Transformar la Secundaria" y que ha venido agrupando a las organizaciones que prologan este libro. Organizaciones diferentes en muchos sentidos pero que coincidimos profundamente no solo en la necesidad de que la secundaria se transforme sino también en la importancia de que los diferentes actores involucrados con ella, tengan una participación activa y comprometida en estos procesos de transformación.

Cuando finalizó el Encuentro Nacional "**Voces y Sentidos para Transformar la Secundaria**"[1], se recopiló tanto el material producido en aquel encuentro y también en los numerosos encuentros preparatorios por sectores realizados, como aquellas propuestas recibidas a través de las redes virtuales y se elaboró el documento "Miradas y Propuestas para Transformar la Secundaria", que se presentó oportunamente a autoridades provinciales y nacionales, involucradas de distinta manera con la educación secundaria. Aquel encuentro nacional fue una oportunidad muy importante para visibilizar la temática y movilizar a la opinión pública alrededor de la misma.

Para llegar a aquel momento, desde abril a octubre de 2016, convocados por Fundación VOZ y con apoyo de algunas instituciones que conformaron este espacio, diferentes "sectores" vinculados a la escuela secundaria, se encontraron para debatir e intercambiar miradas y posicionamientos. Estudiantes, docentes, directivos, investigadores, organizaciones gremiales, familias, organizaciones sociales, universidades, organismos internacionales, funcionarios, empresarios, representantes de distintos credos tuvieron una participación importante en enviarnos propuestas, sugerirnos líneas de acción, acercarnos información, identificar experiencias y escuelas en proceso de transformación.

El trabajo fue arduo y sumamente rico. La diversidad de actores y de individuos que participaron en aquella etapa, posibilitó que esta visión contuviera también diferentes perspectivas y puntos de vista, no siempre compatibles entre sí. Sin embargo, fue posi-

1. El Encuentro Nacional "Voces y Sentidos para Transformar la Secundaria" se realizó en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, el 27 y 28 de octubre de 2016.

ble identificar una tendencia muy marcada orientada a la búsqueda de una escuela secundaria humanista, emancipadora, respetuosa de los derechos, abierta a los cambios y a las exigencias de los nuevos tiempos, vinculada al desarrollo local y alineada con las propuestas que plantea la Ley de Educación Nacional 26.206 pero que, sin embargo, aún no terminan de reflejarse en la cotidianeidad de las escuelas secundarias.

Por otra parte, muchas propuestas concretas para modificar prácticas y costumbres, surgieron de aquellas consultas. Un trabajo muy fuerte de síntesis, debate y discusión posterior permitió llegar a un consenso de agrupamiento en 8 ejes orientadores que hemos dado en llamar "**Banderas para la transformación**".

Una vez acordadas las banderas, resultó fundamental ahondar en cada una de ellas para que los mismos sectores que habían acordado cuáles serían estos ejes prioritarios, explicitaran lo más claramente posible cuál era el contenido y direccionalidad que querían imprimirle a cada uno de ellos.

Para hacerlo posible, se decidió llevar adelante lo que denominamos "Jornadas Intersectoriales de Debate" en las que se abordarían, una a una, las ocho banderas, a partir de la convicción de que, para Transformar la Secundaria, era necesario escuchar con atención y respeto a todos los actores y sectores involucrados de diferentes maneras en este nivel educativo y registrar cuidadosamente sus miradas, propuestas y perspectivas.

Creemos que es muy importante que todos los actores tomen la palabra y se generen espacios intersectoriales de diálogo y debate para poder construir consensos más amplios con chances reales de impactar sobre normativas del sistema y sobre las prácticas institucionales concretas.

La realización de estas Jornadas exigió el desarrollo de una metodología rigurosa que implicó mucho más que la realización de un "momento" de intercambio y debate.

El diseño metodológico de las Jornadas Intersectoriales de Debate

Como señalamos, cada una de las banderas de transformación implicó la consideración de una serie de temas y propuestas que, bajo esa denominación, han sido aglutinadas. Por ello, más de 800 propuestas se encuentran expresadas en estas banderas que levantamos.

Una vez seleccionada la secuencia en que se abordarían cada una de ellas, comenzó el proceso de preparación, que demandó entre dos y tres meses de trabajo en cada caso.

El lanzamiento de cada Jornada comenzó con una primera reunión de las organizaciones "aliadas" de Transformar la Secundaria (que prologan este libro). En dicho espacio, entre todas las organizaciones se trabajó buscando identificar quiénes eran los principales "especialistas" en la temática a considerar y quiénes podrían ser considerados "referentes temáticos" al respecto.

Nuestras Banderas

Acompañamiento de las trayectorias educativas personales de los estudiantes

Equipos directivos y supervisores liderando procesos de transformación

Incorporación de las tecnologías en los procesos de enseñanza - aprendizaje

Secundarias democráticas y participativas

Arte en la educación secundaria

El compromiso de la Escuela con su territorio

Enseñanza y Aprendizaje basados en proyectos

El # trabajo docente en la escuela secundaria

También se buscó identificar qué escuelas secundarias estaban poniendo en práctica de manera interesante o innovadora, la temática que la bandera propone, bajo el supuesto de que las transformaciones que buscamos, no parten de "cero", sino que ya están siendo puestas en práctica al interior del sistema educativo por algunas escuelas secundarias, a las que buscamos darle visibilidad para reivindicar los propios historiales educativos. En algunos casos, también hemos identificado experiencias que pudieran estar teniendo lugar en otros países y que nos han servido como prácticas inspiradoras.

El tercer objetivo de ese primer encuentro ha sido identificar otras organizaciones o instituciones que pudieran sumarse al grupo de aliados respecto de la bandera específica que se desea abordar en la jornada que se está preparando.

A la segunda reunión preparatoria, se convocó a estas nuevas organizaciones que aceptaron la invitación. En la misma se seleccionó uno o dos especialistas que presentarían un documento de trabajo con la temática que la bandera propone. Para ello, se hizo un primer debate o discusión sobre el tema en el que se señalaron los distintos aspectos que deberían ser considerados en el documento de trabajo, enriquecidos por el aporte de los especialistas o referentes invitados.

También se seleccionaron al menos tres o cuatro experiencias referidas a la temática que se presentarán en el marco de la Jornada de Debate.

Por último, en esa reunión se avanzó en la definición de cuál es la "sede" más apropiada para realizar la Jornada, intentando que en esta definición se tenga especialmente en cuenta los contenidos que la jornada se propone abordar, al igual que la fecha de realización.

Luego de la segunda reunión, el/la o los/as especialistas comenzaron a redactar el documento de trabajo que se envió a las organizaciones que forman parte del equipo para que puedan corregirlo y enriquecerlo con sus propios aportes.

En paralelo, se hizo el contacto con las experiencias que presentarían sus prácticas para acordar el formato de dichas presentaciones y pedirles una síntesis escrita que se incluiría en el documento de trabajo.

A través de las redes sociales se anunció la realización de la Jornada de Debate y se hicieron las invitaciones según la temática de cada bandera. Al mismo tiempo, se envió la versión "corregida" del documento de trabajo a todos los que integraban el equipo organizador. Se buscó con ello que el proceso fuera realmente participativo y que quienes eran parte de los debates tuvieran tiempo para abordar previamente el enfoque o la puesta en escena de la temática en cuestión.

Así se llegó a la tercera reunión organizativa en la que se presenta el documento. Se realizan los ajustes logísticos necesarios y se distribuyen las responsabilidades que cada quien asume durante la realización de la jornada, especialmente atentos a la coordinación de grupos, presentaciones, registro, inscripciones finales, etc.

Se presentó el "flyer de convocatoria", utilizado en esta publicación para abrir cada capítulo, que contien los logos de cada institución que integró el equipo organizador, además de la fecha y la sede de la Jornada.

A posteriori de la tercera reunión, se envió dicho flyer por las redes, junto con un link para inscribirse a través de un formulario de google.

Se envió una invitación especial a cada director provincial de Educación Secundaria y a los principales referentes de cada sector vinculado a la educación secundaria (centros de estudiantes, sindicatos docentes, federación de cooperadores, organizaciones sociales, medios de comunicación, universidades, etc.). Cada inscripto recibió en su correo el envío del documento de trabajo en su versión para ser utilizado en la jornada.

Llegada la fecha de realización de la jornada, el esquema metodológico de realización de cada jornada fue similar entre una y otra, aunque, en algunos casos, hubieron adaptaciones interesantes relacionadas con las temáticas que se abordaron.

El esquema de cada uno de los encuentros fue el siguiente:

Se comenzó con una apertura y presentación general, destacando las presencias de los diferentes sectores participantes.

Se dió lugar al/os especialista/s para que hiciera/n una presentación del documento de trabajo elaborado.

Luego, las experiencias seleccionadas presentaron las prácticas que demuestran cómo se están implementando estas banderas en las escuelas secundarias y los aprendizajes que de estas prácticas se pueden construir.

Se realizó un momento de corte, luego del cual, por comisiones de trabajo integradas heterogéneamente por representantes de los diferentes sectores que participaron de la Jornada, se debatió sobre las presentaciones que abrieron la jornada y se elaboraron propuestas para las políticas públicas educativas respecto de la temática que la bandera consideraba, propuestas que, además, se intentó que se orienten a los diferentes los sectores involucrados.

Finalmente se realizó una puesta en común y un trabajo de síntesis de toda la jornada que incluyó un espacio de evaluación de la misma.

Luego de finalizada la Jornada, el equipo organizador recuperó toda la información trabajada y redactó el "documento final" en versión borrador. Este documento fue enviado a todos los que efectivamente participaron de la jornada para que pudieran hacerle los últimos aportes y realizar las sugerencias que desearen efectuarle. También se envió a todos los participantes un directorio con los datos personales de contacto de los participantes en la jornada.

Los insumos respecto a los contenidos se incorporaron al documento final que fue enviado a todos los participantes, a las autoridades educativas nacionales y provinciales y a los principales referentes de cada uno de los sectores que participaron en la Jornada.

También se publicó el documento final de cada bandera en las redes de las organizaciones convocantes.

Aproximadamente, transcurrieron entre dos meses y dos meses y medio desde el comienzo del proceso de cada una de las "Jornadas Intersectoriales de Debate".

Algunos impactos de las Jornadas Intersectoriales de Debate

Creemos que es importante el camino recorrido, tanto por el proceso compartido como por algunos de sus resultados.

Sin duda, uno los impactos más fuertes y valorados ha sido el haber continuado, posibilitado y profundizado la relación entre referentes de los distintos sectores y, además, de diferentes regiones del país.

Además, el reconocimiento de ciertas instancias sectoriales permitió fortalecer la organización de algunos espacios en su propia dinámica. En particular destacamos la participación de familias cooperadoras y de centros de estudiantes de muchas provincias del país.

Nos han hecho llegar muchas reacciones positivas de aquellos que fueron recibiendo los distintos documentos finales de cada una de las "banderas". Y en muchos casos, dichos documentos han sido tomados como referencias importantes en las discusiones, debates y elaboración de políticas públicas referidas a la educación secundaria en las diferentes jurisdicciones.

Es muy importante tener en cuenta que, cuando todo este proceso era llevado adelante, en el marco del Consejo Federal de Educación se discutía la necesidad de impulsar una reforma de la Escuela Secundaria. Finalmente, en diciembre de 2017, se aprobó la resolución 330, que en sus consideraciones iniciales afirma:

> *Que reconociendo y valorando las normativas federales y jurisdiccionales existentes conforme a la Ley de Educación Nacional, se considera necesario profundizar y renovar esfuerzos para lograr el pleno cumplimiento de los fines y objetivos de la educación secundaria obligatoria en miras a los desafíos que tiene nuestra sociedad de cara al presente y futuro de nuestro país.*
>
> *Que existe un amplio consenso respecto a que la organización actual de la escuela secundaria argentina debe actualizarse frente a los cambios exponenciales en las dimensiones social, cultural, productiva y laboral de la vida de cada persona y la sociedad en su conjunto, impulsados principalmente por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.*

Que es unánime el acuerdo entre los diversos actores del sistema educativo nacional respecto a la necesidad de lograr el efectivo cumplimiento de la obligatoriedad del nivel secundario que garantice justicia y equidad social, para asegurar igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales.

Todo ello nos ha llevado a reconocer que era importante hacer una publicación que reuniera todos estos materiales y pudiera ofrecerse como una herramienta que contribuya a la transformación de la escuela secundaria argentina e impulse una orientación en la que la mayoría de los sectores acuerde, defienda y con la que se comprometan.

El proceso de transformación de la escuela secundaria está en marcha. Es clave para el mismo que los esfuerzos que están haciendo los distintos actores y sectores sea reconocido, valorado y también apoyado y sostenido con políticas públicas y presupuestos que lo sostengan. La clave está en la profundidad de los cambios que procuramos realizar. Si quedan al nivel de las superficies -cambiar apariencias, pero no cambiar de fondo- estaremos ante una nueva frustración y fracaso que, como sociedad, no nos podemos permitir. Somos conscientes de que esta transformación afecta también distinto tipo de intereses y nos debe mover de lugares o posiciones en los que nos podemos estancar. Sin embargo, sobran los motivos para que estas transformaciones deban realizarse. Y somos testigos de que hay muchos gobiernos, instituciones y personas dispuestas a llevarlas adelante.

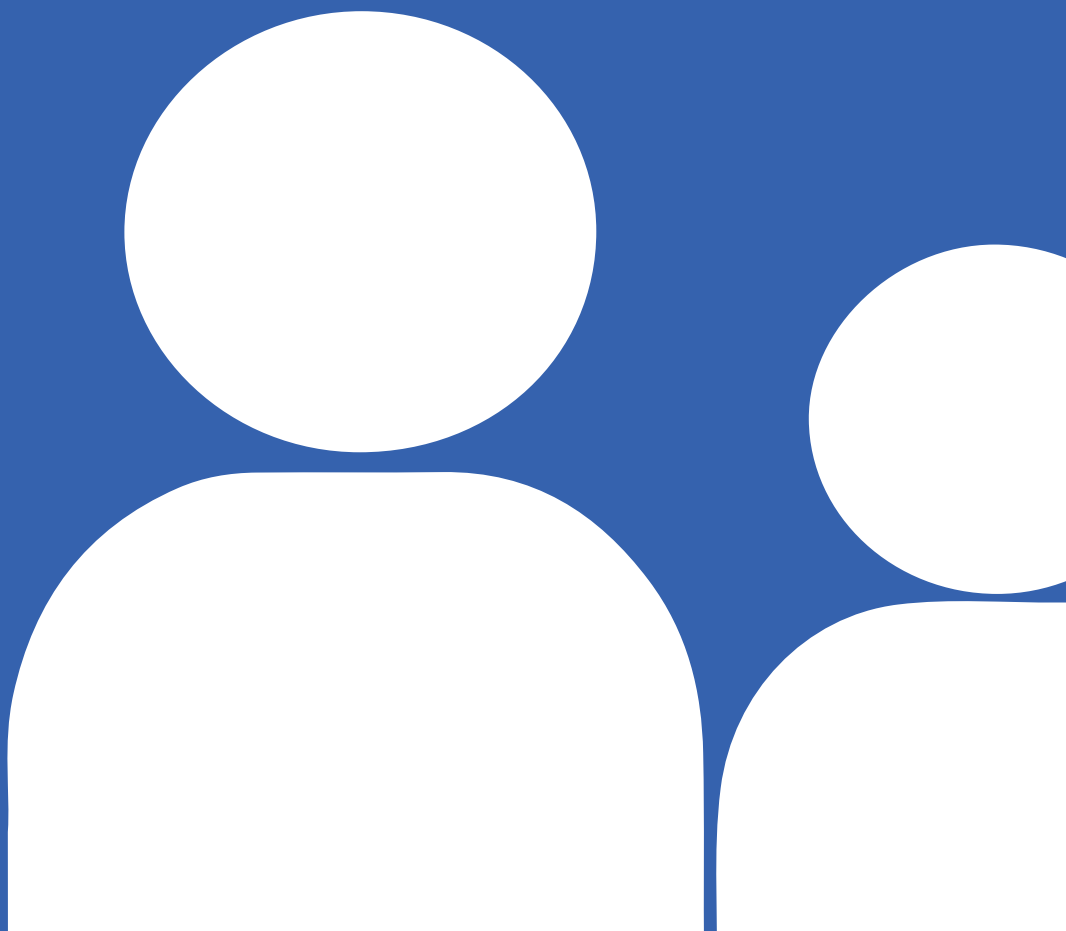
Transformar la Secundaria es una gran causa colectiva de un sistema educativo que contiene, en su mismo seno, las potencialidades necesarias para que estos cambios puedan realizarse de manera que la inclusión educativa, con educación de calidad, sean un derecho garantizado para la población de nuestro país. Ese es nuestro desafío y estas banderas son estandartes de esta causa.

Cada bandera se organiza en diferentes secciones:

PRESENTACIÓN
DOCUMENTO BASE
EXPERIENCIAS Y APORTES
Obstáculos y dificultades para la implementación
Pasos o hitos en el proceso de implementación
Recomendaciones para las escuelas
Posibles Indicadores de proceso
A manera de cierre (Conclusiones)
BIBLIOGRAFÍA

Banderas para la transformación

ACOMPAÑAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS PERSONALES DE LOS ESTUDIANTES



TRANSFORMAR
LA SECUNDARIA
Jornada Intersectorial de Debate
"Banderas para la transformación"
ACOMPAÑAMIENTO DE LAS TRAYECTORIAS EDUCATIVAS PERSONALES DE LOS ESTUDIANTES
Organiza:
VOZ
Acompañan:
unipe:
unicef
Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura
12 de mayo de 2017
9.00 a 17.00
Esc. Trabajadores Gráficos
Avda .Reg. Patricios 1933 - CABA

PRESENTACIÓN

Este documento se centra en el "**Acompañamiento de las trayectorias educativas personales de los estudiantes**". Se trata de una estrategia pedagógica con muchas implicancias respecto de los regímenes académicos, los formatos de evaluación, la problemática de la inclusión educativa, las tutorías... entre otras cuestiones importantes.

El documento base fue elaborado por Marcelo Krichesky, a quien agradecemos su trabajo y participación.

Los otros contenidos que completan el fueron elaborados colectivamente por referentes de diferentes actores educativos y sociales, en el marco de una Jornada de Debate Intersectorial que se realizó en la Escuela de Reingreso Trabajadores Gráficos de CABA. De dicha jornada participaron investigadores universitarios, docentes, directivos e inspectores de escuelas que están trabajando en esta "bandera", jóvenes integrantes de centros de estudiantes, miembros de organizaciones sindicales, docentes, de organizaciones sociales con compromiso educativo, de fundaciones empresarias.

Se buscó profundizar y construir conocimientos a partir de la rica y diversa experiencia intersectorial. Se partió, como motivación y encuadre, de la presentación del documento base y de la presentación de tres experiencias educativas de escuelas secundarias que vienen intentando llevar adelante esta "bandera": La escuela secundaria técnica de la Universidad de Quilmes, la Escuela Secundaria Técnica de la Universidad de San Martín y la Escuela Trabajadores Gráficos de la Boca.

DOCUMENTO BASE

Marcelo Krichesky

Introducción

Las políticas educativas orientadas a la ampliación de la obligatoriedad educativa en el marco de la Ley de Educación Nacional (26.206/ 2006), los programas socio educativos con diferente nivel de alcance y desarrollo, las normativas del Consejo Federal de Educación diseñadas a propósito de la secundaria obligatoria e iniciativas jurisdiccionales ligadas al cambio del formato escolar y la inclusión educativa, forman parte de una experiencia acumulada en nuestros sistemas educativos a diferentes escalas para incidir en las trayectorias escolares de los estudiantes en la escuela secundaria, un nivel tradicionalmente selectivo en la Argentina y en la región.

Resulta complejo realizar vinculaciones directas o inmediatas entre el plano de las políticas, las instituciones y las trayectorias de los sujetos por las mediaciones y/o brechas sociales e institucionales y otras propias de la biografías individuales de adolescentes y jóvenes que, de modo diferenciado por la condición social, acceden, permanecen y finalizan la educación secundaria en muchos casos con tránsitos atravesados por el ausentismo, abandono, repitencia y o reingresos con itinerancia por el sistema. En base a aportes de la investigación educativa y diferentes fuentes de información, en este documento nos centramos en una serie de interrogantes destinados a acompañar una reflexión sobre las trayectorias escolares y la construcción de aportes para una educación secundaria más democrática y justa. A saber:

1. ¿Qué características presentan los procesos de escolarización en la educación secundaria?

2. ¿De qué modo hoy se conceptualizan las trayectoria escolares/educativas?

3. ¿Qué regulaciones existen en la actualidad en torno a las trayectorias escolares?

4. ¿Qué aportes traen las propuestas educativas con cambio de formato escolar?

1. Las trayectorias y las principales cifras de la educación secundaria

En las últimas décadas la matrícula de adolescentes se expandió a un ritmo sostenido en la escuela secundaria. La participación de los jóvenes en las escuelas aumentó entre los 90 y 2001 un 20,5%. Los datos del Censo 2010 señalan que este aumento es progresivo: en el tramo de edades de 12 a 14 años la asistencia escolar aumentó del 95% al 96,5% en 2010 y del 79,4% al 81,6% para las edades de 15 a 17 años. Pese a ciertas mejoras, el problema de los adolescentes que no asisten es un pendiente en la educación secundaria: cerca de 182 mil adolescentes de estas edades que no asistía a la escuela en el inicio del ciclo lectivo 2014 en áreas urbanas, 97% de los cuales habían estado escolarizados con anterioridad y abandonado el sistema.

Si nos detenemos en los itinerarios escolares, a los 17 años en base a estimaciones del 2014, sólo el 38% llega al final de la secundaria sin repetir, un 29% asiste a la escuela con sobreedad, el 7% concurre a un establecimiento educativo para adultos y un 26% está fuera de las aulas. Es decir, poco más de un tercio de la población logra transitar la primaria y la secundaria sin repetir en algún momento de su trayectoria educativa (Scasso, 2014, En Rivas, 2014)[1].

Junto a una multiplicidad de perfiles sociales y educativos y nuevas demandas de nuevos y otros adolescentes que ingresan a este nivel, en ciertos casos como primera generación que ingresa a la educación secundaria, habría una cierta estabilidad y mejora durante el período 2006 a 2012 en los indicadores de repitencia en la secundaria básica y superior. A nivel nacional del 18% y 8% (2006) de repitencia para el ciclo básico y superior se pasó hacia el 2012 al 11% y 6% respectivamente. En el primer año la repitencia continúa siendo la más crítica, por la transición de un nivel a otro y las rupturas en lo que hace a cantidad de materias y profesores, criterios de evaluación, compañeros y a cambios en las reglas de juego en la vida escolar. Décadas atrás la repitencia en estos años era la antesala para el abandono. Hace varios años que el abandono escolar se agudiza en los años superiores: de contar con un 9% de abandono interanual en el ciclo básico, y 18% en la secundaria superior (DNIECE, 2006); pasamos en el 2012 al 8% y 14, 85% (DNIECE 2013); cuestión que encuentra su explicación en la cantidad de alumnos que terminan el último año de la secundaria sin aprobar las materias pendientes, esto es, sin egresar efectivamente de la escuela, lo que expresa una tensión aún sin resolver entre el egreso y la finalización efectiva de los estudios secundarios. Parecería que ahora el filtro selectivo a partir de la extensión de la obligatoriedad se produce mayormente en el tránsito por el ciclo superior. Al señalar esta fuga hacia adelante solo a modo de referencia es notorio que en la secundaria superior se alcanza un promedio de abandono del 22,5%, duplicando la media existente en el ciclo básico (2011).

Sus efectos en la secundaria de adultos son siderales: la Educación de Jóvenes y Adultos crece en estos últimos cinco años más que otros niveles educativos. Por otra parte, la presencia de jóvenes de 16 y 17 años en esta modalidad da cuenta del papel que presenta esta modalidad como un nuevo circuito de reescolarización, propio de una escuela secundaria aún expulsiva.[2]

En relación con la cuestión del egreso de la educación secundaria -un debate permanente en los medios- vale comprobar que, entre los jóvenes de 20 a 29 años de edad, sólo el 16% había finalizado el secundario en 1970. En la actualidad, según el último censo de población, el indicador alcanza ya al 52%. Más allá de esa proporción de adolescentes que egresa de la secundaria en un tiempo considerado óptimo por la planificación educativa, la otra mitad de jóvenes transita por diferentes situaciones. Se señala desde el Observatorio de UNIPE (2014) que *"los múltiples caminos que asume hoy la graduación en el marco de la obligatoriedad están generando un incremento importante en los niveles educativos de la población joven. Este cambio se observa nítidamente en los jóvenes mayores de 20 años. Así, en 2014, mientras entre los de 18 y 19 años solo el 49% había finalizado la secundaria, entre los de 20 a 24 años son el 64% y entre los de 25 a 29 años, el 68% Es decir, que serían 2 de cada 3 y no 1 de cada 2, los jóvenes que terminan la secundaria, aunque varios años después del tiempo óptimo. Si bien el área de referencia de estas cifras son los 28 aglomerados urbanos relevados por la Encuesta Permanente de Hogares, los valores que se observan en el resto de los territorios urbanos (donde reside más del 90% de la población del país), a partir de la Encuesta Anual de Hogares Urbanos, evidencian la misma tendencia hacia el año 2014."* (2014: 6).

En síntesis, junto con las tendencias al alza de la cobertura y los pendientes de los adolescentes y jóvenes que aún están afuera del nivel, la cuestión de las trayectorias escolares está al orden de la discusión pública. Si bien podríamos afirmar que la repitencia y abandono se encuentran cristalizados en la educación secundaria, con leves mejoras en los diferentes tramos de la escolarización por este nivel, hay algo de esta dinámica propia del modelo escolar que tiene carácter estructural propio de un formato excluyente y aún selectivo.

La persistencia de la repitencia. Un problema de difícil solución que genera resistencias

En un artículo publicado hace dos años (Krichesky, 2015) se señalaba que "ya hacia mediados de los ochenta, Braslavsky (1983), visualizó cómo en plena dictadura la repitencia alcanzaba -para los dos primeros años de la secundaria- a un 10,5% y a un 7,9% de estudiantes respectivamente (Krichesky, 2015)[3]. La repitencia en la educación secundaria es un problema vigente que recrudece mayormente en los meses de diciembre/ febrero/ marzo al calor de las agendas mediáticas la obsesión por la calidad y la resistencia de diferentes actores del sistema a modificar este fenómeno propio de los modelos graduados de escolarización. Anualmente este problema alcanza un universo aproximado de 357.000 adolescentes (9,3% de la matrícula (DINIECE, 2012) y atraviesa gran parte de las trayectorias educativas de esta población.

Las causas de la repitencia tradicionalmente produjeron cierta la sospecha sobre los estudiantes y sus capacidades (cognitivas, emocionales, motoras), expresadas en la típica frase " a este chico no le da" y enroladas en ideologías de los dones o del mérito que jerarquizan a los estudiantes en la carrera escolar. Desde varias décadas atrás se analiza la incidencia de múltiples factores, entre otros, el contexto social de origen, circuitos diferenciados de calidad; persistencia de culturas pedagógicas selectivas, regímenes de evaluación, experiencias de ausentismo escolar prolongado e irregular. Los adolescen-

tes que repiten, junto con la condena de hacer el mismo año y no mejorar su rendimiento ante diferentes evaluaciones que se realizan (Rivas, 2016)[4], cuentan con un estigma en su matriculación al año siguiente. Son significativos los casos de escuelas que obstaculizan el otorgamiento de vacantes- como filtro selectivo- a estudiantes que cargan en su mochila con historias de repitencia o abandono.

2. Concepción de trayectorias escolares y educativas en contextos de desigualdad

La categoría "trayectorias educativas" situadas en el nivel secundario, ha sido objeto de tratamiento por parte de distintos equipos de investigación durante la última década[5], en tanto expresa los modos en que los y las adolescentes y jóvenes efectivamente transitan por el sistema educativo a lo largo del tiempo (Terigi, 2008). Lejos de ser una carrera individual, la trayectoria escolar expresa un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual (Briscioli, 2015). Así, el análisis de trayectorias requiere poner en diálogo los límites objetivos (instituciones, recursos, currículum, etc.) y las esperanzas subjetivas: los límites objetivos configuran un sentido de los límites subjetivos, una suerte de cálculo simbólico anticipado de lo que se puede o no se puede proyectar para la propia carrera social y escolar (Gabay, 2016).

En el caso de la Argentina, como en la región en su conjunto, el problema de las trayectorias escolares de adolescentes y jóvenes en los sistemas educativos es necesario situarlo en el marco de las desigualdades educativas de los sistemas educativos que atraviesa la vida escolar, retratada desde mediados de los ochenta por los circuitos diferenciales, la fragmentación y procesos de segregación territorial. Flavia Terigi es una de las investigadoras que aborda inicialmente esta problemática y desnaturaliza el status tradicional del concepto de trayectorias teóricas en tanto expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias a partir de: la organización del sistema por niveles; la gradualidad del currículum y la anualización de los grados de instrucción.

Dadas las características no lineales u oscilantes que presentan las trayectorias en los sistemas (por transitar fenómenos de repitencia, abandonos, reingresos, ausentismos prolongados) se hace necesario relativizar el modelo estandarizado de trayectorias teóricas y considerar las trayectorias prácticas, frente a los modos reales en que gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización. Como señala Bracchi (2014) en lugar de sostener que las trayectorias educativas de los estudiantes son lineales y predecibles, hay que establecer con claridad que dichas trayectorias educativas en esta escuela obligatoria se caracterizan por ser heterogéneas, diversas y contingentes y entra en juego la categoría de tiempo, ya que los recorridos escolares adquieren nuevas características. Pensar temporalmente las trayectorias implica dotarlas (o no) de posibilidad para que se desplieguen en el tiempo. Si pensamos, por ejemplo, que un alumno que ha tenido un determinado recorrido con idas y vueltas a la escuela y que no ha cumplido con los objetivos institucionales previstos, no podemos pensar que se trata de una situación irreversible, no se lo puede condenar por su pasado como si se tratara de una responsabilidad individual, ya que esto refuerza las tradicionales visiones deterministas y meritocráticas.

Desde esta perspectiva, el concepto de trayectoria se aleja de toda consideración lineal, entendida como una sucesión de etapas cronológicas y ligada al ámbito de las decisiones individuales, y pasa a ser analizada como una construcción que, a nivel de la experiencia vivida, incluye tanto aspectos estructurales como la significación que éstos asumen para el propio sujeto (Santillán, 2007). Lo que aparece como un síntoma disruptivo de época- está ligado con la itinerancia por la escuela, el ausentismo y las trayectorias de baja intensidad (Kessler, 2002), entendida de este modo por fenómenos propios del desenganche, el desgano y la ausencia física y simbólica oscilante de la vida escolar en una carrera escolar de obstáculos, en un sistema atravesado por procesos de segregación y circuitos educativos de menor calidad en los que se cristaliza un proceso de "exclusión por inclusión" donde lo contingente atravesado por condiciones de vida de expulsión y discriminación social en los sectores más postergados (u otras cuestiones ligadas a etnias, localización geográfica, situación de discapacidad provisoria o permanente, etc.) juegan de modo complejo y paradójico, en un tiempo signado, hasta ahora, por la ampliación de oportunidades educativas. Cabe señalar que esta baja intensidad también se extiende en numerosas oportunidades a los sectores medios que, no obstante, resulta compensada por aspectos ligados con el capital social y estrategias familiares que intervienen como sostén para acompañar la escolaridad de esta población.

Por otra parte, es importante reconocer la complejidad social y política que significa asistir al desarrollo de trayectorias y experiencias educativas (con sentidos más propios en la subjetividad del actor); segregadas, es decir separadas según territorios, grupos sociales, proyectos vitales, lo cual atentaría en la configuración de relaciones más complejas propias de lo común y, por ende, una formación ciudadana más plena. Cabe señalar que, a partir de un estudio realizado con el Programa Joven de la Ciudad de Rosario (Fattore Bernardi, 2014),[6] se problematiza, entre otros aspectos, un fenómenos vinculado con las trayectorias escolares, ligado con la transición entre primaria y secundaria, quedando en manos de las familias gestionar la inscripción para volver a mandar a los jóvenes a la escuela, lo cual resulta necesario revisar para pensar la complejidad de las trayectorias en la antesala a su ingreso a la educación secundaria y la ausencia en ciertos casos de dispositivos de apoyo, articulación interinstitucional para garantizar que esta continuidad no se vea interrumpida o librada a las posibilidades del grupos familiar de los adolescentes y jóvenes.

Finalmente, si consideramos el plano propio de lo que sucede con los sujetos adolescentes, jóvenes y las trayectorias escolares prácticas y reales de esta población, se requieren de otros modos, estrategias didácticas, tiempos y propuestas educativas que superen el enfoque tradicional graduado y homogéneo orientado al logro de un aprendizaje que sigue un ritmo que es el mismo para todos. Acerca de este problema nos detendremos en el próximo apartado.

3. Políticas y nuevos formatos de educación secundaria: cuando la flexibilización modifica la "opción por repetir". Estrategias en curso.

En similitud con países del Mercosur y Centroamérica (López, 2007), en nuestro país se desarrollaron una serie de regulaciones sobre el derecho a la educación plasmadas en

reformas del marco jurídico nacional y su adaptación a la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), la Ley Nacional de Educación Nacional 26.206 (LEN) y acuerdos del Consejo Federal de Educación[7] vinculados a alternativas para la regularización de las trayectorias escolares y modificaciones del régimen académico en tanto conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder (Camilloni, 1991).

Particularmente en los últimos años, una serie de políticas y experiencias "modifican el hito de repetir" alterando el formato escolar y aún suscita controversias y tensiones que ponen en juego nuevamente un falso debate entre calidad e inclusión. En el marco de acuerdos del Consejo Federal de Cultura y Educación, se planteó en las resoluciones CFE Nº 84/09 y 93/09 revisar integralmente la problemática de la evaluación e incluir variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender. Los Planes de Mejora institucional (Resolución CFE Nº 86/09) promovidos con recursos del Ministerio Nacional de Educación en un trabajo con las jurisdicciones, se orientaron a apoyar el desarrollo de propuestas institucionales centradas, entre otras, en el apoyo a las trayectorias escolares, a través de la habilitación de cursado de clases adicionales y orientación con asistencia a contraturno, en aquellas materias en las que encuentra dificultades, etc. Nos detendremos a considerar dos tipos de políticas (muy vinculadas entre sí) que tuvieron y en ciertos casos aún tienen incidencia en las trayectorias escolares: los cambios en el régimen académico en la provincia de Buenos Aires e iniciativas orientadas al cambio del formato escolar.

En la Provincia de Buenos Aires, el cambio en el régimen académico (Resolución 587/11 2011), tensiona el formato de la escuela tradicional y las culturas asociadas al mérito y expresa una tendencia a incidir en las trayectorias escolares como ola de política educativa que se presenta en otras jurisdicciones del país[8]. Entre los tópicos centrales que pretenden diferenciarse del paradigma de la selectividad se presentan la asignación de vacantes, una nueva pauta para evaluar el ausentismo general y por materia, nuevas oportunidades para la evaluación junto con períodos de apoyo y orientación, la vinculación con adultos responsables del estudiante y la posibilidad, por parte de la escuela, de definir alternativas de escolarización, vinculadas a trayectorias discontinuas derivadas del abandono temporario, enfermedad, mudanza, u otras de similar importancia (Krichesky, 2016).

Vale destacar en este documento el papel de la comisión evaluadora adicional que habilita a los/as estudiantes que adeudan tres materias a solicitar la conformación de una comisión evaluadora adicional (CEA) una vez finalizado el período de evaluación de febrero-marzo, para lo cual se matriculan provisionalmente en el año que no promocionaron y en el caso de aprobar esa materia, promueven al año inmediato superior. La particularidad de esta opción consiste en que los establecimientos dejan en suspenso la decisión acerca de la promoción por un período breve al inicio del ciclo lectivo hasta que se define la situación del/la estudiante.

Un estudio de la provincia de Buenos Aires (2012) analiza el impacto que presentó las comisiones evaluadoras adicionales (CEA) por la tercera materia (parte del Nuevo Régimen

Académico, 2011). Este trabajo señala la presencia de 65.000 alumnos que adeudaban hasta tres materias del año de estudio. Luego de las comisiones evaluadoras de febrero, el informe señala que el 88,1% solicitó la CEA y el 73,2% logró promocionar de año de estudio. Esto significó que 47.000 adolescentes y jóvenes que pudieran promocionar su año de estudio (Dirección Provincial de Educación Secundaria, Dirección Provincial de Planeamiento, Dirección de Información y Estadística, Bs As 2012).

En relación con experiencias de política educativa que modifican el formato escolar de la escuela secundaria, se pueden mencionar experiencias latinoamericanas (Terigi, Perazza, y Vaillant, 2009) y, en el caso de nuestro país, a las escuelas medias de reingreso de la Ciudad de Bs As[9] (y los antecedentes previos de las EMEM[10]), abordadas en diferentes estudios (Krichesky, 2007/ 2011; Tiramonti, 2011; Nobile, 2013 y Maddonni, 2014); los Centros de Escolarización para adolescentes y jóvenes (CESAJ)[11], el Programa 14 a 17 de la Provincia de Córdoba (Resolución N° 497/10)[12], y las escuelas PRO-A[13] (Programa Avanzado en Educación Secundaria), creadas en el 2014, como una nueva modalidad educativa, donde el proyecto educativo es diferente al convencional y tradicional y está relacionado con áreas referentes a Bio Tecnología y otras no habituales en la oferta educativa actual, con características edilicias especiales y horarios y formación diferente.

En relación con estas instituciones se rescata la instalación de un sistema de evaluación al servicio de la enseñanza y los aprendizajes efectivos, la designación de directores en el momento inicial, optando por coordinadores de sede que responden a una coordinación general que, en cercanía con la línea política del ministerio, orienta y direcciona el sentido que organiza el trabajo de todos; la designación de los docentes que han sido convocados con algunos requerimientos que priorizan la disposición a trabajar en equipo y a utilizar herramientas TIC, en diálogo con actores gremiales que participan de los modos de designación y procesos de selección. Esto mismo parece garantizar la posibilidad de otra intervención; la participación de otros actores que llegan a estas escuelas para conocerlas y para participar de algunas experiencias de intercambio (sector privado, especialistas, referentes universitarios, programas), de modo que estas escuelas no se cierran, sino que, desde el inicio, abren puertas para sus docentes y para sus estudiantes, en definitiva, para su propuesta formativa y finalmente la dimensión vincular (Tiramonti, 2015).

Junto a estas propuestas de políticas educativas y otras propias de Organizaciones y Movimientos Sociales como resultan ser los bachilleratos populares, se encuentran las secundarias universitarias creadas por el Ministerio Nacional de Educación en el marco de la Resolución 188/12 del CFE y un conjunto de Universidades del Conurbano, (entre otras, las Universidades de San Martin, Quilmes, Avellaneda, Sarmiento)[14] y actualmente la Universidad de Buenos Aires en la zona sur (Villa Lugano) de la CABA, orientadas a una población de escasos recursos y vulnerabilidad, sostienen el régimen de cursada anual, pero evitan la repitencia a partir que los alumnos recursen solo el trayecto de la asignatura que no acreditaron. En cuanto al régimen de cursada, se contemplan formatos flexibles con materias y talleres cuya carga horaria mínima exigible es anual y espacios socioeducativos o proyectos socio-comunitarios complementarios de duración variable.

La acreditación de cada uno de estos espacios se considera en función de los requisitos mínimos y los recorridos que se proponen a los estudiantes que incluyen también los espacios de profundización y revisión de saberes. De este modo se abre la posibilidad de organizar cursadas de materias con mayor y menor carga horaria (concentración), reconocer y validar para distintos espacios curriculares, el cumplimiento de horas en espacios alternativos (como por ejemplo CAJ o participación en distintos programas que la escuela ofrece) u otras formas de instancias de aprendizaje articuladas con la comunidad, la formación profesional o, en el ciclo orientado, prácticas educativas en ámbitos laborales y prácticas profesionalizantes en las escuelas de modalidad técnico-profesional (Anexo 1 Proyecto de creación de Nuevas Escuelas Secundarias con Universidades Nacionales, 2012).

En otros trabajos de investigación se recuperan experiencias de baja escala, restringidos al desarrollo de una institución pero que "pueden ser transferibles, cuando ofrecen una guía posible, orientaciones, guiones alternativos, itinerarios a explorar, para quienes pretenden desarrollar políticas, iniciativas y actuaciones en otros lugares" (Ferreyra, coord, 2012, p.128). Los trabajos de Ferreyra (2012) y de Vázquez (2013) van en esa dirección. En el caso particular de Vázquez entre diferentes propuestas junto con el abordaje de las escuelas de reingreso (Di Pietro, y Medina, 2013), se aborda el caso de una experiencia de gestión privada de matrícula cero, en la localidad de González Catán (Galli, Castagnola, Pierini; 2013) que aporta un conjunto de innovaciones para abordar las trayectorias escolares, en el plano curricular y en el de la evaluación.

Aportes comunes de estas propuestas educativas

Todas estas propuestas tienen en común, pese a la singularidad de cada una de ella, la eliminación del sistema de promoción por año completo, la organización de trayectos de cursada para cada estudiante y contemplan la acreditación de saberes previos de los ingresantes (Terigi, 2013), lo cual permite a cada escuela construir para el estudiante un itinerario formativo propio en virtud de su historia escolar. Si bien se trata de ofertas que captan progresivamente un volumen mayor de alumnos, son de baja escala (cobertura) y alta intensidad pedagógica (Terigi 2015). En una investigación reciente, coordinada en la UNIPE (Krichesky Dir, Greco, Maderna, 2015), se consideró que uno de los elementos salientes es la restitución del lazo social en el marco de reconstruir el oficio de alumnos y configurar altas expectativas de continuidad en los estudios superiores.

- El esquema de trayectos, innovación que aportan las escuelas de reingreso de la CABA, altera el esquema de cursada anualizada homogénea y admite la construcción de diversos trayectos formativos, permitiendo que los alumnos avancen de acuerdo con sus posibilidades, aun cuando no estén en condiciones de cursar en forma simultánea la totalidad de las asignaturas que tradicionalmente corresponden a un año escolar (Resolución Ministerial 94/92 y Resolución 1664/SED/00). Esta es una tarea ardua y compleja que requiere un trabajo previo de diagnóstico por parte del equipo directivo y del asesor pedagógico, al igual que un acompañamiento sostenido por tutores y/o preceptores, en tanto implica un lugar de autonomía y trabajo del estudiante que modifica el hábito tradicional de cursar todo con todos. Cabe señalar

que en ciertos casos el régimen por trayecto puede ser un obstáculo que retrase los procesos de finalización y egreso del estudiante del nivel, lo cual resulta un problema a considerar en su diseño, gestión y desarrollo con los estudiantes.

• La flexibilización de los procesos de asistencia y de evaluación permiten desterrar el lugar del estudiante que queda libre y brinda mayores posibilidades de permanencia en la cursada. La consideración de la asistencia por materia, es un buen recurso incorporado en el cambio de Régimen académico de Buenos Aires que da otras opciones a los estudiantes para transitar por la institución. Del mismo modo, la generación de diferentes oportunidades y mesas de exámenes, resulta de sumo valor como nuevas oportunidades en la medida que venga acompañado de períodos de orientación y apoyo que, en ciertos casos, presentan dificultades para que transiten los estudiantes y/o en los que la propuesta educativa, a veces, resulta una reproducción del trabajo pedagógico que se desarrolla en el aula.

• El diseño y desarrollo cuatrimestralizado de materias, tradicionalmente anualizadas, implica incrementar cargas horarias, modificar los esquemas de trabajo docente y distribución de horas cátedras, pero habilita procesos de acreditación de asignaturas de modo más continuo, ante trayectorias atravesadas por el ausentismo y/o abandono escolar. En otro orden, la inclusión de procesos de formación profesional, resultan de significativa valoración para los estudiantes, pero requieren un cuidadoso trabajo de formación pedagógica, suministro de equipamientos y recursos adecuados para que resulten en una oferta de calidad para el estudiantado.

4. Reflexiones finales y debates pendientes

Este cúmulo de información y experiencias, tienen que ser insumos y estrategias para profundizar un debate sobre las políticas educativas en la búsqueda de abordajes institucionales sobre las trayectorias de los estudiantes, que desarrollen una propuesta con recorridos educativos y lógicas más personalizadas y proponga una evaluación más justa y formativa. Para ello, necesitamos una escuela secundaria obligatoria que favorezca experiencias educativas con sentido para los jóvenes y ofrezca oportunidades de más aprendizaje, con espacios de acompañamiento, sin la tortuosa experiencia de repetir un año de estudio, con los efectos inmediatos que trae de retrocesos, pérdida de entusiasmo y motivación por continuar o finalizar los estudios, o de exclusión social. Si no, el derecho a la educación sigue siendo solo palabras.

Las variaciones en el régimen de cursada (acreditación y asistencia por materias) y procesos de acompañamiento continuo a través de los profesores tutores, preceptores y asesores pedagógicos, de los recorridos de los sujetos, favorece la progresión por el nivel y supone la existencia de figuras pedagógicas que acompañen a los estudiantes y/o una modificación en el régimen de contratación de los docentes (Briscioli 2016). No obstante, así como la homogeneidad no es garantía de igualdad, tampoco la diversificación curricular equivale a promover mayor justicia educativa (Terigi 2012). Esta reflexión resulta interesante para hacer los balances adecuados acerca de lo viejo y lo nuevo y romper la equivalencia de lo común con lo mismo como una necesidad

para que el sistema escolar supere institucionalmente la homogeneidad, albergue la diversidad y supere los sectarismos (Terigi, 2012, p. 218) para los cuales los intentos de cambio de formato pueden resultar indicios de nuevos mecanismos de diferenciación o fragmentación del sistema.

Resulta un debate pendiente la escalabilidad de estas propuestas educativas. Por otra parte, cabe señalar que los mecanismos de prevención y alerta temprana ante fenómenos de ausentismo o abandonos incipientes, desarrollados desde el Ministerio Nacional (2010) no disponen de la suficiente evaluación del impacto que tuvo en las instituciones, pero resulta una política necesaria de ser revisada nuevamente[15]. Finalmente, la dinamización de estrategias intersectoriales resulta cuestiones proclamadas hace un tiempo, pero aún muy germinales a nivel de desarrollo local y en clave de red y o comunidades de aprendizaje, pero que requieren aun mayor desarrollo y trabajo institucional para su sostenibilidad.

Como señala la DINIECE: *"Las escuelas en los márgenes, las escuelas en la frontera, las escuelas tensionadas entre la tarea asistencial y la tarea pedagógica requieren del diseño de políticas educativas integrales, continuas y que comprometan tanto al nivel nacional como al provincial. Es necesario, no sólo atender a las necesidades materiales de familias, alumnos, maestros y directivos, infraestructura y equipamiento, sino contribuir a que cada una de estas escuelas pueda recuperar su historia, su trayectoria, sus proyectos, que puedan reconocer sus éxitos y fracasos, sus pérdidas y sus logros, y, desde esa historia y trayectoria incorporarse a nuevos proyectos que les permitan acentuar sus fortalezas* (2004:67)".

Para finalizar, junto al texto y las palabras de un documento, están las experiencias y las prácticas educativas, cuestiones que, sin dudas, en una reflexión crítica sobre las trayectorias, es necesario integrar para provocar saltos cualitativos en la búsqueda de nuevas lecturas, aproximaciones y alternativas que, en el contexto actual, se imponen como prioritarias para una escuela más justa para todos.

APORTES Y REFLEXIONES DE LA JORNADA INTERSECTORIAL DE DEBATE

A. Obstáculos y dificultades para la implementación

Nos interesa profundizar en cuáles son los obstáculos que impiden o complejizan el llevar adelante en la vida cotidiana de las escuelas el acompañamiento de las trayectorias educativas personales de los estudiantes. ¿Por qué no se ha avanzado más claramente en esta dirección en las prácticas pedagógicas de la educación secundaria cuando son tantos los que valoran positivamente esta perspectiva?

Desde la experiencia situada y variada de los participantes de la jornada surgieron elementos muy importantes que compartimos a continuación.

En perspectiva de complejidad: La realidad en la que vivimos debe ser reconocida en toda su complejidad. Con una parte de la sociedad que estigmatiza, que tiene serias dificultades con la diversidad, que no se siente cómoda con el reconocimiento afirmativo de la educación como derecho y no se preocupa suficientemente por hacer que cada estudiante pueda recorrer su escuela secundaria aprendiendo verdaderamente contenidos curriculares, capacidades y competencias que les sirvan efectivamente para la vida resulta difícil avanzar en introducir otras perspectivas.

La simplificación de la realidad, por parte de muchos docentes, hace que sea muy difícil acompañar adecuadamente los procesos por los que atraviesan los estudiantes secundarios del siglo XXI.

Normativa: Uno de los elementos más recurrentemente señalados es el de una normativa demasiado rígida que traba la innovación. Pero también se hizo mención de que, el desconocimiento efectivo, a veces hace que las trabas subjetivas sean aún mayores que las objetivas. Las resoluciones del Consejo Federal de Educación sobre la Secundaria habilitan posibilidades que, muchas veces, la cadena institucional frena por desconocimiento o por otros motivos, algunos de los cuales señalamos a continuación.

Se señaló que la normativa suele ser estandarizada y no responder ella misma a la lógica de la personalización que tienen las trayectorias.

Régimen académico: Como un capítulo especial, dentro de lo que es la normativa, está el formato actual de régimen académico. Quienes experimentan nuevas formas que contemplen el acompañamiento efectivo de los estudiantes, deben buscar formatos nuevos respecto de cómo certificar aprendizajes, completar conocimientos que no han sido adquiridos oportunamente, establecer prioridades entre contenidos

obligatorios y optativos, entre otras cuestiones referidas a este punto en particular. Se requiere revisar y adaptar el régimen académico cuando se trabaja en perspectiva de trayectorias.

Acompañamiento jerárquico: Las instituciones educativas y los docentes y directivos pocas veces encuentran apoyo y acompañamiento para impulsar cambios e innovaciones. Cuando solicitan autorizaciones para llevar adelante propuestas nuevas, no encuentran suficiente respaldo. Por ello, muchos de los cambios se hacen "en la clandestinidad". Algunos piensan que esto es inevitable cuando se quiere cambiar las cosas y señalan que hay que transitar por este tipo de situaciones semiocultas.

Al mismo tiempo, la capacitación de los directivos debe incluir esta perspectiva para que sepan cómo realizar una gestión institucional acorde con esta mirada.

Cultura escolar: Más allá de la normativa, es la propia cultura escolar la que suele ser demasiado rígida y antigua. Esto desmotiva a los estudiantes. Por lo general hay una concepción del rol docente demasiado cerrado y en un lugar extremadamente "seguro", que impide su contacto e interacción con un mundo sumamente diverso como es hoy el de los y las jóvenes. Acompañar una trayectoria implica salir de cierta seguridad y comodidad y entrar en zonas de riesgo. Se ve la necesidad de "desacralizar" cierta manera de concebir el tránsito por la escuela secundaria.

Espacios institucionales de trabajo: Cuando no se cuenta con tiempos para diseñar estrategias innovadoras entre el equipo docente, es difícil que los cambios lleguen a las prácticas del aula. Este faltante es señalado como una de las trabas importantes para implementar esta -y otras- banderas.

Fragmentación curricular: Tener a los profesores designados por materias hace que muchos de ellos tengan poco contacto con los estudiantes. Se vuelve imposible en ese contexto un acompañamiento personalizado por parte de estos docentes. Esto despersonaliza la relación docente estudiante.

Tiempo de dedicación de los docentes en la escuela: Se trata de uno de los elementos básicos que se desprenden de los dos anteriores. Poder acompañar a los estudiantes tiene que ver con las posibilidades de dedicación que puedan tener los docentes, por fuera de sus horas al frente de grupos. Se destaca el rol de los preceptores cuando estos salen de cierto estereotipo administrativo y burocrático y pueden ocupar un lugar precisamente en el acompañamiento de cada estudiante.

Empatía y escucha: Acompañar las trayectorias personales implica, por parte de los docentes, capacidad de empatía. Esta no está siempre presente en los integrantes de un equipo docente. La voluntad de escuchar, comprender y realizar un seguimiento personalizado por parte de los docentes hacia los estudiantes es un requerimiento fundamental para esta bandera. Esta capacidad debe alentarse y formarse desde la formación docente inicial y continuar profundizándose a lo largo de toda la carrera

docente. Una de las habilidades fundamentales en las que el docente debe capacitarse es en su potencial como comunicador. Se señala que es una de las herramientas fundamentales para poder ser exitoso en el acompañamiento personal de los estudiantes.

Falta de espacios de participación estudiantil: El estudiante es mucho más de lo que puede ser conocido en las actividades curriculares tradicionales. Por tanto, para poder ser acompañado convenientemente, primero hay que conocerlo. Cuando no se cuenta con espacios de participación en el que los mismos pueden expresar qué sienten y qué les pasa, se complica la posibilidad de acompañarlo convenientemente.

Matriz selectiva de la secundaria: Como la secundaria surgió con un mandato "selectivo", esto atenta contra un nuevo mandato de inclusión y de derecho. Esta contradicción hace que las estrategias de acompañamiento, que buscan incluir a todos y a todas, se tensionen con cierta mirada social meritocrática que pesa en la conciencia colectiva, que incluye también a los docentes, a los padres y a los mismos estudiantes.

La escuela en la comunidad: Para acompañar a los estudiantes, es necesario concebirlos en un contexto más amplio que el de la sola escuela. El acompañamiento debe incluir la perspectiva y acción de las familias, instituciones y organizaciones sociales, que puedan tener presencia y relación con los adolescentes y jóvenes. No se trata de un trabajo quijotesco ni aislado.

Cuestiones estructurales: La escasez de recursos materiales y de infraestructura también juega en contra de facilitar este acompañamiento. Quienes lo intentan, señalan que cuando no se cuenta con recursos básicos, todo se complejiza. Si se quiere trabajar en equipos, grupos, áreas, desarrollar actividades optativas, talleres, etc., se requiere contar con infraestructura adecuada que facilitan los logros que se procuran alcanzar con este abordaje.

B. Pasos o hitos en el proceso de transformación

Si pensamos en las instituciones educativas que quieren comprometerse con esta bandera, sería posible señalarles una serie de hitos o momentos que sería importante que tuvieran en cuenta al procurarlo. Entre los participantes de la jornada de debate se señalaron los siguientes que, si bien no están en un orden que no pueda modificarse, señalan un proceso sugerido de avance.

Conformar un equipo directivo: La decisión de asumir el acompañamiento de las trayectorias educativas de los estudiantes no puede ser una iniciativa individual. Tiene que ser una decisión institucional. Por ello, es necesario que en la escuela haya un equipo directivo con fuerte liderazgo para impulsar esta perspectiva. Todo el equipo directivo, a su vez, debe capacitarse respecto de esta bandera para que el acompañamiento se transforme en un elemento clave del Proyecto Educativo Institucional (PEI).

Comunicar a la comunidad educativa: Es fundamental que todos los integrantes de la misma, en especial docentes, familias y estudiantes, conozcan de qué se trata y qué se busca con este acompañamiento. El apoyo de todos los actores resulta clave para poder avanzar en el proceso.

Conocer el contexto, escuchar a la comunidad: Quienes se propongan llevar adelante esta bandera deben saber muy bien dónde se encuentran y qué piensa la comunidad respecto de sus adolescentes y jóvenes que cursan la secundaria o la han debido abandonar. Se señala como muy importante que los responsables de implementar este acompañamiento a nivel institucional tengan un muy buen conocimiento de la realidad en donde están insertos.

Capacitación del equipo docente: Todos los que se han comprometido con esta temática señalan que la capacitación del equipo docente es tan necesaria como recomendada para poder efectivamente impulsarla. Se mencionan dos grandes tipos de capacitación: una que tiene que ver con la que surge del propio intercambio de saberes y experiencias entre el propio equipo docente y directivo de la institución, pero también se ha valorado la importancia del aprendizaje de experiencias externas o de "especialistas" en la temática que puedan contribuir con la reflexión específica.

Diseñar el modelo de abordaje: Al comenzar, es importante armar un primer protocolo de estos acompañamientos que permitan a los docentes y a los estudiantes conocer qué se espera de estos procesos personalizados. Si bien, sobre todo al principio, esto requerirá de constante evaluación y corrección, es conveniente pensar en las modalidades básicas en las que este acompañamiento se llevará a cabo. Y mejor si es posible diseñarlo en conjunto con quienes deberán realizarlo.

Empezar. La importancia de poner en práctica: Es necesario "hacer" para aprender. Hay que llevar adelante estrategias de acompañamiento para ir mejorando, paso a paso, la propia práctica. Muy probablemente, cada experiencia institucional tendrá sus propias características y especificidades. Son procesos finalmente irrepetibles, por eso, es necesario intentarlos y aprender de ellos.

Sistematizar, registrar, evaluar: Hay que prestar suma atención a este paso. Porque de estas actividades se aprende y se hace replicable lo que se practica. Al comienzo es necesario tener cierta información "de base" que permita hacer comparaciones luego de cierto camino recorrido. Relevar el estado inicial de la permanencia de los estudiantes, la promoción, las inscripciones a la escuela, entre otros indicadores, permitirán luego de un tiempo hacer comparaciones importantes para dar cuenta de los resultados de los esfuerzos realizados.

Comunicar: Así como al empezar resulta importante informar a todos los actores lo que la institución se propone, es relevante mantener informada a la comunidad sobre los avances que se van realizando. La comunicación de resultados y de procesos fortalecerá y dará elementos para que la comunidad dé sostenibilidad a esta propuesta.

C. Recomendaciones para las escuelas

Entre los especialistas y sectores que participaron de la jornada de debate, se elaboraron las siguientes recomendaciones pensando en las instituciones escolares que decidan abordar esta bandera.

Formar equipos directivos fuertes: Como ya se señaló, es casi un elemento imprescindible para lograr impulsar esta perspectiva. Con capacidad de escucha, tanto interna como externa.

Consensuar un proyecto educativo institucional claro: Cuanto más preciso sea el PEI, mayores serán las posibilidades de que se alcancen las expectativas referidas al acompañamiento personalizado de los estudiantes.

Trabajar para que las escuelas sean abiertas y amigables: En realidad, la misma escuela es que la que debe "acompañar" la trayectoria de toda su comunidad. Y en este contexto tiene mucho más sentido el acompañamiento personalizado a cada estudiante. Las escuelas deben buscar también nuevos aliados en otros actores para enriquecer el proceso de acompañamiento, destacándose el trabajo con algunas organizaciones de la comunidad que vienen acompañando a los estudiantes o pueden hacerlo.

Hay que incluir a las familias de los estudiantes en la perspectiva de acompañamiento de los mismos: Las familias juegan un rol fundamental -tanto positiva como negativamente- en los procesos de los estudiantes. El trabajo en conjunto es la base del mayor éxito posible.

Hacer que los estudiantes puedan tener espacios de participación y de toma de decisiones en la escuela: El protagonismo de los estudiantes en la vida cotidiana hace que el acompañamiento personal tome mucha más relevancia y se vuelva mucho más consistente en sus procesos. En este marco, el desarrollo de cuerpos de delegados, consejos de convivencia y centros de estudiantes, se transforman en alternativas muy importantes para potenciar el acompañamiento de las trayectorias.

Mantener las expectativas altas: Si bien el acompañamiento personalizado busca que todos los estudiantes puedan avanzar en sus propios procesos de aprendizaje y crecimiento, esto no implica resignar expectativas respecto de lo que cada uno pueda alcanzar. Acompañar las trayectorias no es "bajar la vara".

Tenemos que "deconstruir" algunas cosas aprendidas: Los que quieran iniciarse en este tipo de abordajes deberán entender que hay conocimientos previos a "deconstruir". Para aprender cosas nuevas, a veces hay que dejar de lado cosas aprendidas anteriormente que, en lugar de sernos útiles, pueden convertirse en una traba, sobre todo, para animarse a innovar. También es necesario animarse a "probar".

Generar y promover espacios de interés para los estudiantes: Las trayectorias que se propongan, en muchos casos, implicarán nuevos espacios que sean significativos

para los estudiantes. Los estudiantes deben querer estar en la escuela y descubrir el aprendizaje como un momento placentero y desafiante. En muchos casos, esto se logra en espacios alternativos u optativos (como clubes, talleres o similares) pero también sucede en el corazón de los aprendizajes curriculares obligatorios.

D. Posibles indicadores de proceso

En la jornada se trabajó en la identificación de algunos indicadores que, eventualmente pudieran servir para monitorear el proceso y sus resultados. Es importante destacar que algunos indicadores son indirectos, porque demuestran un impacto que puede ser convergente con otras acciones o iniciativas que se dan dentro de la misma institución.

En el debate e intercambio se identificaron los siguientes:

- Cantidad de secciones al inicio y al final del trayecto escolar (permanencia de los estudiantes)
- Terminalidad de ciclo de los estudiantes. Promoción y certificación de saberes.
- Grado de participación de los estudiantes en espacios alternativos promovidos por la escuela.
- Grado de participación de los estudiantes en distintos espacios de participación fuera de la escuela.
- Menor rotación docente y directiva en la escuela.
- Existencia de actividades extracurriculares (talleres, campamentos, etc.) en la propuesta educativa institucional.
- Devolución de las familias sobre la perspectiva de Trayectorias Educativas respecto de sus hijos e hijas.

A manera de cierre

En la clausura de esta etapa de reflexión sobre esta bandera quisimos destacar algunas cuestiones que nos parecen muy desafiantes.

Innovación e institucionalidad

Si bien fue señalado en diferentes títulos de este documento, existe una tensión entre la innovación y la institucionalidad. Pretender que lo nuevo surja del centro del sistema resulta bastante ingenuo. En general, las mayores innovaciones y disrupciones surgen de los márgenes de los sistemas y poco a poco los van penetrando. Pero los primeros momentos son, muchas veces, difíciles y hasta traumáticos.

Nos preguntamos dónde están los márgenes respecto de esta cuestión. ¿En las escuelas que buscan dar respuesta a los estudiantes de sectores populares? ¿En las escuelas más alternativas? ¿En escuelas de gestión privada que tienen menos controles por parte del sistema? Si bien estas preguntas valen para todas nuestras "banderas", en ésta se manifiesta muy claramente la tensión existente.

Lo personalizado y la grupalidad

Con el mismo entusiasmo con que se valoriza la personalización de los procesos, los que intentan este tipo de abordajes defienden la importancia de lo grupal en los procesos educativos de los adolescentes. Nos preguntamos entonces, cómo acompañamos procesos más personales y a la vez sostenemos el grupo o la comunidad con la que queremos que los estudiantes se sientan comprometidos e identificados. Existe convicción respecto que una fuerte identificación con el grupo hace que un adolescente haga importantes esfuerzos por seguir siendo parte del mismo. Y, por contraste, la gran frustración que supone expulsarlo de su grupo y tener que volver a construir su espacio de relaciones, muchas veces construida por años.

Coincidimos en afirmar que se deben encontrar caminos que permitan realizar este acompañamiento personal en el marco de trayectorias también colectivas. Pero esto genera preguntas que no tenemos que tener temor de hacernos, enfrentar y ensayar respuestas prácticas.

Los profesores de dedicación exclusiva y los "especialistas"

Otra cuestión que requiere mayor reflexión es una cierta búsqueda de equilibrio entre la necesidad de que los profesores para que tengan mayor tiempo y dedicación de modo de hacer posible el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes y la posibilidad de contar con profesores "especializados" en ciertas temáticas, que quizás no puedan tener una dedicación exclusiva en el marco de la institución escolar. Hoy esta diferencia prácticamente no existe, salvo por las asignaturas y sus cargas horarias. El acompañamiento de trayectorias requiere, por una parte, profesores-tutores, con más tiempo con sus alumnos y, por ende, con mayor conocimiento de los mismos. Pero hay que sostener también la presencia de algunos otros profesores especializados que quizás tengan una perspectiva docente más ligada con la enseñanza tradicional de contenidos específicos.

Esta diferencia debe poder establecerse en función de las necesidades curriculares de los estudiantes, teniendo en cuenta también las situaciones y posibilidades de los docentes.

Nuevas formas de evaluación y certificación de saberes

Acompañar las trayectorias de los estudiantes implica también repensar los formatos de evaluación y de certificación de los aprendizajes. Como hemos podido advertir a lo largo de este documento, estamos tocando el régimen académico de la escuela secundaria y lo necesitamos modificar.

Las experiencias que nos traen las escuelas que lo van intentando dan cuenta de diferentes maneras de aprobar contenidos, respecto de las tradicionalmente aceptadas. Por ejemplo, no promediar trimestres y generar mecanismos de recuperación de contenidos no aprendidos, que no impliquen tener que recursar toda una materia cuando se fracasa sólo en una etapa de la misma. O buscar nuevos formatos para recuperar

conocimientos que no fueron certificados. Claro que, antes, hay que pensar también en los formatos de evaluación. Uno de los problemas más agudos es cuando, en realidad, un estudiante no está capacitado para responder a un formato evaluativo más que no haber aprendido los conocimientos que se propone evaluar.

Por otra parte, también se señala que la evaluación debe superar la instancia individual de un docente para con un estudiante, sobre todo cuando está en juego la posible promoción a un año o etapa superior. La recomendación es que sea abordada en el marco de un equipo docente que conoce al estudiante y lo ha venido acompañando.

La cuestión de la repitencia

Para la inmensa mayoría de las instituciones educativas que se están proponiendo acompañar las trayectorias estudiantiles, la cuestión de la repitencia es vista como un recurso pedagógico perimido e inútil. Afirman que repetir un año no garantiza ningún aprendizaje y es más una sanción que un camino de fortalecimiento pedagógico. Quizás, evitar las repitencias, con su altísimo grado de predisposición al abandono escolar, sea una de las mayores fuerzas que hacen que las escuelas se propongan otra manera de acompañar a sus estudiantes. Incluso, muchas escuelas que trabajan desde esta perspectiva se "jactan" de que en sus escuelas prácticamente no haya repitencia. "Aquí no se repite", afirman con contundencia sus directivos.

Cerramos aquí este capítulo, animando a las escuelas a profundizar esta cuestión y animándolas a comenzar a experimentar formatos de acompañamiento de las trayectorias escolares de los estudiantes. Estamos convencidos que, cuanto más profundo vayamos en el intento, estaremos logrando una mejor escuela secundaria para miles y miles de estudiantes. Vale la pena.

[1] Estimaciones elaboradas por Scasso (2014) en base a datos de DiNIECE-ME, Relevamiento anual de matrícula y cargos 2014, INDEC, Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010, y Encuesta Anual de Hogares Urbanos 2010 - 2014.

[2] En el siguiente blog *http://www.marcelokrichesky.com.ar/p/publicaciones.html*, se encuentra documentación sobre educación de jóvenes y adultos en la Ciudad de Bs As.

[3] Krichesky, M (2015). Porque repiten el Secundario. La Educación en Debate. 33 Diario Le Monde. Universidad Pedagógica de la Provincia de Bs As (UNIPE) Julio. Bs As.
http://unipe.edu.ar/la-educacion-en-debate-33-por-que-repiten-el-secundario/

[4] Rivas (2016) analiza a través de las pruebas de Unesco de 2013 tomadas a alumnos de 15 países de América Latina en lengua y matemática de primaria, el impacto negativo de la repitencia.
https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:dACFqCMSYagJ:https://www.clarin.com/sociedad/repitencia-influye-negativamente-chicos_0_rJHnGYga.html+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=ar

[5] Se sugiere el blog *http://investigacion-educativa-sonia.blogspot.com.ar/2011/05/trayectorias-escolares.html?m=0*. Entre estudios recientes ver Briscioli, Terigi, y Toscano, Dabegnino, Krichesky.

[6] *https://www.unicef.org/argentina/spanish/educacion_ROSARIO_educarCiudades.pdf*

[7] Consejo Federal de Cultura y Educación. Resoluciones 84/09; 93/09, 103/10

[8] En diferentes jurisdicciones se implementaron cambios en el RA para la educación secundaria como Tucumán, Resolución 1224. Año 2010 Córdoba (Resolución 1249, 2011), Santa Fe (Decreto 4199/15); Mendoza (Resolución 0451/2016) Río Negro, Resolución 1417 del año 2017 | Resolución 1249 del año 2017 | Resolución 1337 del año 2017.

[9] Creadas en el marco del Programa Deserción Cero, del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, en abril del 2004, (Resolución 814-SED/04) y luego en el 2005 otras dos nuevas ER (Resolución 4539 SED/05, con el ciclo lectivo agosto a agosto). Dichas instituciones plantean variaciones en el modelo organizacional con un régimen académico basado en materias anuales y cuatrimestrales, en un número reducido de asignaturas en comparación a los planes tradicionales de escuela media (distribuidas en cuatro niveles y sujetas a un régimen de correlatividades, con instancias de apoyo escolar y tutoria, talleres opcionales y un régimen que modifica el esquema de cursada de año por trayecto En su diseño inicial estas se contempla el cargo de asesor pedagógico con un papel centrado, entre otras tareas de apoyo al directivo y a la formación de los equipos docentes, en confeccionar las trayectorias de los alumnos.

[10] Una serie de políticas anteceden a la experiencia de ER. Tal es el caso de "Proyecto 13" (Ley Nº 18.614, 1970), los Ciclos Básicos de Formación Ocupacional (CBO, Resolución SED Nº 1606/96) y la creación de Escuelas Municipales de Enseñanza Media (EMEM/ Decreto Nº 1182/90). Una de las particularidades de esta influencia se expresa en la conformación de plantas funcionales docentes, orientadas a mejorar la carga horaria de profesores destinando parte de su tiempo a acciones tutoriales, apoyos escolares o espacios de formación e intercambio al interior de la institución.

[11] Los Centros de Escolarización Secundaria para Jóvenes y Adolescentes (CESAJ) (Resolución 5099/08 DGCyE) resultan una iniciativa de reingreso y aceleración de trayectorias destinado a adolescentes de 15 a 18 años que, no han completado el ciclo básico de la educación secundaria, con dos años de duración y una cursada organizada en cuatrimestres guiadas junto a un espacio de formación laboral.
https://www.unicef.org/argentina/spanish/CESAJ_OKb.pdf

[12] El Programa de Inclusión y Terminalidad de la Escuela Secundaria y Formación Laboral para jóvenes entre 14 y 17 años (PIT 14-17) fue creado por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en 2010Se constituye como un programa para la finalización de la Educación Secundaria y a los egresados le otorga el título de Bachiller Orientado en Ciencias Sociales. Su modelo organizacional permite a cada estudiante construir un itinerario formativo propio en virtud de su historia escolar previa. A lo largo del plan de estudios, el

estudiante puede avanzar siguiendo un sistema de correlatividades, recursando sólo aquellos espacios que pudiera haber reprobado. Según su diseño ofertan Formación Laboral como talleres incluidos en el último año de la propuesta curricular, aunque el estudio muestra que esta oferta se ha organizado en pocas sedes. El PIT implica la creación de una sección o división en una Escuela de Nivel Medio o Secundaria existente; o funcionan en instalaciones de otras instituciones, pero esta situación se produce en pocos casos. (Terigi, Toscano, Briscioli, 2012).
http://www.ungs.edu.ar/ms_idh/wp-content/uploads/2012/10/Terigi-Toscano-Briscioli-ISA.pdf

[13] La jornada escolar de los estudiantes de PRO-A es de 8 (ocho) horas -mínimo- de permanencia en el espacio educativo: este tiempo contempla las horas necesarias para el desarrollo de la propuesta curricular común, a las que se le agregan horas para clubes de Ciencias, de Arte y de Deportes y un taller de Inglés Aplicado, que contribuyen a la ampliación de los horizontes culturales y personales de cada uno de los estudiantes. Los jóvenes cuentan además con tutorías permanentes de una (1) hora cátedra semanal para los siguientes espacios curriculares: Matemática, Lengua y Literatura, Lengua Extranjera Inglés, Biología, Física, Química, Geografía e Historia, a cargo del mismo docente que los dicta. Los profesores cuentan además con una hora institucional para el trabajo colectivo con sus colegas.

[14] *http://www.unsam.edu.ar/escuela_secundaria/sobre.asp*
http://undav.edu.ar/index.php?idcateg=30&id=6413
http://www.unq.edu.ar/secciones/370-escuela-secundaria-t%C3%A9cnica/
http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/index.php/la-ungs-inaugura-su-escuela-secundaria/

[15] *http://portales.educacion.gov.ar/dnps/escuelas-nivel-secundario/proyecto-para-la-prevencion-del-abandono/*

BIBLIOGRAFIA

Botinelli; L; Sleiman, C (2014). Controversias sobre el egreso de secundario. En Observatorio UNIPE. http://unipe.edu.ar/observatorio-educativo/wp-content/uploads/2014/12/Dossier-Nro2-Observatorio-UNIPE.pdf

Bracchi C. (2015). "Convivencia, participación estudiantil y gobierno escolar en la escuela secundaria" En: Ministerio de Educación de la Nación (2015) Miradas en torno a la democratización de la escuela secundaria: Aportes y desafíos. - 1a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Libro digital, PDF Autores: Gabriel Brener, Gustavo Galli, Beatriz Greco, Carina V. Kaplan, Claudia Bracchi, Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.

Bracchi C. (2014). La escuela secundaria: del paradigma de la selección al de la obligatoriedad. En Krichesky (2014). Experiencias para la inclusión de jóvenes / Nuevos sujetos en la escuela Revista Novedades Educativas 283 - Julio 14.

Briscioli, B. (2016). "Aportes de la perspectiva de las trayectorias escolares para pensar las desigualdades educativas". Reunión Científica (RC): "Desigualdades Educativas en la Educación Secundaria Post- Ley de Educación Nacional 26.206 (2006)". Universidad Pedagógica Buenos Aires (UNIPE) – Centro Cultural de la Cooperación Floreal Gorini. Buenos Aires, 27 de mayo de 2016. Disponible en: http://unipe.edu.ar/wp-content/uploads/2016/10/Briscioli.pdf

Briscioli B., Terigi, F., Toscano A. (2012). La escolarización secundaria obligatoria. Dos estudios sobre políticas destinadas al reingreso de adolescentes y jóvenes a la escuela en Argentina Primera Reunión del GT: POLÍTICAS EDUCATIVAS Y DESIGUALDAD EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE, en el marco del Seminario Internacional: Políticas, Sujetos y Movimientos Sociales en el Nuevo Escenario Latinoamericano, los días 16 y 17 de julio de 2012 en Santiago de Chile.

Camilloni, A Celman, S; Litwin y de Maté; MC (1998). La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo PAIDÓS, Buenos Aires - Barcelona – México.

DINIECE (2014). Las dificultades en las trayectorias de los alumnos Proyecto DINIECE – UNICEF Seguimiento y monitoreo para el alerta temprana. Ministerio de Educación. Bs As.

Di Pietro, S., Abal Medina, M D. (2013). Cuando se busca la inclusión sin renunciar a la enseñanza: la experiencia de la escuela de reingreso en Vázquez, S. Construir Otra escuela secundaria. La Crujía. Editorial Stella, Bs As.

Fattore N. Bernardi, G. (2014). Programa Joven de Inclusión Socioeducativa Rosario, Santa Fe. Educar en Ciudades. Coord Académica Terigi, F, UNICEF. Bs As.

Ferreyra, A, Bonelli, E (2015). Comprender y mejorar la escuela secundaria: currículum, prácticas y saberes / Córdoba EDUCC - Editorial de la Universidad Católica de Córdoba; Ciudad Autónoma de Buenos Aires UNICEF, 2015.

Gabbai, I. (2012). Desigualdad, jóvenes, violencias y escuelas secundarias: Relaciones entre trayectorias sociales y escolares. (Tesis de Maestría inédita). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina.

Gally, G Castagnola, J y Perini, J (2013). Desafiando la repitencia, interpelando seguridades. La escuela secundaria en González Catán En Vázquez, S (2013) Construir Otra escuela secundaria. La Crujía. Editorial Stella, Bs As.

Jacinto, C. y Terigi, F. (2007). ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana, Buenos Aires, Ediciones Santillana.

Kessler, G. (2007). Escuela y delito juvenil. La experiencia educativa de jóvenes en conflicto con la ley Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12 (enero-marzo) : [Fecha de consulta: 7 de marzo de 2017] Disponible en:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003214> ISSN 1405-6666.

Krichesky M., Medela P., Migliavaca, A., Saguier, M. (2008). Escuelas medias de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Dirección de Investigación. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/publica_estadistica/escreingreso.pdf

Krichesky, M, Giangreco, S (2016). La experiencia de reescolarización en la educación secundaria, lazo social y aprendizajes. Ponencia presentada en Reunión Científica Desigualdad Educativa Post Ley de Educación Nacional. UNIPE. Bs As. http://unipe.edu.ar/actividad-academica/investigacion/direccion-de-programas-y-proyectos-de-investigacion/actividades/reunion-cientifica-desiguladades-educativas

Krichesky, (dir.) Giangreco, Maderna, Hernández, Lucas, Régimen Académico y Justicia Educativa El imperativo de la inclusión y la obligatoriedad escolar. Documento de trabajo. Universidad Pedagógica Nacional. Abril Bs As.

Maddonni, P. (2014). El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación. Argentina, Paidós, Buenos Aires.

Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de vínculos. En G. Tiramonti (comp.) Variaciones sobre la forma escolar (pp. 179-204). Buenos Aires: FLACSO-HOMO SAPIENS.

Nobile M. (2012). Nuevos formatos escolares: interpretaciones acerca de las diferentes temporalidades que los atraviesan, Propuesta Educativa Número 38 – Año 21 – Nov. 2012 – Vol 2 – Págs 86 a 92.

Núñez, P. y Litichever, L. (2015). Radiografías de la experiencia escolar. Ser joven(es) en la escuela. Colección juventudes argentinas hoy: tendencias, perspectivas, debates, GEU, Buenos Aires.

Perrenoud, P. (2001). La construcción del éxito y el fracaso escolar: hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar. Madrid: Morata.

Rivas, A. (2015). América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015), Buenos Aires, Fundación CIPPEC.

Santillán, L. (2007). "Educación" y la "escolarización" infantil en tramas de intervención local: una etnografía en los contornos de la escuela", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, Vol XII, Nº 34, Comie, México.

Tiramonti, G. (2011). Escuela media: la identidad forzada. En G. Tiramonti (Comp.) Variaciones sobre la forma escolar (pp. 17-33). Buenos Aires: FLACSO-HOMO SAPIENS.

Terigi, F., Perazza, R. y Vaillant, D. (2009). Segmentación urbana y educación en América Latina. El reto de la inclusión escolar. Madrid: Fundación Iberoamericana para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Terigi, F Toscano, A Briscioli, B. (2012). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos. Aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares. Paper seleccionado para ser presentado en la Session 0: Social inequalities and secondary education: Theories, methods and research findings, coordinada por Steinberg, C y Meo, A en el marco del Second ISA Forum of Sociology. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina. 1-4 de agosto, 2012.

Terigi, F. (2015). Aportes de la investigación sobre políticas educativas y trayectorias escolares en la escuela secundaria. Ponencias presentadas en la I Reunión científica realizada los días 21 y 22 de mayo de 2013 en la sede la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ciudad de Buenos Aires.

Terigi, F (2010). El saber pedagógico frente a la crisis de la monocromía. En Frigerio, G, Diker, G. Educar: saberes alterados. Del estante, Editorial. Buenos Aires.

Tiramonti, Coord. (2011). Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media. Guillermina Tiramonti (dir.). (2011). Rosario, Argentina: FLACSO y Homo Sapiens.

Tiramonti, G. (2015). Para muestra basta un botón. Acerca de las escuelas PROA Propuesta Educativa Número 44 – Año 24. Bs As, Argentina.

Vázquez, S. (2013). Construir Otra escuela secundaria. La Crujía. Editorial Stella, Bs As.

Banderas para la transformación

EQUIPOS DIRECTIVOS Y SUPERVISORES LIDERANDO PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN

TRANSFORMAR
LA SECUNDARIA
Jornada Intersectorial de Debate
"Banderas para la transformación"
EQUIPOS DIRECTIVOS Y SUPERVISORES LIDERANDO PROCESOS DE TRANSFORMACIÓN
VOZ
unipe:
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
unicef
Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura
OEI
60
FLACSO
1957 - 2017
12 de julio de 2017
9.00 a 17.00
Sede OEI
Paraguay 1583 - CABA

PRESENTACIÓN

Esta bandera trabajo sobre los "**Equipos directivos y supervisores liderando procesos de transformación**". Es una temática con muchas implicancias dada la centralidad que tienen las instituciones educativas para albergar y generar procesos de cambio que también alcancen a las principales funciones de la conducción educativa, las condiciones reales para el trabajo de equipos de docentes, la formación de perfiles que tienen la responsabilidad de organizar e implementar proyectos de supervisión y promover un trabajo centrado en el acompañamiento de las trayectorias escolares.

Es algo sabido por todos los actores vinculados al sistema educativo y, en particular a las escuelas secundarias, que cada vez que encontramos una experiencia institucional que aparece claramente como una "buena escuela", por detrás hay un equipo directivo funcionando como tal, con docentes y directivos muy comprometidos con la tarea y con ideas y propuestas claras, que se expresan en un Proyecto Educativo Institucional muy fuertemente. Y, además, todo resulta mucho mejor cuando los supervisores o inspectores están validando esas experiencias y acompañándolas facilitándole las propuestas y no poniéndoles palos en las ruedas de la transformación.

Por eso, esta bandera es tan importante para la causa que nos compromete: Transformar la Secundaria. Sin equipos directivos fuertes, trabajando en forma colectiva –que no implica que no tengan dificultades reales- es muy difícil que haya instituciones transformadoras e imposible, que las mismas sostengan estas propuestas en el tiempo.

El documento base fue elaborado por Nancy Montes, a quien agradecemos su trabajo y las jornadas de discusión sobre esta temática han sido organizadas de manera conjunta con los equipos de la OEI, a quienes agradecemos su apoyo permanente.

En este documento se recogen también los aportes que los participantes de la Jornada de Debate Intersectorial que se realizó en instalaciones de la OEI Sede Buenos Aires.

DOCUMENTO BASE

Nancy Montes

La centralidad de los equipos de conducción para transformar las escuelas secundarias

En los últimos años muchas de las iniciativas que ponen en el debate público la necesidad de transformar las escuelas secundarias señalan la centralidad de los equipos directivos para orientar y dar direccionalidad a los cambios que deben ser impulsados. Si bien esto no constituye una "novedad", ya que los sucesivos intentos de reforma a este nivel de enseñanza, desde diferentes modelos, han promovido acciones que tuvieron a directivos e inspectores como destinatarios priorizados y la misma lógica de organizar el trabajo a partir de la formulación de "proyectos de supervisión o institucionales", introdujo modificaciones a los modos de gobierno y de gestión de los territorios y de las escuelas. La permanencia de esta temática da cuenta de una condición aún no resuelta.

Organizamos este documento alrededor de tres convergencias que creemos constituyen un campo propicio para avanzar en otras direcciones en relación a este tópico. En primer lugar, la confluencia entre los diagnósticos que están a la base de los marcos normativos generados desde los ámbitos estatales del gobierno de la educación y los resultados de las investigaciones que tienen a la educación secundaria como objeto de conocimiento. En segundo lugar, la existencia de ámbitos de discusión que ponen en la agenda pública estos temas y generan consensos y una variedad de orientaciones que contribuyen al debate y a la toma de conciencia en diferentes ámbitos y actores sobre la necesidad de avanzar en algunos cambios que se empatan con la decisión de los ámbitos de la política de priorizar acciones sobre este nivel de enseñanza. Por último, la formación requerida para los equipos de conducción es objeto de la confluencia de ámbitos estatales, privados y de organizaciones de la sociedad civil que deben pensarse de modo complementario para abordar las trayectorias profesionales de los docentes en un esquema de carrera que promueve sólo dos lugares posibles para los docentes en ejercicio: frente a curso o cargos directivos como único modo de ascenso.

Marcos normativos y aspectos destacados desde la investigación educativa

Los marcos normativos elaborados a partir de la sanción de la obligatoriedad para todo el nivel despliegan una variedad de dimensiones que deben transformarse para acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes. Entre ellas, la resolución 84 del año 2009 definía dos cuestiones en relación al gobierno de la educación secundaria que nos interesa destacar:

Anexo 1, punto 15:

> *"...Desarrollar propuestas de formación específicas para los integrantes de las áreas de gobierno de la educación secundaria: supervisores, coordinadores regionales, equipos pedagógicos, entre otros.*
>
> *Producir nuevas regulaciones que generen otras condiciones para la renovación de las propuestas formativas y su organización institucional, y las condiciones pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos..."*

Otro apartado de este documento hace especial referencia a la "organización institucional y pedagógica" (apartado 4) y señala que la misma debe estar en función de las trayectorias escolares, interpelando el sesgo selectivo del modelo original, desafiando sus modos de trasmisión para incorporar nuevos esquemas y estrategias que permitan valorar el conocimiento y revisando sus modos de organizar el trabajo docente, los tiempos y los espacios, los agrupamientos de estudiantes:

> *"...Esta tarea supone una acción institucional colectiva y sistemática que opere sobre las discontinuidades y quiebres de las experiencias escolares de los estudiantes y las representaciones que de estos tienen los docentes..."* (págs. 26 y 27).

Un último punto aborda el trabajo docente y enlaza esta demanda de transformación con la organización actual del puesto de trabajo.

> *"... Los nuevos formatos pedagógicos y organizacionales que se diseñen para hacer efectivo el mandato de la obligatoriedad, deben traer aparejado la configuración de nuevas relaciones y formas de trabajo al interior de las instituciones, que fortalezcan el desarrollo profesional.*
>
> *Para ello es necesario modificar las condiciones estructurales que producen la fragmentación actual del trabajo docente, propiciando otras condiciones para la trayectoria laboral, que trascienda el aula y el propio espacio disciplinar..."*

Estos documentos, que ya tienen tiempo de existencia entre nosotros han sido aprobados por los ministros de cada provincia y constituyen el horizonte de posibilidad de las iniciativas que las jurisdicciones, las direcciones de nivel y las propias instituciones pueden implementar y desplegar. Hay muchos elementos que ya han sido presentados y permiten trazar una hoja de ruta para iniciar o continuar los cambios necesarios. Muchas de las políticas, programas y acciones han puesto en el centro los problemas derivados de un régimen académico que lejos de promover buenas condiciones para los aprendizajes, los obstaculizaba. Varias jurisdicciones han renovado algunas normativas promoviendo otros esquemas para el ingreso, permanencia y terminalidad de los y las estudiantes, pero, aún así, muchas escuelas están solas en sus posibilidades reales de intervenir y lograr mejoras.

También la investigación educativa viene señalando hace tiempo la necesidad de avanzar en el cambio del formato escolar y poner en el centro de la escena un tipo de

trabajo institucional con centro en la enseñanza. Hay una fuerte convergencia de los diagnósticos y de las estrategias propuestas o ya iniciadas que son un contexto favorable para la implementación de otros rumbos. Los trabajos que han caracterizado la condición fragmentada del sistema educativo; la obsolescencia de la forma escolar vigente para albergar las demandas culturales del mundo contemporáneo y sobre todo los intereses de los jóvenes, la diversidad de aspectos que caracterizan al régimen académico que obturan otros recorridos para los estudiantes y mejores ámbitos de aprendizaje.

Más recientemente, el Plan Estratégico Nacional 2016-2021, Argentina Enseña y Aprende, aprobado por Resolución 285 en 2016, define 4 ejes centrales a partir de los cuales se centrarán las acciones de política educativa: aprendizajes de saberes y capacidades fundamentales, formación docente, desarrollo profesional y enseñanza de calidad, planificación y gestión educativa y comunidad educativa integrada y 3 ejes transversales: innovación y tecnología, políticas de contexto y evaluación e información.

Este plan sostiene la necesidad de la *"...Promoción de nuevos dispositivos y formatos institucionales y pedagógicos que atiendan a la diversidad de trayectorias, situaciones de vida y contextos educativos..."* (pág. 11) y en materia de gestión educativa propone "fortalecer el rol pedagógico de los equipos de supervisión/inspección y gestión escolar" (pág. 18 y 19).

Este conjunto de marcos normativos, que como decíamos direccionan las acciones de política, ponen en el centro el rol de los equipos de conducción escolar en función de la mejora de los aprendizajes. Si la unidad de cambio es la escuela, entonces el rol de los directivos y de quienes acompañan de cerca su tarea, los inspectores y supervisores resulta fundamental para orientar las acciones.

A partir de estos señalamientos iniciales, presentaremos las otras dos convergencias que caracterizan lo que en los últimos años se ha hecho, que colaboran con estas definiciones de política educativa y con la formación de los equipos directivos en temas de gestión institucional.

Ámbitos de discusión, agenda pública y agenda de política

Sintéticamente, mencionaremos dos iniciativas de instituciones y de una fundación para las que el nivel secundario es una temática priorizada. En el año 2015, UNICEF convocó a un equipo de investigación de la FLACSO para coordinar mesas de "Diálogos para la educación secundaria" (http://ecys.flacso.org.ar/dialogo/). El primero de los encuentros convocó a "Actores del sistema educativo": supervisores, inspectores, directivos y profesores para pensar "futuros posibles en nuestras escuelas".

Algunas de las ideas fuerzas que sintetizan esos intercambios:

- *Necesidad de plantear cambios de fondo en las prácticas efectivas, que lleguen a los problemas estructurales de la escuela secundaria y posibiliten modificaciones reales.*

• *Reformular la formación docente inicial y continua con innovaciones orientadas al cambio en los modos de enseñar y en las concepciones acerca de la secundaria como una escuela para todos.*

• *Revalorizar el rol directivo en función de una gestión institucional más dirigida al logro de los aprendizajes de los estudiantes.*

La mesa en la que participaron organizaciones de la sociedad civil que trabajan temas de educación señaló también como rasgo fuerte, el

• *Reconocimiento de la centralidad del rol del director en las formas de funcionamiento de las escuelas y*

• *La reorientación del trabajo pedagógico de la dirección y sus modos de reclutamiento y selección constituye un tema clave.*

Durante el año 2016, Fundación Voz convocó a encuentros de debate e intercambio a diferentes sectores y actores: estudiantes, docentes, directivos, funcionarios, gremios, empresarios, padres, organismos internacionales tuvieron la posibilidad de compartir espacios de trabajo para pensar y proponer condiciones y modos para "Transformar la secundaria". Ese trabajo se sistematizó en el documento "Miradas y propuestas para transformar la secundaria" (http://www.transformarlasecundaria.org). Algunos párrafos que nos interesa resaltar:

"... Una de las afirmaciones que se escucharon en muchos espacios y momentos fue el que la transformación de la secundaria va a ser realizada, principalmente, por los mismos docentes. Dicho de otra manera, no es "sin los docentes" como estos cambios podrán llevarse a cabo. Mucho menos "contra los docentes" ... Otro aspecto importante que fue apareciendo en distintos espacios fue la importancia crucial de los directivos y de los equipos directivos en la posibilidad de contar con proyectos educativos innovadores y transformadores. Se remarcó que había que trabajar fuertemente para que los mismos pudieran ser verdaderos líderes pedagógicos de los proyectos educativos institucionales y no meros administrativos o canalizadores de decisiones que surgen en otros niveles del sistema..."

La tercera parte del documento recoge un conjunto de propuestas para la transformación, seleccionaremos de ellas las que hacen referencia a los equipos directivos y a la función pedagógica que debe organizar principalmente sus tareas.

Trabajar en forma conjunta, desde las escuelas, con otras instituciones, conformando redes interinstitucionales, en las que participen otras escuelas del territorio, organizaciones sociales y otras instituciones locales.

Conformar espacios de encuentro y construcción entre directivos para capacitarse entre pares, discutir estrategias de conducción, profundizar en las reformas necesarias a implementar.

Extender el formato de "Docente con cargo" en la escuela para fortalecer el proyecto institucional y favorecer que el docente se sienta consustanciado con su institución.

Disponer horas de trabajo institucional y para el trabajo en equipo con otros docentes, reconocidas para el trabajo por fuera de las que se tienen frente a los estudiantes.

Revisar cargas horarias adecuadas para poder realizar el trabajo por proyectos.

Desarrollar espacios específicos de formación y capacitación para directores y supervisores.

Promover la formación "entre pares", generando espacios para compartir y reflexionar en conjunto.

Designar un supervisor con rol administrativo para que se ocupe de esta área respecto de una red de escuelas a cargo, liberando a los otros supervisores de esta temática específica, posibilitando así su supervisión pedagógica fundamental.

Disponer los cargos directivos en las escuelas de manera rotativa entre los miembros de los equipos de conducción institucional.

Creación del cargo de vice director de control administrativo, para liberar al director como líder pedagógico e institucional de la escuela.

Trabajo en equipo de varios profesores para articular los contenidos curriculares. Crear espacios de trabajo flexibles y en horarios con mayor flexibilidad.

En estas "cosas dichas" por diferentes actores y en diferentes espacios se recoge la necesidad de intervenir no sólo en aspectos que modifican la organización institucional en el uso de espacios y tiempos sino también en las designaciones y en la formación de los docentes y los equipos de conducción de modo que puedan tener más recursos para implementar los cambios que se proponen.

El mapa de la formación destinada a equipos de conducción

Un estudio publicado recientemente por el PASEM[1], sobre los estatutos docentes de 4 países del Mercosur concluye que el tipo de perfiles que requieren los cambios que se reclaman no son los que nuestros sistemas de formación producen ni el tipo de trabajo requerido es el que las designaciones que tenemos disponibles en los establecimientos propician. Frente a esta situación, la formación continua ha incorporado aquellos aspectos o tópicos que la formación inicial no consideraba, complementando de esa forma las ausencias o las actualizaciones que los diferentes momentos, contextos y énfasis requerían. Esta agenda de formación es tanto más necesaria en referencia a quienes ocupan o desean ocupar cargos de gestión, toda vez que no existen carreras de grado que formen para ocupar cargos directivos o supervisivos. Aún aquellas carreras que forman para la gestión educativa no necesariamente incluyen

en su currícula cuestiones relativas al gobierno o al planeamiento o a la integración de equipos directivos, reproduciendo un ejercicio del cargo que se hace en solitario, con responsabilidades individuales.

En los inicios de nuestro sistema educativo, la actualización de los docentes estaba a cargo de los inspectores y supervisores. Las conferencias magistrales las daban ellos, eran los especialistas, personas con trayectoria en sus comunidades que traían los buenos modos de dar clase, de organizar las instituciones y de introducir las novedades y discusiones contemporáneas al sistema escolar y a los docentes en ejercicio. La capacidad de oratoria, de hacer una presentación expositiva, que aún hoy sigue organizando los modos de concurso y de acceso al cargo, tienen este antecedente. Luego esta función fue absorbida por otras áreas.

La última convergencia que proponemos para esta discusión es la que permite listar un conjunto de iniciativas de formación que tienen a los equipos de conducción como destinatarios. Estas iniciativas no están aisladas, sino que se dan en un contexto en el que tanto el estado nacional como muchas jurisdicciones han tomado la decisión de formar de modo específico a estos perfiles. El INFD viene desarrollando postítulos para quienes ejercen o aspirar(n) a ejercer cargos directivos y definiendo una línea de trabajo que tenga a los supervisores y los equipos de conducción como actores priorizados de la formación continua; la provincia de Córdoba viene hace muchos años generando instancias de formación y de trabajo colaborativo entre directores de escuelas secundarias y supervisores para organizar el trabajo institucional y ha creado cargos específicos para el acompañamiento de las trayectorias escolares, los "coordinadores de curso". Más recientemente con la creación del Instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP) incorpora otros modos de trabajo, alrededor del análisis de problemáticas para cada nivel de enseñanza con la utilización de recursos de información y de resultados de investigación que acerquen otros modos de acercarse a los problemas para diseñar estrategias de intervención. Estas definiciones, para el caso de la provincia de Córdoba (y también en otras jurisdicciones) están alineadas con la existencia de nuevos formatos institucionales, como el implementado a través de la creación de las escuelas PRO-A, que organizan modos colaborativos de trabajo entre los docentes, un esquema de articulación en red para el conjunto de escuelas involucradas y una oferta escolar con eje en la trasmisión de conocimiento y en el uso de tecnologías con jornadas escolares de ocho horas de duración.

También las universidades han generado propuestas de formación específicas incorporando modos innovadores y nuevos contenidos en sus programas. La Universidad Nacional de General Sarmiento ofrece una "Especialización en análisis e intervención en las problemáticas de la escuela secundaria actual", contando con un plantel docente que es referente en muchos de los temas que se incluyen y en esquemas de trabajo que incluyen talleres además de seminarios. http://www.ungs.edu.ar/ms_ungs/index.php/analisis-e-intervencion-en-las-problematicas-de-la-escuela-secundaria-actual/

La UNIPE dicta la Diplomatura en formación para directores e inspectores desde el año 2014. Inicialmente estaba destinada a docentes de la provincia de Buenos Aires y en el

marco del programa de formación "Nuestra Escuela". http://unipe.edu.ar/diplomatura-en-formacion-para-directores-e-inspectores-unipe/

La Universidad de San Andrés sostiene un espacio de trabajo destinado a directores en el marco del área de Extensión bajo dos formatos diferenciados, a través de "Cursos de actualización" en diferentes temáticas, que se organizan con una duración entre 2 a 6 encuentros y a través de un Programa, "Directores Líderes en Acción", de 8 meses de duración orientado a la formulación de un Plan de Mejora Escolar. http://www.udesa.edu.ar/escuela-de-educacion/extension

La Universidad Torcuato Di Tella desde el Área Educación ofrece dos ámbitos de formación para directivos, el Ciclo Ser Director que desde el año 2012 organiza conferencias sobre temáticas específicas y un Programa de Actualización de un cuatrimestre de duración, vinculado también al acuerdo de trabajo con Fundación Cimientos para la acreditación de saberes que desarrollan los equipos que trabajan en Rondas de Directores con Fundación Cimientos. http://www.utdt.edu/ver_contenido.php?id_contenido=3185&id_item_menu=6335

El dispositivo de formación desplegado por esta fundación organiza el trabajo de directivos y supervisores a lo largo de tres años de acompañamiento sostenido, http://cimientos.org/programas.

La FLACSO también sostiene hace años bajo la modalidad virtual un Diploma Superior en Ciencias Sociales con mención en Gestión de las instituciones educativas Educativa y más recientemente un Seminario sobre Gobierno y Planeamiento de la Educación, destinado también a equipos técnicos de los ministerios de educación. http://flacso.org.ar/formacion/

¿Cuáles son los contenidos más habitualmente incluidos en estas propuestas? La dimensión de las políticas, aspectos normativos y administrativos del gobierno de la educación, recursos para la gestión institucional: la información y la evaluación como ingredientes ineludibles, el diseño y la implementación de proyectos institucionales, la observación de clases, aspectos relativos a la comunicación y a la dimensión vincular, la centralidad de los aprendizajes y estrategias para el acompañamiento de las trayectorias escolares, la perspectiva de derechos y de justicia educativa, la inclusión de tecnologías, transformaciones culturales, la dimensión subjetiva de docentes y estudiantes, entre otros.

Algunas propuestas, dependiendo de sus propios énfasis y posicionamientos destacan el concepto de "liderazgo pedagógico" mientras que otras promueven un trabajo colaborativo con docentes que, aunque no integren equipos directivos, pueden acompañar la definición institucional.

Los organismos regionales e internacionales que trabajan en temas educativos, como UNICEF, OEI e IIPE UNESCO también han promovido diferentes ámbitos de formación y de intervención en escuelas secundarias y/o para directivos. UNICEF ha desarrollado un

modelo de agenda de trabajo para las instituciones escolares a través de Gestión Escolar para la Mejora de Aprendizajes (GEMA), con una fuerte presencia del uso de información y esquemas de evaluación institucional acompañando a los equipos directivos en las provincias de Salta y Jujuy entre los años 2012 a 2014. https://www.unicef.org/argentina/spanish/TDR_EvEx_GEMA.pdf

La OEI ha desplegado un conjunto de iniciativas que tiene por destinatarios a directivos o aspirantes a serlo, una Especialización en dirección de instituciones de educación técnico-profesional y un Curso para directivos escolares http://www.oei.es/historico/escuelaeducacion.php, ambos de modalidad virtual; ha desarrollado un sitio para que las escuelas monitoreen y evalúen la incorporación de tecnologías en sus propios establecimientos http://www.ibertic.org/evaluacion/ y un programa, Directores que hacen escuela que también ofrece ámbitos de formación.

IIPE UNESCO tiene una trayectoria también consolidada en la oferta del Seminario Regional sobre Planificación destinada a equipos técnicos de los ministerios, muchos de los cuales están también vinculados al nivel secundario. http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/portal/curso-regional-sobre-formulaci-n-y-planificaci-n-de-pol-ticas-educativas-2017.

Un trabajo realizado desde CIPPEC[2] sistematiza estas y otras iniciativas de formación, presentando también los contenidos trabajados, cuya lectura resulta relevante para componer este mapeo de formación que tiene a directivos y supervisores como agentes priorizados.

Este documento no puede finalizar sin hacer mención a las escuelas que hacen escuela y que hace tiempo trabajan en la modificación de rutinas y hábitos para promover mejores experiencias y aprendizajes para los y las adolescentes y jóvenes que las habitan y para los docentes que comparten con ellos un tiempo de vida fundamental. Hemos conocido muchas de ellas en ámbitos de formación, de investigación, de la gestión y de espacios de intercambio como el que tendrá lugar en el mes de julio. Por eso este texto se organizó como un pre-documento, que será enriquecido y modificado con los aportes de esa jornada.

Finalmente, queremos presentar la última información disponible para dar cuenta de la envergadura del desafío que implica "transformar la secundaria".

*¿Cuántas **escuelas** secundarias hay en la Argentina en el año2017?*
11.763 unidades educativas, el 67% son estatales

Si quisiéramos estimar la cantidad de directivos por escuela, podríamos considerar unos 25.000 docentes involucrados.

*¿Cuántos **estudiantes** están matriculados en ellas?*
3.680.507 estudiantes, de los cuales el 70% asiste a escuelas estatales

Si por cada estudiante consideramos además 1 o 2 adultos a ellos/as vinculados, la población alcanzada es de casi 10 millones de personas, una cuarta parte de la población del país.

*¿Cuántos **docentes** trabajan en escuelas secundarias?*
399.905 docentes, de los cuales el 76% se desempeña en escuelas estatales

Fuente: Principales cifras del sistema educativo nacional, DINIIE, MEyD (2017). Datos del Relevamiento Anual 2015 y del CENPE 2014.

EXPERIENCIAS INSPIRADORAS

En primer lugar, Patricia Peña, directora y Bernardo Politti, vicedirector, de la escuela Monseñor Angelelli, escuela de gestión estatal EEM 5 del Distrito Escolar 15 de CABA son quienes disertan sobre los procesos transformadores ocurridos en su escuela. En principio, sostienen que son los docentes quienes cambian la realidad, sin ellos los cambios no se producen. Un *directivo debe salir de la zona de comodidad y ver a los alumnos, sus situaciones de vida, sus esperanzas y expectativas sus posibilidades y sus dificultades*. Eso nos lleva a pensar qué pasa con los alumnos y la escuela, por qué dejan la escuela. Es importante garantizar el derecho a aprender, a poder estudiar, los alumnos quieren ser alguien, quieren progresar y torcer muchas veces un destino que se presenta hostil. Si la escuela se vacía de aprendizaje, se vacía el sentido y los alumnos se van. *La escuela no debe perder su sentido, por ello en la escuela se creó un proyecto para que las trayectorias de los alumnos sean reales y posibles: "Cursadas diferenciadas de inclusión"*.

Hay leyes y normativas que hacen que la trayectoria escolar no sea amigable, por ejemplo, cuando a las 25 faltas, quedás libre. La escuela siempre representa para todo el ascenso social, la posibilidad de "ser alguien". Es muy importante cambiar el paradigma de inclusión educativa hacia el del derecho a la educación. Trayectorias de vida complejas son incompatibles con la estructura escolar rígida. Esta escuela busca romper las barreras de esa rigidez, de ese destino que condena. Busca que ese derecho sea real, se pueda ejercer y no quede sólo en la enunciación.

Mencionan las dificultades para transitar la escolaridad. Es necesario pensar una escuela con múltiples formatos: cursar a contraturno no resultó. Se propuso entonces un aula de avance o de aceleración (hacer dos años en uno). Y luego, una cursada diferenciada para chicos que están atrasados, no pueden cursar y / o estar tanto tiempo en la escuela, reconociendo saberes adquiridos y que no todos tenemos los mismos tiempos de aprendizaje.

Para hacer estos cambios, Patricia y Bernardo nos cuentan que conformaron un equipo directivo con mucho diálogo y no sin discusiones, a veces intensas. Pero ocupando un lugar de referencia para todos los otros docentes. Un grupo con mucho compromiso y "mística". Siendo una escuela de gestión estatal, mantienen, por ejemplo, espacios de reflexión y estudio de los docentes los sábados por la mañana. Reconocen la tarea de un director anterior que, desde que llegaron a la escuela, puso empeño en formarlos para la tarea, visión y compromiso como directivos de sectores populares.

Luego, hizo su presentación Marcelo Fabián López, de la provincia de Córdoba miembro del Instituto superior de estudios pedagógicos ISEP. En su disertación, mencionó a las Escuelas PRO-A, escuelas con programa avanzado en educación secundaria con énfasis en las TIC. Las propuestas de formación para directores y supervisores toman lo que ocurre en las escuelas PRO-A. Mencionó que es necesario pensar un plan estratégico

para abordar la educación secundaria. Las PRO-A incluyen cambios grandes en la forma de pensar la escuela. Formato de tutorías, espacios de arte, clubes, jornada 8 horas, en los clubes se eligen temáticas y se dividen en grupos por temáticas, en cuanto a la evaluación se realiza un informe con aprendizajes realizados y aprendizajes pendientes. Los que tienen aprendizajes pendientes deben participar en las tutorías, el resto de los alumnos pueden elegir participar o no. Hay aulas virtuales para dar continuidad a las clases presenciales. El aula virtual permitió espacios de trabajos grupales, lo cual no estaba pensado en un principio.

En el instituto Superior de Estudios Pedagógicos (ISEP), comenzaron creando seminarios para los docentes de áreas especiales (arte, música, educación física, etc.) para que pudieran acceder a cargos directivos. Especialización de dos años y medio, módulos, propuestas semipresenciales (por modulo: 2 encuentros presenciales y 4 virtuales), horas cátedra a cumplir en distintas instituciones, talleres presenciales, trabajo de campo.

Por último, Marcelo comentó que en las escuelas PRO-A no hablan de equipos directivos ni de supervisores, sino que adoptan el rol de *coordinadores y equipos de coordinación*. Esto, desde su perspectiva, posibilita realizar una transformación radical de la concepción del "director y del supervisor" dado que, al cambiar la denominación de los mismos, también se posibilita la asignación de contenido propio e innovador al concepto de coordinador de escuela. Pero, más allá de los nombres, el trabajo en equipo resulta fundamental para poder alcanzar los objetivos que se están proponiendo.

APORTES Y REFLEXIONES DE LA JORNADA INTERSECTORIAL DE DEBATE

Durante la Jornada de Debate Intersectorial se trabajó activamente en grupos de conversación que produjeron numerosos insumos para este documento. A continuación, se presenta una sistematización de los mismos ordenados de acuerdo con los siguientes criterios:

- Condiciones necesarias para constituir equipos directivos
- Recomendaciones para quienes buscan construirlos
- Hitos en el proceso de implementación de los mismos

A. ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que sea posible constituir "equipos directivos" que puedan liderar los procesos de transformación?

Cuando pensamos en las condiciones necesarias, estamos pensando en aspectos a tener en cuenta, marcos conceptuales y requerimientos sin los cuales se hace difícil poder alcanzar los objetivos que se desean alcanzar.

Para sistematizarlas, colocamos algunas que son prioritarias junto con otras que permiten comprender mejor su contenido y alcance.

• Los roles directivos se construyen. Es necesario el proceso personal que implica asumir y construir el rol directivo.

El directivo tiene un rol distinto al docente. Muchos docentes pasan de un día para el otro ser directores, tarea de muchas responsabilidades, tarea que conocen, pero para la cual no han pasado por un proceso de formación, aunque la "capacitación" no es lo único necesario para asumir un cargo de tal importancia.

• Armar y construir un equipo requiere de muchas habilidades personales que no siempre se tienen en cuenta en el rol de un directivo tradicional.

Más allá de las dificultades sobre cómo se forma un equipo directivo, hay que pensar cómo se sostiene en el tiempo. Acá pensamos que el rol de los supervisores es esencial.

Los equipos pueden tener conformaciones ideales, pero, muchas veces, deben ser conformados con los cargos posibles y disponibles. Es fundamental la decisión de conformar y trabajar en equipo, en cualquier circunstancia, incluso las que pueden parecer muy adversas o tener muchas limitaciones.

• Es clave atender a la cuestión de los "tiempos". La construcción de un equipo directivo requiere tiempo. No es posible construirlo de un día para otro y nunca es una tarea "ter-

minada". La construcción es permanente. Pero, además, en la cotidianeidad, también se requiere de "tiempo" para poder funcionar como equipo.

Es importante buscar mecanismos para que los directivos permanezcan más tiempo en sus cargos. Una gran rotación atenta contra la constitución de equipos. Y también es esperable que los directivos cuenten con más tiempo en la escuela, más horas por jornada.

Asimismo, impulsamos el docente por cargo porque implica más tiempo de presencia en la escuela y más focalización en la institución. Este "cargo" debe incluir horas institucionales en la que sea posible articular para organizar el trabajo en equipos colaborativos.

Se tiene que considerar, además, el "espacio", porque un equipo requiere de momentos y lugares adecuados e incorporados a las rutinas institucionales.

• *Es fundamental una división de tareas y responsabilidades.*

Como siempre, habrá diferentes miradas, hay que realizar acuerdos en las expectativas y criterios en juego.

También tiene que haber diferentes niveles de decisión y liderazgo, no todas las decisiones tienen que estar centralizadas. Hay que generar un ambiente de participación democrática con responsabilidades diferenciadas.

• *El fundamento de un equipo de trabajo se sostiene en una perspectiva pedagógica y política de la tarea educativa. La perspectiva y el marco conceptual es el que da solidez a la tarea del equipo directivo. La decisión de constituirse como escuela transformadora es una decisión política del equipo directivo.*

Aún en un equipo, el rol del director, es clave. "En el desacuerdo debe haber un acuerdo": el director tiene una palabra decisoria. Eso refuerza el rol de la autoridad y el rol como adultos en la institución. También es necesario que se revise el papel de la coordinación que el director tiene para el correcto funcionamiento de la institución. Es decir, su mirada y su visión sobre la educación, sobre la política y sobre la vida; es importante para el establecimiento. Tanto la identidad de la escuela como las normativas claras.

• *Una de las primeras exigencias para un equipo directivo es conocer la realidad de la escuela.*

Esto implica que es necesario escuchar a los distintos integrantes de la misma: estudiantes, docentes, porteros, padres, vecinos, organizaciones de base etc.

Los centros de estudiantes y cooperadoras pueden ser una buena fuente de información y colaboración para un equipo directivo.

También se requiere "patear el barrio", la comunidad, de la que la escuela forma parte. Conocer las instituciones y organizaciones, contactar con sus líderes y referen-

tes nacionales, generar alianzas con ellos en función de la educación de sus adolescentes y jóvenes.

Es necesario contar con datos e información sobre las variables más sensibles de la escuela: asistencia, matrícula, abandono, aprendizajes.

Se sugiere que el equipo directivo realice una línea de base que le permita fijarse objetivos y metas para monitorear los avances de las acciones en un plazo razonable de trabajo.

> • *La constitución de equipos directivos debe ser una política educativa. Como también exige recursos para funcionar bien, tienen que estar considerados dentro del marco presupuestario y normativo.*

Es importante, cuando se obtienen recursos, poder dar cuenta de los mejores resultados. Una escuela en la que los directivos funcionan como equipo, seguramente alcanzarán mejores resultados que deben poder ser visibles y comprobables. Y esto va más allá de una visión "empresarial". Tenemos que aprovechar bien los mayores recursos y mostrar que ha sido importante poderlos gestionar.

Los recursos económicos son siempre una condición necesaria pero no suficiente. Es fundamental que la escuela tenga un proyecto institucional claro.

Si la escuela cuenta con "docentes por cargo" y comprometidos con el proyecto institucional, será mucho más viable constituir equipos directivos trabajando con los docentes de manera cooperativa. Ello también explica la necesidad de contar con los presupuestos que esta política exige.

> • *Una de las principales responsabilidades de un equipo directivo es poder monitorear el proceso institucional de la escuela. La evaluación se vuelve una herramienta imprescindible y muy útil para un equipo directivo.*

La evaluación debe estar asociada con el proyecto institucional para poder monitorear sus acciones y continuar el camino de mejora. Se cuestiona traer pruebas estandarizadas para ser aplicadas. No se ve utilidad de estas herramientas en realidades tan diferentes.

> • *El equipo directivo debe, además dialogar con otros actores de la escuela y, cuando es posible, integrarlos también al mismo equipo directivo. Docentes, tutores, equipo de orientación, padres, estudiantes.*

Es importante pensar en conjunto. Los directivos no pueden abordar todos los temas emergentes. El equipo tiene que tener poder de convocatoria para sumar a todos para pensar lo que sucede en la escuela.

> • *La tensión entre el acompañamiento y el liderazgo pedagógico y la realización de las tareas administrativas y burocráticas, está presente en el rol directivo. Es importante que en el equipo directivo se logre el mejor equilibrio para cada realidad institucional.*

Entre las propuestas surgidas en el trabajo previo estuvo el que se considerara contar con un rol específico en el equipo directivo, dedicado a resolver estas cuestiones administrativas, para que el director pueda priorizar las cuestiones pedagógicas.

Se reconoce en el equipo directivo la capacidad para transformar a la misma práctica docente como una instancia de formación permanente. Nos formamos como docentes enseñando. Pero es necesario que esta capacitación esté acompañada por el equipo directivo de la escuela.

- *Hay que generar espacios de formación para directivos y supervisores. Y en esa formación se debe tener en cuenta las capacidades específicas para conformar y gestionar equipos de trabajo.*

Los directivos tienen que poder "potenciar" lo mejor de las capacidades de todos los actores de la escuela: estudiantes, docentes, no docentes.

Tienen que aprender a escuchar y a aprender de todos.

Se requiere conocer las normativas que rigen la escuela secundaria. A veces hay muchos espacios de autonomía posible que son desconocidos por los directivos que operan en base a supuestos que ya no tienen vigencia normativa, pero permanecen en los imaginarios comunes.

Esta formación debe comenzar desde la misma formación inicial docente.

Hay que repensar y construir la "carrera docente" en la que el ser directivo no sea un escalón más sino una modalidad del ser docente con características propias y específicas.

- *Una de las principales capacidades que debe tener un equipo directivo es manejar adecuadamente la comunicación institucional en los distintos niveles.*

Comunicación a la institución de lo que se trabaja en el mismo equipo directivo, pero también la comunicación al interior de la escuela y de sus distintos espacios, ciclos, etc.

- *Es importante que los equipos directivos de distintas escuelas también trabajen articuladamente. Se reconoce que el armado de estas "redes de escuelas" son una responsabilidad principal de los supervisores y deben ser uno de sus principales objetivos.*

Se destaca la necesidad de que los supervisores se capaciten y acompañen los procesos de innovación y se comprometan en no trabar los procesos sino en profundizarlos y aprender de ellos.

B. Recomendaciones para la construcción de equipos directivos

Los participantes de los diferentes sectores, presentes en la Jornada, señalaron una serie de recomendaciones para las instituciones educativas y para las autorida-

des con responsabilidades sobre la educación secundaria, que sintetizamos a continuación:

Equipo Directivo

La autoridad se construye desde la conducción político-pedagógica que se expresa en un equipo directivo. Y esa autoridad es necesaria para el funcionamiento de una institución compleja, como lo es una escuela. El ejercicio de esta autoridad implica que cada institución educativa goce de una relativa autonomía que le permita tomar las decisiones que su propia realidad requiera.

El equipo directivo es garante de las políticas públicas al tener responsabilidades en una institución que forma parte de dichas políticas. Por tanto, debe garantizar la perspectiva de derecho a la educación, como un bien público para todos los ciudadanos.

El equipo tiene que tener en claro los puntos de partida, dónde está la institución respecto de cuestiones como la asistencia de alumnos y docentes, repitencia, abandono, evaluación de resultados.

El equipo directivo tiene que tener la intención - y concretarla- de escuchar a la comunidad en la que la escuela está inserta. Tanto a nivel general como particularmente, a referentes de distintos sectores y actores significativos.

En el equipo directivo se define la perspectiva político-pedagógica de la escuela. Para qué se educa allí. Cuáles son los objetivos y metas que la escuela se propone allí donde está localizada.

El eje que motoriza al equipo es la promoción y garantía del derecho a la educación.

Es importante conocer las normativas vigentes. Muchas veces no se hacen cambios o innovaciones pensando que siguen vigentes trabas que ya no existen desde las normativas actuales.

El equipo debe tener en cuenta que la realidad es cambiante y las definiciones deben ser "móviles". La rigidez es una mal consejera porque hay que tener en cuenta el dinamismo de la realidad.

Hay que tener en cuenta que el "tiempo" es un bien escaso. Siempre se tendrá la sensación de que no alcanza. Pero esto no debe ser un impedimento para el desarrollo de estrategias participativas y democráticas.

Hay que evitar generar una sensación de una participación "de mentira", o formal, pero sin consecuencias reales. No hay que vaciar la participación real.

Conducir una institución implica tomar riesgos. Esto es algo necesario en instituciones que responden a exigencias que vienen de la complejidad. Querer evitar los

riesgos condena al inmovilismo institucional. Si no lo hacemos, dentro de muchos años seguiremos discutiendo las mismas cosas.

El equipo tiene que saber que una organización siempre es un espacio de tensión entre intereses, conflicto y poder. Esto es parte de la realidad a conducir y no un obstáculo externo y ajeno a la propia institución. También se aprende de cómo el equipo directivo conduce estas situaciones.

A partir de la elaboración de una línea de base, diseñar un proyecto de trabajo para tres años (mediano plazo) que enfoque acciones para disminuir la repitencia, eliminar el abandono, articulación de alternativas. Hacerlo con al menos un 25% de los docentes de la institución.

Los directivos tienen que poder disfrutar de su tarea y responsabilidad. Si no sucede, sólo estarán expuestos a la frustración y al desánimo. Hay muchas situaciones positivas que el directivo tiene que aprender a descubrir y disfrutar.

Es importante la participación de representantes de los docentes en el equipo directivo. Una tarea es relevante es identificar potencialidades entre el mismo cuerpo de docentes de la institución y generar espacios de participación y desarrollo de esas potencialidades. Una estrategia para ello puede ser la participación de responsables de área o departamento, según esté organizada la escuela.

Se sugiere encontrar maneras de participación de los estudiantes en algunos espacios del equipo directivo. Es recomendable que la escuela cuente con un centro de estudiantes activo y comprometido para que esta participación sea más rica y aporte más elementos para la reflexión y acción del equipo.

El equipo directivo debe definir claramente los distintos espacios y tiempos de trabajo en los que desarrolla principalmente su funcionamiento.

La formación de los docentes en servicio es una de las tareas a las que el equipo directivo deberá prestar especial atención. Una responsabilidad que no puede quedar librada al azar.

Al distribuir las tareas, sería importante que alguno de los integrantes del equipo asuma las tareas administrativas para que no caigan todas en la persona del director.

Hacer seguimiento de las decisiones y acuerdos que se van dando en el equipo directivo, sistematizándolas y monitoreando si han sido eficientes o no.

La cuestión edilicia y material también tiene importancia. Hay que buscar que la institución escolar posibilite una calidad de tarea a partir de contar con los espacios y materiales necesarios para que la misma se pueda realizar adecuadamente.

El equipo directivo tiene que relacionarse también con otras escuelas conscientes

de la fortaleza que implica el trabajo en "redes de escuelas" en las que se comparten aprendizajes y se apoyan los procesos pedagógico-institucionales.

Funcionamiento institucional

Instalar espacios de encuentro entre todo el personal docente de manera rutinaria.

Se sugiere instalar proyectos o propuestas transversales a todos los niveles y áreas, que permiten integrar a toda la institución con consignas y objetivos comunes a todos. Estas iniciativas fortalecen la identidad institucional.

Las escuelas tienen que abrazar a todos los estudiantes. Luchar porque nadie quede afuera. Si en algún momento algunas decisiones pueden resultar incómodas para los docentes, no deben serlo para los estudiantes.

Los directivos tienen que fortalecer sus niveles de comunicación y diálogo con los distintos actores, en especial con los estudiantes.

Desde la comunidad debe promoverse que surjan propuestas que pueden ser tomadas por la escuela y trabajadas, fortaleciendo el vínculo de la misma con la institución escolar.

La cuestión comunicacional institucional es importante. Tanto internamente como con actores más externos. Debe prestarse especialmente atención a los canales que se utilizan y chequear su eficacia.

Se hace necesario considerar la modificación de las estructuras rígidas de la escuela secundaria. Pensar en nuevos formatos de funcionamiento.

La escuela tiene que ser una "escuela de puertas abiertas". Sus valores tienen que ser compartidos con el barrio, el, paraje, el lugar en que la escuela está inserta.

En la institución se debe tener en claro cuáles son las capacidades, posibilidades y especificidades con que cuenta el equipo directivo a partir de conocer y convocar a sus equipos docentes, estudiantes, cooperadores, etc.

Supervisores

Hay que mantener informado al supervisor de las principales decisiones que el equipo directivo vaya asumiendo, invitándolo a acompañar presencialmente las reuniones y participar de las mismas desde su rol específico.

El supervisor, en estos procesos, debe ser un aliado y un agente de transformación. Tiene que estar muy atento para evitar, que, por su actitud, los directivos terminen haciendo cosas "a escondidas", evitando así que desde su rol las trabe o impida.

Una de sus principales tareas es facilitar la "red de escuelas" a nivel local y acompañar su desarrollo pedagógico, generando articulación e intercambio.

Hay que trabajar con los supervisores los espacios posibles de autonomía en las decisiones que el equipo directivo debe asumir.

Políticas Públicas respecto los cargos directivos

Contar con una política educativa para acceso a la formación docente y directiva continua. Diseñar una "carrera docente" que permita a quienes quieran, dejar de ser docente para asumir como directivos y/o supervisores.

Hay que tener en cuenta que un docente que pasa a ser directivo necesita contar con nuevas herramientas propias de la nueva tarea que tiene que desarrollar.

Es necesario contar con una política nacional de formación continua para fortalecer los equipos de conducción.

El Estado Nacional debe garantizar los recursos y los presupuestos necesarios para que una escuela pueda funcionar efectivamente con un equipo directivo y para que las decisiones que se tomen, puedan ser aplicadas eficientemente.

C. Hitos en el camino de la construcción de los equipos directivos

En la última parte de la jornada, los participantes señalaron algunos "hitos" o indicadores que pueden demostrar que una escuela secundaria que desea implementar una conducción en equipo, va por buen camino. Se mencionaron los siguientes:

• Que del equipo directivo participen diferentes actores, en distintas comisiones y que las responsabilidades sean claras y compartidas.

• Que, ante la ausencia de alguno de los integrantes del equipo, claramente se lo "cubra" y la institución no modifique sustancialmente su funcionamiento cotidiano.

• Que las decisiones necesarias se tomen en los tiempos razonables, no quedando vacancias que frenen los procesos institucionales.

• Que la distribución de las responsabilidades sea compartida en forma más o menos equilibrada entre los diferentes miembros del equipo, de manera que ninguno esté "saturado" por las mismas, mientras otros no tengan las que podrían asumir.

• Que los docentes que participen provengan de las distintas secciones y áreas de la escuela (no sólo de un nivel, turno o área).

• Que se mejore la estabilidad de los directivos y docentes en su cargo y que vayan disminuyendo los registros de ausentismo docente en la escuela.

• Que se pueda constatar que las decisiones importantes que se toman son conocidas en los distintos espacios, niveles, turnos de la escuela tanto por los docentes como por los estudiantes.

• Que en las capacitaciones docentes haya un nivel importante de participación (no sólo de asistencia).

• Que se registren trabajos interdisciplinarios con colaboración y participación de diferentes docentes.

• Que en la escuela se pueda constatar un buen clima escolar, con pocas sanciones disciplinarias y buenas relaciones entre los diferentes actores.

• Que funcione el Consejo de Convivencia con participación de todos sus miembros y que el director asume las decisiones que allí se tomen.

• Que haya protocolos claros respecto de la comunicación institucional y que sea posible verificar su cumplimiento.

• Que, si hay talleres optativos, la participación estudiantil sea alta.

• Que la participación de los cooperadores (padres y madres) tenga en claro cuál es su lugar y colabore con la propuesta pedagógica institucional de la escuela, no solamente con cuestiones de infraestructura.

• Que los alumnos quieran estar en la escuela, permanecer en ella, participar de sus actividades. Que quieran que sus amigos se inscriban en la propia escuela.

• Que se practique la escucha y circule la palabra como principales herramientas de construcción institucional.

[1] PASEM (2014). Estudios sobre normativa de los sistemas de formación docente del MERCOSUR. Editorial TESEO, Buenos Aires.

[2] ¿Una bala de plata para mejorar la calidad educativa? La formación de los supervisores y directores de escuela. Lecciones de 15 programas de formación, Documento de trabajo Nro 149, febrero de 2016. Disponible en: cippec.org.ar/publicación/la-formacion-de-los-supervisores-y-directores-de-escuela/

BIBLIOGRAFIA

Sobre las Escuelas del Bicentenario:

http://www.buenosaires.iipe.unesco.org/proyectos/argentina-escuelas-del-bicentenario

Orientaciones para los directivos para organizar las jornadas de capacitación de equipos docentes.

http://ens9004.mza.infd.edu.ar/sitio/upload/ORIENTACIONES_para_Equipos_directivos.pdf

Líderes para el Aprendizaje:

http://www.fundacionbsc.org.ar/archivos/noticia/pdf/Proyecto_Lideres_para_el_Aprendizaje.pdf

El liderazgo escolar en América Latina y el caribe. Estado del arte en 8 sistemas educativos de la región: http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002327/232799s.pdf

Antelo, E., Redondo, P. y Seoane, V. (comp.). (2006). " El Arte de Dirigir. Conversaciones con directores", en CePA, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación.

Banderas para la transformación

INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

RANSFORMAR
LA SECUNDARIA
Jornada Intersectorial de Debate
"Banderas para la transformación"
INCORPORACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
VOZ
unipe:
unicef
OEI
FLACSO
Digital House
educatina
EDUCAR
CIPPEC
29 de agosto de 2017
9.00 a 17.00
Sede Digital House
Monroe 860 - CABA

PRESENTACIÓN

Esta bandera aborda la "**Incorporación de las tecnologías de la información y comunicación a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la secundaria**". Se trata de una temática clave que nos enfrenta a la necesidad de reencontrar el lugar adecuado de la secundaria en un mundo que está profundamente marcado por el desarrollo de las TIC y un futuro en el que las mismas están desarrollando características que le dan una identidad propia y totalmente nueva para la humanidad en su conjunto.

La cuestión de la escuela y las tecnologías tiene diferentes perspectivas y abordajes, todos muy importantes y con una gran complejidad a la hora de considerarlos de manera completa, desde la cuestión más concreta de la disponibilidad tecnológica, pasando por la utilización didáctica y llegando a cuestiones de mayor complejidad, como la influencia de las mismas en los formatos y capacidades del pensamiento actual.

Este documento base fue elaborado por Cora Steinberg y Delia González, de UNICEF Argentina.

El documento se completa con los aportes que realizaron los participantes de la Jornada de Intercambio y Debate Intersectorial.

DOCUMENTO BASE

Cora Steinberg y Delia González

Varios países de América Latina se han focalizado desde la década del noventa y, en especial durante los primeros años del nuevo milenio, en diferentes modelos de provisión de equipamiento con la idea de democratizar el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) por parte de las instituciones educativas. Argentina se encuentra entre los países de la región con mayor provisión y acceso a TIC por parte de su población.[1] El sistema de educación básica, en términos globales, presenta también un elevado nivel de equipamiento TIC como demuestran los resultados de la *Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina (UNICEF, 2015).* Sin embargo, persisten algunas desigualdades en términos de las características de las escuelas y el acceso a la complementariedad de recursos que permiten potenciar la integración de las TIC en las prácticas de enseñanza y aprendizaje. La evidencia advierte sobre las disparidades especialmente en cuanto al nivel de uso pedagógico que se hace en las escuelas secundarias.

Si bien ha habido avances significativos en términos de adhesión de los distintos actores, directivos, docentes e integrantes de equipos técnicos a las políticas de integración de las TIC en la escuela, siguen vigentes los planteos respecto a cómo lograr el acceso a las TIC en forma sostenida, sorteando los obstáculos de la intermitencia que viene de la mano de problemáticas ligadas al mantenimiento y sostenibilidad de las condiciones de funcionamiento del equipamiento para su uso por parte de los diferentes actores que conforman el sistema educativo.

Resulta importante abordar problemas aún pendientes de infraestructura y propiciar estrategias de sostenibilidad de estas acciones en los diferentes contextos territoriales de modo de acompañar a los equipos institucionales a apropiarse de los recursos existentes. En este sentido, son claves las alianzas estratégicas entre las políticas educativas de capacitación, acompañamiento y mantenimiento nacionales, provinciales y con participación de otros actores y agentes de la sociedad civil para avanzar en esta línea y alcanzar mayores niveles de uso, apropiación y desarrollo.

En nuestro país, las iniciativas de provisión de equipamiento han venido de la mano tanto del gobierno nacional, como de gobiernos locales, organizaciones sin fines de lucro y del sector privado. Las iniciativas masivas nacionales y jurisdiccionales de equipamiento bajo el modelo 1:1 han permitido -aún en panoramas heterogéneos- reducir la brecha digital y profundizar el debate acerca del sentido de la integración de las TIC en el nivel secundario.

Este documento tiene como objeto abrir el intercambio en torno a la *Incorporación de las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje*, como una de las Banderas de la transformación del nivel que es importante debatir. El objeto del texto es introducir algunos elementos para propiciar la conversación entre actores claves del sistema, acerca de los desafíos que nuestro país y el nivel secundario tienen para garantizar el acceso y apropiación de los nuevos lenguajes y saberes asociados a las TIC a todos los adolescentes.

Esta bandera de la iniciativa local Transformar la Secundaria plantea que: *"la escuela secundaria transformadora es una escuela del Siglo XXI. Esto implica que tiene que considerar la multiplicidad de aspectos a la que hoy debe enfrentar la producción de conocimientos, su difusión, procesamiento y resignificación constantes. Las nuevas tecnologías deben estar muy presente en su cotidianeidad, sin confundirnos a pensar que la multiplicidad de pantallas es equivalente a su incorporación pedagógica. Las nuevas tecnologías han generado maneras diferentes de pensar y de comprender, de analizar y de discurrir. Esto implica modificaciones muy importantes en las maneras de aprender y de enseñar. Apoyadas por el equipamiento adecuado pero conducidas por estas nuevas miradas y habilidades de producción del conocimiento"*[2].

El documento se organiza en cuatro apartados. El primero remite al contexto de introducción de las TIC en el nivel secundario del sistema educativo en Argentina en los últimos años. Un segundo apartado presenta evidencia en relación al equipamiento TIC, el acceso a la conectividad en estas escuelas y su integración en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Un tercer bloque plantea algunos de los ejes centrales en la discusión respecto a la incorporación pedagógica de las TIC, avances y desafíos por transitar. Por último, se presentan algunas experiencias innovadoras existentes de escuelas secundarias donde la incorporación de las TIC con fines pedagógicos es un pilar fundamental de su proyecto escolar. Todas ellas hacen visible que la transformación está en marcha en distinto tipos de ámbitos en nuestro país y muchos docentes, directivos y equipos técnicos avanzan en construir sentidos precisos y formas de lograr mayores niveles de apropiación por parte de los estudiantes y los equipos institucionales en pos de construir una educación más significativa hoy para todos los adolescentes.

Contexto de introducción de las TIC en el nivel secundario

En el marco de las reformas educativas sucedidas en Argentina en los últimos años, se llevaron adelante acciones orientadas a la introducción de las TIC en el sistema educativo. Dicho proceso que empezó a gestarse en los años ochenta, se plasmó a través de iniciativas que se limitaron principalmente a la dotación de equipamiento informático a las escuelas y al desarrollo en los espacios curriculares de actividades enfocadas a la formación para el manejo de estas herramientas. Esta tendencia de carácter instrumental se formalizó en términos legislativos a través de su incorporación en la Ley Federal de Educación, enfoque que resultaba funcional a las políticas de la década de los noventa.

En el año 2006, con la promulgación de la Ley de Educación Nacional 26.206 (LEN), toma fuerza la promoción de nuevos enfoques de los procesos de enseñanza y aprendizaje

mediados por las TIC, pretendiendo repercutir en cambios de creencias y presupuestos pedagógicos de los diferentes actores educativos. Este cambio de perspectiva en el tiempo, contribuye a pensar un uso pedagógico de las TIC que recupere las potencialidades de comunicación y expresión propias de sus nuevos lenguajes[3].

En este contexto, se da a su vez la obligatoriedad de la educación secundaria en todo el país a partir de la LEN, comprometiendo al estado nacional y a los estados provinciales a garantizar la oferta educativa y las condiciones básicas para que todos los jóvenes puedan acceder y completar dicho nivel educativo. Más de diez años después, la mitad de los jóvenes no logra completar el nivel secundario en los tiempos previstos por el sistema educativo, abandonando o finalizando el nivel a través de ofertas como la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos, u otros planes de reingreso y terminalidad promovidos por el propio sistema, siendo los más afectados aquellos que provienen de sectores de menores recursos (Bottinelli y Sleiman, 2014).

A partir de este marco normativo se produce el despliegue de una serie de políticas sociales y educativas tendientes a efectivizar y garantizar este derecho de los jóvenes[4], pero también es en este contexto general que se inicia un proceso de integración masiva de las TIC en el nivel secundario con el fin de reducir la brecha de acceso digital y mejorar la escuela secundaria de gestión estatal. En este proceso, el rol del Estado y de sus pares jurisdiccionales ha sido determinante en términos de expansión y cuasi universalización de algunas herramientas tecnológicas en los establecimientos educativos.

De esta manera, pensando específicamente en las políticas gubernamentales que han llegado a las escuelas de nivel secundario, desde la década de los noventa, el Estado nacional desarrolló un conjunto de programas destinados a generar mejoras en las escuelas que permitieron dotarlas de equipamiento informático, básicamente a través del modelo de laboratorio[5]. Además de proveer computadoras, estos programas equiparon a las escuelas con materiales multimediales: DVD, televisores, cámaras de video y proyectores.

Para mediados de los años 2000, se impulsó un conjunto de programas nacionales y provinciales orientados por el modelo 1:1. Si bien varias provincias generaron sus propios programas de integración de computadoras bajo el modelo 1:1, la mayoría fueron principalmente orientados al nivel primario.

En el nivel secundario, el programa Conectar Igualdad (2010) -que tuvo su antecedente en el programa *Una computadora para cada alumno* (2009)- representa la política de mayor envergadura que ha permitido universalizar el acceso a las TIC en el sector de gestión estatal en los últimos años, ya que amplió la cobertura drásticamente al incluir a todos los estudiantes y docentes de educación secundaria.

El programa tiene como objetivo garantizar el acceso de todos los jóvenes a las nuevas tecnologías y construir una mejor calidad de enseñanza en la escuela. El programa se conforma de tres componentes: acceso al equipamiento bajo la modalidad 1:1, generación de contenidos y materiales didácticos y capacitación docente[6], siendo fundamentales en su primera etapa las acciones destinadas a ampliar el acceso y, por lo tanto,

disminuir la brecha digital. Paralelamente, y a su vez antecediéndolo, Educ.ar desde el año 2000 se constituye como el primer portal educativo nacional público de la región, con el objetivo de difundir y promover contenidos e instancias de capacitación.

Con respecto a la capacitación docente en TIC, se pueden mencionar las acciones que el Instituto Nacional de Formación Docente desarrolló desde su inauguración en el año 2007 en el marco de las políticas de Formación Continua. Entre ellas se desplegó una oferta específica: el *Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior en Educación y TIC*[7]. Asimismo, se desarrollaron muchas otras iniciativas de otros ámbitos y sectores tendientes a acompañar la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación básica. Si bien la oferta ha sido amplia, fue como en muchos otros casos fragmentada y predominantemente orientada a la formación individual de los profesores y no a nivel de equipos institucionales, y situada en los contextos particulares de las escuelas. Hoy es fundamental seguir trabajando en propuestas de capacitación y formación docente inicial y continua atento a poder acompañar de manera permanente el proceso de integración de las TIC en la enseñanza. Es importante mencionar, que la ampliación de oferta disponible para la capacitación en el uso pedagógico disciplinar de las TIC, es una demanda de los docentes, haciendo hincapié además en la necesidad de prever espacios y disponibilidad de tiempos pagos para su realización.

Por último, en relación con la conectividad a internet, cabe señalar que, en la última década, a medida que las escuelas secundarias lograban un mayor nivel de equipamiento por las políticas y acciones anteriormente mencionadas, se incrementó la demanda de conectividad en las escuelas. Si bien es cierto que el acceso al conocimiento y la circulación de materiales didácticos y contenidos digitales no depende necesaria ni exclusivamente de este servicio, la disponibilidad de conectividad en las escuelas ofrece un gran potencial para el acceso a diversos recursos online y principalmente como vía de comunicación e intercambio.

En términos poblacionales, los últimos resultados de la Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC, 2015) muestran que, a nivel nacional, el porcentaje de hogares urbanos con acceso a internet es del 62 %, mientras que el uso de internet es del 66%. Estos valores son muy superiores a los de países de la región tales como Brasil o Ecuador y cercanos a los de Uruguay[8]. Es importante considerar que estos valores difieren ampliamente entre jurisdicciones, en consonancia con un conjunto de desigualdades de orden social, económico y educativo, así como entre zonas urbanas y rurales aisladas, donde el acceso y posibilidad de instalación del servicio son mucho menores (Tedesco y Steinberg 2015).

En el nivel secundario, en 2013 cerca del 60% de las escuelas de gestión estatal contaban con un servicio de conectividad en el establecimiento, fundamentalmente en las escuelas urbanas. En la actualidad, el desarrollo de la ampliación del servicio se implementa en el marco del Plan Nacional de Conectividad Escolar, a partir de la alianza entre el Ministerio de Educación -a través de Educ.ar S.E.-, el Ministerio de Comunicaciones, el ENACOM, las gobernaciones provinciales y sus ministerios de educación con el ob-

jetivo de brindar acceso a Internet para uso pedagógico en todas las escuelas del país de todos los niveles educativos. En su etapa inicial y con la suma del aporte de ARSAT y Plan Belgrano, el proyecto alcanza a 2.000 escuelas rurales de diez provincias del norte argentino, empezando por Corrientes y Jujuy, siguiendo por Misiones y Santiago del Estero. En estos casos, la provisión de Internet se realiza a través del satélite Arsat-2, lo que permite alcanzar a algunos de los establecimientos rurales de mayor complejidad de acceso.[9]

Equipamiento, conectividad e integración de las TIC en las escuelas

En este segundo apartado se hará un breve resumen de los principales resultados de la *Encuesta nacional sobre integración de TIC en la Educación Básica en Argentina* llevada a cabo por el *Programa TIC y Educación básica* de UNICEF en el año 2013 sobre niveles de equipamiento TIC en las escuelas secundarias, conectividad, presencia de otros recursos claves y uso pedagógico en las escuelas[10]. Dimensionar estos aspectos permite avanzar en la discusión acerca de cómo propiciar un mayor aprovechamiento y uso por parte de los distintos actores para contribuir a la transformación de la educación secundaria.

A. Sobre el nivel de equipamiento TIC en las escuelas

• Prácticamente la totalidad de las escuelas secundarias (alrededor del 90%) cuenta con computadoras, televisores y reproductores de DVD. En el caso del acceso a computadoras este valor asciende al 97%. Además, 7 de cada 10 escuelas cuentan con colecciones en DVD y el 72% poseen proyector o cañón, un 44% de las escuelas cuenta también con cámaras digitales (fotográficas o filmadoras). Las diferencias entre las escuelas estatales y privadas son poco significativas. Cabe señalar que, incluso las escuelas secundarias estatales en 2013, se encontraban en mejor situación relativa en relación con la dotación de servidores escolares.

• Con respecto al funcionamiento del equipamiento disponible, ya en el año 2013, los resultados de la encuesta mostraban que si bien el porcentaje de dispositivos que operaban correctamente era muy elevado -superando el 90%- en las escuelas estatales se registraba un 27% de computadoras para uso de docentes y estudiantes que no operaban correctamente, lo mismo ocurre con un tercio de las redes internas escolares.

• En relación al uso de las computadoras, los datos obtenidos en la encuesta permiten efectuar una distinción entre los dispositivos destinados a tareas administrativas o de gestión escolar y aquellos que están a disposición de los docentes y estudiantes para el trabajo pedagógico. En función de ello, se advierte una mayor presencia de computadoras para uso administrativo en relación con las que pueden utilizarse con fines pedagógicos (94% y 89% de las instituciones respectivamente).

• La modalidad más extendida de incorporación de computadoras con fines pedagógicos en la educación secundaria seguía siendo para el 2013 el modelo de laboratorio o sala de Informática: prácticamente 8 de cada 10 escuelas poseen

un espacio destinado a tal fin en el cual los docentes y los estudiantes utilizan las computadoras. Es segundo lugar, y con un porcentaje mucho menor, se ubican las distintas modalidades de integración en las aulas de clase (43%), entre las que predomina el modelo 1:1 basado en la dotación de netbooks de uso individual para docentes y estudiantes, mientras que las estrategias de aula móvil con "carrito" y aula digital tienen una participación mucho menor. La estrategia menos frecuente dentro de esta modalidad es la presencia de computadoras de escritorio en las aulas. Una particularidad importante de resaltar en relación a las escuelas de gestión estatal, es que la incorporación de computadoras en los espacios habituales de clase es una modalidad mucho más extendida (63%) que entre las del sector privado (23%), resultado de la extensión de las acciones de Conectar Igualdad a través del modelo 1:1 en escuelas secundarias estatales. En las secundarias del sector privado, el 75% las incorpora a través de la modalidad de laboratorio.

B. Sobre la conectividad en las escuelas secundarias

• En promedio, cerca del 60% de las escuelas cuenta con acceso a Internet con grandes diferencias según el nivel de gestión: 78% en el sector privado y 45% de las escuelas secundarias que corresponde al sector de gestión estatal. Es decir, menos de la mitad de las escuelas secundarias públicas accedían a Internet cuatro años atrás, con más de 30 puntos de diferencia en relación a las escuelas de gestión privada. Si bien las escuelas secundarias de gestión privada siguen estando en mejores condiciones de acceso a Internet, la distancia respecto de las estatales es mucho menor que hace 15 años atrás[11].

• Un dato significativo es que no sólo se extendió fuertemente el acceso a la conectividad en las escuelas, sino que además dejó de ser una herramienta destinada prácticamente de forma exclusiva a la administración escolar, ya que en la actualidad la gran mayoría de los establecimientos de nivel secundario que cuenta con acceso a Internet lo destinan tanto a fines de gestión como también al uso pedagógico (83%).

• Por otro lado, una proporción levemente menor (57%) de los establecimientos educativos dispone de una red interna (intranet) que conecta las computadoras entre sí, lo que permite promover el trabajo colaborativo y compartir recursos digitales. Casi todas las que disponen de una red interna tienen un servidor escolar, un aspecto importante al momento de evaluar la utilidad de la intranet, ya que la presencia de un servidor posibilita el acceso remoto a un cúmulo de recursos digitales incluso sin contar con acceso a Internet. Este dispositivo se encuentra presente en el 45% de las escuelas secundarias.

• Respecto al financiamiento de la conectividad, solamente la mitad de las escuelas secundarias de gestión estatal (49%) consigue que el estado provincial o nacional cubra el costo del servicio de Internet. La otra mitad (51%) lo hace en su mayoría con recursos propios o bien recurre a convenios con empresas y cooperativas.

• En relación al tipo de conexión, en 2013 aproximadamente la mitad cuenta con conexión por ADSL y un tercio de los establecimientos se provee por sistema de cable modem. Entre ambas opciones de conectividad (ADSL y cablemódem) se cuentan 8 de cada 10 accesos escolares, lo que refleja que en líneas generales predominan las opciones de conexión de alta velocidad, sin diferencias significativas por sector de gestión, lo que indica que depende fundamentalmente de la oferta de estos servicios en cada contexto territorial. En relación al servicio, 6 de cada 10 entrevistados consideraron satisfactorio el servicio de Internet que poseen, sin embargo, en el sector estatal sólo el 37% lo evalúa como "bueno" o "muy bueno".

• Un dato preocupante: solo alrededor de la mitad de las escuelas secundarias cuentan con un referente técnico, administrador de red o personal de mantenimiento del equipamiento TIC (51% en las escuelas estatales y 58% escuelas privadas). Este dato resulta crítico especialmente en el caso de las escuelas de gestión estatal donde predomina el modelo 1:1 y que por tanto lleva aparejado un conjunto amplio en torno a la gestión de un volumen significativo de equipamiento.

• Por último, es importante resaltar que, a pesar de los altos niveles de equipamiento mencionados, el estudio de UNICEF revela aún fuertes desafíos por transitar, ya que la proporción de establecimientos que pueden poner a disposición de sus docentes y estudiantes estas tres herramientas: computadoras, red interna e Internet para un trabajo pedagógico que incorpore a las TIC, representan algo más de un tercio del total (cerca de la mitad de las escuelas privadas frente al 21% de las estatales)[12].

C. Sobre la integración de las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje

• Si bien estos datos son alentadores desde el punto de vista del acceso al equipamiento y de la adhesión y predisposición favorable a su utilización por parte de directivos y docentes, se advierte un uso efectivo en los procesos de enseñanza significativamente bajo. Los datos relevados muestran que, mientras el 96% de los docentes manifiestan estar dispuestos a usar la computadora en sus clases, sólo el 47% la utilizó en el último año.

• Uno de los principales hallazgos de la encuesta es que, la probabilidad de uso pedagógico de las TIC entre los docentes de nivel secundario, se incrementa significativamente cuando se conjugan ciertas condiciones institucionales con otras vinculadas al perfil profesional del docente. Entre las condiciones institucionales se considera: la presencia de personal de apoyo para la integración de las computadoras, la integración de las computadoras en las aulas de clase bajo el modelo 1:1, las condiciones plenas de funcionalidad del equipamiento (disponibilidad de acceso a Internet y conectividad interna para apoyar el uso de las computadoras) y la existencia de un proyecto educativo que incorpore el uso de las TIC. En cuanto al perfil profesional del docente, se destaca: la participación de los docentes en capacitaciones orientadas a la integración pedagógica de las TIC[13] y una actitud favorable a la integración de las TIC en las prácticas de enseñanza. Variables todas

que no deben estar libradas al voluntarismo y posibilidades individuales de los docentes o a las capacidades de conseguir recursos de cada una de las instituciones.

• Un dato alentador es que no obstante este contexto, un alto porcentaje de los estudiantes de nivel muestran un significativo nivel de utilización de las TIC para actividades escolares: utiliza las computadoras, como herramientas para efectuar tareas escolares fuera de la escuela (87%) y ocho de cada diez adolescentes utilizaban internet como recurso pedagógico por fuera de la escuela.

Estos datos indican que uno de los desafíos más urgente en el nivel secundario se circunscribe a introducir estos usos en la dinámica del aula, en las prácticas de enseñanza y aprendizaje a nivel institucional que permita profundizar los saberes y sentidos de su integración al tiempo que desarrollar una mirada crítica y reflexiva sobre el uso de estos dispositivos y lenguajes (Tedesco y Steinberg 2015).

Es importante seguir profundizando y actualizando la investigación sobre la caracterización de estos usos por parte de los docentes, para alcanzar una mayor comprensión de sus apropiaciones diferenciales, condiciones generales en las que se da la integración de las TIC. Hoy sabemos que los tiempos de organización escolar, la dedicación horaria institucional docente, el alcance limitado de la formación disciplinar en la materia, el modelo de formación, la disposición de la clase, los impedimentos y dificultades tecnológicas, entre otros factores, en ocasiones son obstáculos que condicionan las posibilidades de uso pedagógico de las TIC por parte de los docentes.

Desafíos que se presentan para la escuela secundaria en relación al uso pedagógico de las TIC

Este tercer apartado se propone exponer una serie de premisas respecto a los desafíos que se presentan hoy para la escuela secundaria en relación al uso pedagógico de los TIC, a partir de los avances que se han dado en las últimas décadas, sin lugar a duda, de importante relevancia. ¿Cuáles son entonces algunas de las dificultades u obstáculos detectados, así como posibles acciones para potenciar la incorporación de las TIC para transformar la educación secundaria?

En la actualidad, aún persisten interrogantes respecto a los caminos para asegurar un uso pedagógico de las TIC que favorezca el aprendizaje y contribuya a la transformación de los procesos de enseñanza, en un contexto donde se generan preguntas respecto a la organización pedagógica del aula, la noción de cultura y conocimiento, y las formas de producción del conocimiento (Dussel, 2011).

El modelo de integración de las computadoras (laboratorio, modelo 1:1, principalmente) incide en los niveles de uso de estos dispositivos por parte de los profesores, aún así, ni el acceso a las tecnologías ni su uso determinan el modelo pedagógico utilizado en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino que, a la inversa, es el modelo pedagógico el que explica cómo se utilizan las tecnologías" (Tedesco y Steinberg, 2015).

Hoy sigue siendo importante profundizar en los diferentes enfoques pedagógicos realizados por las distintas disciplinas en el uso de las TIC, con el objetivo de detectar posibles abordajes diferenciales[14], a la vez de seguir explorando e incentivando su abordaje transversal tanto en el aula como a nivel institucional.

Muchos expertos coinciden en señalar que la brecha digital se está desplazando del acceso a los usos, y que la nueva frontera se está definiendo por la capacidad de los usuarios de realizar operaciones complejas, moverse en distintas plataformas y aprovechar al máximo las posibilidades que ofrece la cultura digital. La brecha hoy se produce entre usos más pobres y restringidos, y usos más ricos y relevantes. Por eso destacan que no es suficiente con dotar a las escuelas con computadoras o con acceso a Internet, también es necesario trabajar en la formación docente y en la formulación de nuevos repertorios de prácticas que permitan hacer usos más complejos y significativos de los medios digitales (Dussel, 2010).

Según diversos estudios, los docentes suelen expresar mayoritariamente su adhesión a principios pedagógicos basados en el papel activo de los alumnos en el proceso de aprendizaje, y el uso de las TIC, pero debido a varios de los obstáculos anteriormente mencionados, aún persisten prácticas pedagógicas tradicionales en su desempeño profesional (Tedesco y Steinberg 2015).

El conocimiento instrumental sobre los dispositivos y recursos sigue siendo una condición necesaria pero insuficiente para generar mayores niveles de integración de TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aún así, sigue siendo necesaria la formación de los estudiantes para su uso a través de un espacio curricular específico, a la vez de mantener su abordaje transversal en términos disciplinares.

La apertura y liderazgo de los equipos de conducción de las escuelas es un factor institucional clave para facilitar la inclusión de las TIC en la educación. Aspectos como un plan coordinado para la inclusión TIC y su permanente actualización y monitoreo deben surgir de la dirección de la escuela si se quiere generar un cambio de fondo en las prácticas educativas (Lugo y Kelly, 2010).

Es importante fortalecer ámbitos y modelos de comunicación adecuados entre las escuelas y las administraciones educativas, así como entre los inspectores y los directivos de cada escuela en relación al desarrollo de las apropiaciones pedagógicas de las TIC (Lugo y Kelly, 2010).

La importancia de otros recursos humanos que apoyen la tarea de la incorporación de las TIC a la propuesta pedagógica resulta de fundamental importancia para fortalecer e impulsar mayores niveles de integración de las TIC: referentes técnicos, facilitadores TIC e incluso docentes de informática que puedan articular su trabajo con los profesores de las materias troncales.

Modelos educativos innovadores en la incorporación pedagógica de las TIC

Por último, se presentan algunas experiencias locales de escuelas secundarias donde la incorporación de las TIC con fines pedagógicos es un pilar fundamental de su proyecto escolar. Muchas escuelas avanzan, se trata de experiencias diversas e implementadas en distintos ámbitos de gestión y contextos. Todas ellas se conectan básicamente por el objetivo de incluir las tecnologías con fines pedagógicos, maximizando sus potencialidades y articulando a las mismas en un proyecto institucional.

Su presentación en este documento tiene el propósito de seguir fomentando, a partir de su conocimiento, mayores intercambios respecto a posibles caminos de implementación de experiencias con objetivos de innovación y transformación de la escuela secundaria.

• ESCUELAS ORT[15]

Las escuelas ORT[16] son parte de un movimiento educativo de escala mundial que nació a fines del siglo XIX. En Argentina, la escuela ORT, creada en 1936 hoy cuenta con más de 7.000 estudiantes. Estas escuelas ofrecen una propuesta a la que denominan Modelo Pedagógico 2.0, se basa en la creación de nuevas configuraciones espaciales y pedagógicas donde se practican modalidades de trabajo mediadas por herramientas tecnológicas.

En los últimos años, la escuela ORT desarrolló su propio Campus Virtual que funciona como herramienta de comunicación con la comunidad, como red social y como plataforma para el trabajo diario entre alumnos y docentes. Gran parte de los contenidos que allí se publican son de acceso libre.

La institución implementó el modelo 1:1 y cuenta con una netbook educativa para cada alumno. Gradualmente ha ido incorporando otras tecnologías como pizarras digitales interactivas, con la intención de comprometer a sus docentes y garantizar el acompañamiento para que se les provea un uso educativo de calidad.

La escuela cuenta con un Programa de Capacitación Docente Continua coordinado por su propio Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje (CREA). A través del mismo, los docentes desarrollan competencias para la elaboración de sus propios materiales virtuales de aprendizaje. Entre las estrategias de capacitación se incluyen los Ateneos de Intercambio de Experiencias, a través de los cuales docentes de diferentes disciplinas intercambian buenas prácticas con uso de TIC. Asimismo, se conforman redes de docentes que, a través del Campus Virtual ORT, interactúan, se comunican y producen para construir, de manera colaborativa, el nuevo modelo pedagógico.

• ESCUELAS PÚBLICAS DIGITALES[17]

San Luis es una provincia argentina que ha tenido un sello muy particular de innovación y creatividad en sus políticas públicas. En el terreno educativo creó las Escuelas Públi-

cas Digitales (EPD), que aprovechan diferentes tecnologías para ofrecer una experiencia educativa basada en el aprendizaje por competencias. Las EPD ya suman 35 y más de 2.400 alumnos, cada uno de los cuales avanza a su ritmo, acompañado por sus docentes.

A diferencia de otras escuelas secundarias en Argentina, el currículum se divide en áreas (matemática, lengua, ciencias sociales, ciencias naturales, inglés, música, arte, y deporte y educación física) y no en materias, y ofrece dos tipos de vertientes: ciencias naturales, y agro y ambiente. Esta última está pensada para ámbitos rurales como escuelas de terminalidad en zonas que no contaban con oferta secundaria.

Se trata de una propuesta que cambia la organización de los alumnos y permite diversos ritmos de aprendizaje. No hay repetición de grados: cada escuela se maneja por secciones (similares a los años) y agrupaciones (divisiones o grupos). En las escuelas más numerosas hay varias agrupaciones en paralelo, mientras que en otras puede que haya una sola debido a la escasa población de alumnos.

Al ser una propuesta de aprendizaje personalizado, el docente puede atender a las necesidades de aquellos alumnos que se hayan quedado rezagados en la aprobación de módulos, mientras que los demás pueden seguir avanzando. Asimismo, se mantiene una equivalencia con el diseño curricular de las escuelas de la provincia.

• ESCUELAS PRO-A. Programa Avanzado en Educación Secundaria con Énfasis en Tecnologías de la Información y la Comunicación[18]

Esta iniciativa nace en la provincia de Córdoba en el año 2014 con la creación de 4 escuelas para dar respuesta al nuevo contexto que da cuenta del desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación y la consiguiente modificación en las formas de interactuar entre las personas y con el conocimiento.

Las escuelas del Programa tienen un plan de estudios que permite a los egresados obtener el título de Bachiller en desarrollo de software. El modelo de las Escuelas ProA busca que cada una de sus escuelas implemente:

1. Un proyecto educativo que ponga en marcha estrategias pedagógico-didácticas que promuevan las trayectorias escolares integrales de los estudiantes, esto es que atiendan no sólo a su desarrollo cognitivo sino también al afectivo-emocional y social.

2. Un proyecto curricular que promueva aprendizajes complejos y genere en los estudiantes la disposición de aprender y la capacidad de aprender a aprender. Un formato organizativo institucional que favorezca el acercamiento entre la cultura escolar y las culturas juveniles, integrando lenguajes multimediales a las dinámicas escolares.

3. Un entorno de aprendizaje ligado a las tecnologías de la información como aporte a la mejora cuantitativa y cualitativa de los aprendizajes y centrado en herramientas personalizadas capaces de dar cabida a una amplia gama de estilos y ritmos de aprendizaje.

4. Una propuesta educativa que interactúe con la comunidad a la que pertenece y se abra al resto de la sociedad, siendo permeable a las demandas de formación y capacitación que ésta requiera.

La jornada escolar de los estudiantes de las Escuelas ProA es de 8 horas de permanencia en el espacio educativo: este tiempo contempla las horas necesarias para el desarrollo de la propuesta curricular común, a las que se le agregan horas para clubes de Ciencias, de Arte y de Deportes y un taller de Inglés Aplicado, que contribuyen a la ampliación de los horizontes culturales y personales de cada uno de los estudiantes. Los jóvenes cuentan además con tutorías permanentes de una hora cátedra semanal para las materiales troncales a cargo del mismo docente que los dicta. Los profesores cuentan además con una hora institucional para el trabajo colectivo con sus colegas.

Asimismo, desde el Programa se brinda capacitación específica a los docentes de todas las sedes a fin de que los docentes logren: asumir una actitud y actuación reflexivas para la toma de decisiones curriculares, a partir de una mirada crítica al texto del Currículo de Educación Secundaria de la Provincia de Córdoba, reflexionar sobre la complejidad de nuevos contextos mundiales de información y comunicación, y de su impacto en las formas que adoptan los seres humanos para relacionarse entre sí y con el conocimiento, explorar y utilizar diversas herramientas tecnológicas para la presentación de contenidos, haciendo hincapié en sus limitaciones y potencialidades para el aprendizaje y revisar las prácticas de enseñanza e impulsar mejoras e innovaciones de acuerdo con su contexto específico.

En el año 2015 esta apuesta educativa se duplica con la creación de tres nuevas sedes y en 2016 se abren dos nuevas. A 2017 están funcionando 12 escuelas y se proyecta la apertura de 40 escuelas distribuidas en todo el territorio provincial en 2018 y 2019.

• COLEGIO TOMÁS ALVA EDISON[19]

El colegio Tomás Alva Edison es una de las instituciones privadas pioneras en la incorporación de un modelo uno a uno: (un alumno - una computadora) en Argentina y en la región. Se caracteriza por usar las TIC como herramientas facilitadoras de los procesos de comunicación educativa y la construcción de espacios virtuales para la creación de entornos personales de aprendizaje para alumnos y docentes.

Se trata de un plantel privado que atiende a alumnos de sectores de ingresos medios, dado su costo reducido gracias a los subsidios estatales que recibe de la provincia de Mendoza. Su impronta pedagógica está centrada en el desarrollo de la capacidad de aprender a aprender, el pensamiento crítico y el uso de las tecnologías para potenciar el aprendizaje por proyectos.

Desde el quinto grado de primaria se trabaja con una computadora o tableta por alumno. La continuidad de más de diez años de la experiencia ha hecho que esto ya no se vea como una innovación.

Cada alumno sigue un proyecto durante fases o durante el ciclo completo de la educación secundaria. Son proyectos colaborativos que tienen con una lógica similar a un hackathon. De los proyectos salieron varias soluciones para resolver problemas concretos, como por ejemplo el mapeo de todos los baches de las calles de la ciudad de Guaymallén, valiéndose de una aplicación para ello; un sistema para monitorear por GPS a todos los perros de la ciudad; una modalidad para convertir a los baños comunes en ecológicos, y una propuesta de ley para crear un dispositivo judicial frente al problema del bullying virtual.

• PLAN VUELVO A ESTUDIAR-VUELVO A ESTUDIAR VIRTUAL[20]

Desde el año 2013, en la Provincia de Santa Fe, se lleva adelante el Plan Vuelvo a Estudiar, una acción de inclusión socioeducativa dirigida a jóvenes y adultos que por diversos motivos no han concluido su educación secundaria.

El Plan Vuelvo a Estudiar despliega una serie de estrategias tendientes a lograr que los estudiantes retomen, permanezcan y egresen de la escuela secundaria, con foco en la apropiación y construcción de aprendizajes que posibiliten nuevo proyecto de vida.

En primer lugar, los equipos interdisciplinarios de la provincia, junto con los municipios y comunas, buscan casa por casa a los ciudadanos que no concluyeron la escolaridad secundaria, para diseñar una estrategia que les permita volver a estudiar.

Mientras tanto, las escuelas generan un espacio motivador y trayectorias educativas de calidad, atendiendo especialmente la realidad de cada uno y fortaleciendo también el vínculo de los demás estudiantes con la escuela secundaria. Simultáneamente, un grupo de consejeros, referentes de los jóvenes que vuelven a estudiar, los acompañan fuera de la escuela, para que logren sortear los inconvenientes que aparezcan en su escolarización.

La particularidad de este Plan radica en la articulación entre el Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y otras áreas de gobierno provincial en el marco del Gabinete Social, como por ejemplo los Ministerios de Desarrollo Social, Salud y Seguridad. A su vez, atiende a las peculiaridades y demandas que presenta cada municipio, por lo cual se articula con las secretarías y organizaciones de los gobiernos locales.

Para detectar los casos de abandono de la escolarización, se recurre al Sistema de Gestión y Administración Escolar (SIGAE), que desde hace varios años se utiliza en todas las instituciones educativas de la Provincia. De acuerdo con los datos que allí se relevan, se hace necesario instalar la vulnerabilidad como criterio para dar prioridad a la inclusión educativa.

Haciendo uso de los entornos virtuales, en el año 2015 se amplía el alcance del programa, con el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual con una iniciativa inédita e innovadora de cursado semipresencial. La propuesta, que contempla el acompañamiento de docentes tutores, implica una parte del cursado virtual y encuentros presenciales en sedes territoriales cercanas a los estudiantes.

"Vuelvo Virtual" propone una mayor parte del cursado (el 89 %) de manera no presencial y virtual a través de una computadora por medio de una plataforma educativa. El resto de los encuentros se realizan presencialmente en sedes territoriales cerca de los barrios o de la comunidad que se encuentra con los docentes tutores.

El "Vuelvo Virtual" está destinado a estudiantes mayores de 18 años, con una duración mínima de 3 años. El cursado se propone sobre una estructura modular, en el que se prevén actividades académicas obligatorias presenciales y no presenciales y virtuales, siendo la elaboración de un proyecto socio comunitario la acción medular de todos estos módulos, que posibilita la incorporación de los contextos más cercanos del estudiante al proceso educativo.

Los docentes tutores que inician esta experiencia educativa son docentes de educación secundaria de la provincia de Santa Fe, que tienen conocimientos previos del uso de las tecnologías de la información. Los docentes asumen roles de contenidistas, tutores y evaluadores. Es decir, que además de preparar la dinámica del desarrollo de los contenidos de sus módulos, elaboran, diseñan o seleccionan recursos tecnológicos y didácticos, activan los procesos de comunicación que acompañen a los estudiantes en todo el proceso.

• SECUNDARIAS RURALES MEDIADAS POR TECNOLOGÍAS

Las Secundarias Rurales Mediadas por Tecnologías (SRTIC), es un modelo educativo innovador que promueve UNICEF en nuestro país desde el año 2012. Surgen con el objetivo de dar respuesta a la necesidad de garantizar el derecho de todos los adolescentes que viven en parajes rurales dispersos, a acceder al nivel secundario y desarrollar nuevas y más competencias TIC.

La iniciativa se lleva adelante junto con los gobiernos provinciales de Chaco, Salta, Jujuy y Misiones. El modelo consiste en una escuela secundaria rural conformada por una sede central, ubicada en un centro urbano, a la que asisten todos los días los docentes de todas las disciplinas del nivel y sedes rurales ubicadas en diversos parajes, donde asisten diariamente los estudiantes acompañados por un tutor o coordinador guía. Los docentes planifican y diseñan las clases que son compartidas con los alumnos en las distintas sedes rurales a través de una plataforma educativa. Cada uno de los estudiantes tiene una computadora y es el tutor, coordinador de sede quien lo guía y facilita el intercambio de clases y la comunicación con los docentes que se encuentran en la sede central.

Cabe remarcar que el modelo es presencial y mediado por tecnologías, esto quiere decir, que los estudiantes y docentes asisten todos los días a clase y mediante diferentes dispositivos tecnológicos -netbooks, celulares, uso de servidores e intranet, de la plataforma educativa y el acceso a internet- los alumnos y alumnas aprenden y se comunican e intercambian clases, contenidos y actividades.

En el país existen actualmente 5 Secundarias Rurales mediadas por Tecnologías, con 54 sedes rurales en total a la que asisten cerca de 1.000 estudiantes. Hay ya 113 egresados

que han completado sus estudios secundarios gracias a esta modalidad. La iniciativa está en expansión en todas las provincias donde está funcionando y en 2018 se crearán escuelas bajo esta modalidad en la provincia de Tucumán y Santiago del Estero.

Son todas escuelas estatales, creadas por las provincias quienes garantizar la locación, la designación del plantel completo de docentes y coordinadores en las sedes.

Es importante destacar que, desde fines del año 2016, Educ.ar se ha sumado a la iniciativa como un aliado clave en el marco del Plan Nacional de Conectividad Escolar, logrando priorizar a estas escuelas en la instalación del servicio de internet. Hasta el momento se ha avanzado en la instalación de antenas de conexión satelital en 38 de las 54 sedes funcionando, garantizando con esta provisión la sostenibilidad y sustentabilidad de esta modalidad como parte de la oferta educativa. Un gran paso adelante para garantizar que todos los chicos y chicas del norte del país tengan más futuro y mejores oportunidades de aprendizaje en sus comunidades[21].

EXPERIENCIAS INSPIRADORAS

Durante la jornada se realizó la presentación de tres experiencias diferentes por las que pudimos tener diferentes abordajes acerca de la presencia de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la escuela secundaria.

Por una parte, Mario Cwi, coordinador del área en las Escuelas Ort, nos presentó el enfoque que impulsan dentro de sus equipos docentes. A través de varios ejemplos concretos, nos hizo conocer distintas experiencias de trabajo por las cuales los docentes integraban las TIC en diferentes asignaturas.

En segundo lugar, Fabiana Regner, coordinadora de las Escuelas Secundarias Rurales por TIC de Chaco, nos presentó la experiencia de estas escuelas, que han sido acompañadas desde el principio por UNICEF Argentina (ver ejemplos mencionados en el documento base).

Es destacable el proceso de reagrupamiento de asignaturas en núcleos temáticos, que puede ser aprovechado en las reorganizaciones curriculares que varias experiencias están intentando y formulando.

Finalmente, el equipo del Programa Educativo de Nuevas Tecnologías (PENT) de FLACSO presentó la investigación que realizaron en los últimos meses. Su coordinadora, Silvina Casablancas, fue quien tuvo a su cargo la tarea. Fue muy interesante conocer cuáles eran los desafíos más fuertes que surgen de las constataciones que pudieron realizarse en dicho trabajo y los medios de divulgación que propusieron acerca de los mismos. Es interesante visitar su sitio web para ampliar esta información http://www.pent.org.ar/investigaciones/ciecti

APORTES Y REFLEXIONES DE LA JORNADA INTERSECTORIAL DE DEBATE

Durante la Jornada de Debate Intersectorial se trabajó activamente en grupos de trabajo que produjeron numerosos insumos para este documento. A continuación, presentamos una sistematización de los mismos ordenados de acuerdo con los siguientes criterios:

- Condiciones necesarias para incluir las TIC en los procesos educativos
- Recomendaciones para quienes buscan trabajar con esta perspectiva
- Hitos en el proceso de implementación de estas tecnologías

A. ¿Cuáles son las condiciones necesarias para que sea posible incorporar las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela secundaria?

Todos coincidimos en la importancia de que las TIC estén presentes de diversas maneras, en las escuelas secundarias, tal como se señala en el documento base de la jornada. Sin embargo, consideramos que deben ser tenidas en cuenta algunas condiciones para sea realmente posible este proceso de incorporación.

La presencia de las TIC en la escuela secundaria no es sólo una cuestión de equipamiento. Hoy debe considerarse fundamentalmente como un derecho de los estudiantes y de los docentes. Como tal, debe ser abordado por las políticas públicas en su compromiso por garantizarla y los estudiantes deben entenderla también de esta manera.

Es muy importante realizar una capacitación docente que permita conocer cómo es el acercamiento real de los estudiantes con las tecnologías y que ofrezca herramientas a los educadores para su trabajo dentro del campo educativo. Esto no se resuelve con una o dos charlas motivacionales. Requiere trabajo y formación con cierto grado de profundidad.

Hubo consenso sobre la importancia de que el docente conozca bien su propia materia de enseñanza porque luego podrá complementarla con las tecnologías educativas necesarias. Sin esa base, lo tecnológico no resuelve el problema didáctico. Sin la base de una buena propuesta didáctica de los contenidos educativos en juego, la utilización de las TIC resulta poco significativa y no resuelve ningún problema pedagógico de fondo.

Algunos docentes señalan que el uso de las TIC en la educación les demanda más tiempo. Se trata de un reclamo posiblemente real, pero de alguna manera inevitable, ya que la planificación y la preparación de la enseñanza requiere siempre tiempo y más aún en el contexto vital de los adolescentes de hoy.

Algunos docentes o directivos tienen la impresión de que nunca están dadas las condiciones básicas para poder comenzar a utilizar las TIC en la educación. Es importante poder superar esta traba, como condición necesaria para iniciar estos procesos en las escuelas.

El co-aprendizaje docente es fundamental. Compartir con otros docentes qué recursos y metodologías son los que dan mejores resultados en la enseñanza y en el aprendizaje, ayuda a lograr una capacitación colectiva y un mejor trabajo colaborativo entre los docentes.

Utilizar las tecnologías impacta en el rol docente en sí mismo. Su uso no es una cuestión mecánica. Implica compromiso y un cambio de actitud. Quienes utilizan las tecnologías comienzan a pensar de manera diferente y a incorporar otras lógicas en su mismo comportamiento. No se trata sólo de una cuestión técnica. Va mucho más allá. Produce mentes abiertas, más flexibles y más comprometidas con el conocimiento.

Los docentes tienen que conocer cada vez mejor cómo los estudiantes utilizan las redes sociales para entender estas maneras de comunicación y ver de qué manera pueden aprovecharse en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como todos vivimos inmersos en un mundo con usos múltiples de las tecnologías, un profesor que las deja fuera del aula, también está dejando fuera algo de sí mismo.

El rol de directivo se potencia al transformarse en un articulador de aprendizajes entre los mismos docentes. El uso de TIC requiere un equipo directivo con un fuerte liderazgo por la innovación y que se comprometa con la incorporación de las TIC en la propia gestión escolar. Se requiere también actualizar los sistemas de información adentro de la institución escolar.

La cuestión de la incorporación de las tecnologías debe estar claramente presente en el Proyecto Educativo Institucional de la escuela. Debe ser una decisión institucional y no individual.

El uso de tecnologías educativas puede impactar positivamente en el clima escolar, generando un ambiente más dinámico, entretenido y familiar para los estudiantes que conviven con estas realidades.

Si bien algunos afirman que la conectividad a internet no es determinante, la mayoría de los participantes opinan que, para el uso adecuado de las TIC, **la conectividad es un elemento fundamental.** Por tanto, se espera que todas las escuelas estén conectadas a Internet y con una capacidad de banda adecuada para el uso de todos los estudiantes.

Al incorporar las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje, nos obligamos a encontrar nuevas formas de acceso al conocimiento y nuevas maneras de construirlo. No solamente nos obliga a salir de estructuras conocidas y rígidas, sino también a buscar nuevas maneras de enseñar.

La incorporación de TIC implica construir nuevos "contratos pedagógicos entre los docentes y los estudiantes". Estos contratos deben ser asumidos por los consejos de convivencia institucional y sostenidos por todos, hasta que se revisen periódicamente. Estamos hablando de situaciones nuevas y desconocidas para los protagonistas.

Los usos de las TIC dentro y fuera de los espacios escolares generan nuevos desafíos. ¿Dónde reside hoy "la escuela" y dónde no? Es importante definir un espacio específico virtual (el campus, la plataforma) como un espacio definidamente académico y que el estudiante pueda identificar que en ese espacio hay escuela, pero no necesariamente en todas las redes sociales, ni todo el tiempo.

Es muy importante generar curiosidad. Adelantar la existencia de un tema, y motivar a que el estudiante autogestione determinados conocimientos, como por ejemplo la utilización de determinados softwares o lenguajes de programación.

El equipamiento es un tema fundamental al hablar de conectividad y TIC. Tenemos que garantizar que los estudiantes cuenten con los equipos necesarios y utilizar al máximo aquellos de los que ya disponen.

Algunos realizaron señalamientos respecto del modelo 1 a 1, porque en la práctica áulica, acaba resultando difícil trabajar de ese modo. El trabajo colaborativo se realiza compartiendo equipos. Reflexionar sobre las implicancias o viabilidad de este modelo. En las aulas también se utilizan los celulares. Hay chicos que prefieren "aprender viendo videos" porque lo consideran "más didáctico".

Al hablar de tecnologías es necesario saber que los recursos pasan por los equipos, la conectividad y la capacitación. Y que, además, deben mantenerse actualizados, por lo cual, la cuestión de la actualización constante es inherente al uso de las TIC.

Las TIC dan origen a nuevos materiales didácticos propios de estas tecnologías. Es necesario conocerlos y aprender a utilizarlos en los procesos de enseñanza-aprendizaje, habida cuenta que presentan características diferentes de los textos lingüísticos tradicionales

Las TIC habilitan nuevos conocimientos de softwares específicos. Estas herramientas pueden ser muy útiles como recursos para las disciplinas y las interdisciplinas: contabilidad, georreferenciamiento, etc.

En esta etapa del proceso, **la presencia de un docente o técnico con capacidad de resolver adecuadamente los problemas de funcionamiento y conectividad resulta fundamental.** A veces puede ser que en la planta docente sea posible identificar a alguien con estas capacidades, pero, por lo general, es necesario contar con algún personal con cierto grado de especialización en cada escuela.

La incorporación de TIC no es sólo una cuestión de equipamiento, es también una cuestión de infraestructura. Una infraestructura adecuada permite un mejor aprovechamiento de las TIC.

La decisión de utilizar las TIC en la educación debe estar acompañada por la decisión de profundizar la investigación educativa que acompañe este uso, ya que se trata de nuevas experiencias que deben ser validadas, expandidas, analizadas, sistematizadas, etc.

B. ¿Qué recomendaciones hacemos a los distintos actores educativos respecto de la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela secundaria?

GENERALES	• Sin que sea algo excluyente, el uso de las TIC implica la posibilidad de que la escuela adopte un formato más acorde con las exigencias, potencialidades y condicionalidades del Siglo XXI. • Generar consensos entre todos los actores respecto del uso de las TIC en el Proyecto Institucional. • Considerar el "Ecosistema" institucional que debe asumir estos cambios. • Generar canales de participación y comunicación entre todos los actores de la comunidad educativa.
FUNCIONARIOS	• Que las políticas de incorporación de TIC estén acompañadas por los presupuestos necesarios. • Generar los cargos de referentes de tecnologías en las escuelas para resolver los problemas que las mismas presentan. • Garantizar que los proyectos sean viables y factibles. • Los proyectos de utilización de las TIC tienen que tener como eje o carácter general la formación de la ciudadanía. • Dar importancia a la capacitación en un ámbito de libertad. • Brindar herramientas para que los docentes puedan conocer cómo los estudiantes utilizan las tecnologías y educar con estas herramientas. • Los procesos de capacitación son fundamentales. También el uso de las TIC debe hacerse de manera atractiva, por sí mismas no siempre motivan los aprendizajes. • Generar instancias de promoción de intercambio de buenas prácticas, ferias, etc. • Pensar las políticas públicas que reduzcan las brechas que las mismas tecnologías a veces provocan. • Pensar la sostenibilidad de las políticas de inclusión de TIC. • Garantizar el derecho de los estudiantes de acceder a las tecnologías. • Valorar y comprender la complejidad del cambio que se está proponiendo al incorporar las TIC. • Valorar la diversidad de los perfiles de los docentes respecto de las tecnologías y de los tiempos de apropiación de los diversos actores. • Identificar normativas vigentes obstaculizadoras de los procesos para removerlas.
DIRECTIVOS	• No tener miedo a los cambios. Son necesarios para renovar las propuestas didácticas y pedagógicas.

	• Habilitar circuitos para que los docentes puedan compartir buenas prácticas al interior de las instituciones. • Revisar e incorporar las TIC en el proyecto institucional. • Promover el trabajo en equipo al interior de las escuelas • Tiempo y compañía para incorporar las TIC, en las prácticas pedagógicas, evaluación, planificación. • Promover el uso amplio de las herramientas tecnológicas. • Diversidad de usos. Poder elegir entre distintas opciones. • Generar instancias de formación situada. • Abrir canales de diálogo, reconociéndolos como partícipes y protagonistas de un mundo digital. • Promover el equipo directivo como tal, para poder sostener los proyectos institucionales. • Reconocer los distintos niveles de apropiación de las TIC entre los actores de la misma institución.
DOCENTES	• No perder de vista que el fundamento del uso de las TIC es el pedagógico. • Enseñar a los estudiantes cómo buscar información y cómo aprender, fortaleciendo tanto las capacidades como los contenidos. • Pensar cómo y cuándo se evalúa, teniendo en cuenta las TIC. Hay que usar las TIC también en la evaluación. • Es importante que entusiasmen a los estudiantes y les generen ganas de aprender. • Ampliar el horizonte de las capacidades a evaluar, que se generan al usar las tecnologías. • Los docentes deben reconocerse también como parte de la cultura digital. • Promover el uso de herramientas comunicacionales entre docentes y alumnos. Esta comunicación no tiene que ser vista como algo invasiva o algo ficticio. • El uso de las TIC en la escuela siempre es objeto de "negociación". • Hay que pensar el uso crítico de las TIC.
ESTUDIANTES	• Tienen que confiar en los procesos institucionales de incorporación de las TIC. • Dejarse motivar. • Participar de la planificación y aprovechar los espacios disponibles para opinar, aportar, enriquecer las propuestas. • Aportar sus propios conocimientos tecnológicos a la hora de desarrollar los procesos de aprendizaje colectivos.
INVESTIGADORES	• Pensar instrumentos que permitan recoger información. • Que las investigaciones piensen cómo se divulgarán sus resultados. • Disponibilizar los conocimientos surgidos de las investigaciones al colectivo.

C. Algunos posibles indicadores de proceso de incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza aprendizaje en la escuela secundaria

- Mejora en la asistencia de estudiantes y docentes.

- Mejora en la permanencia y retención de estudiantes.

- Incorporación de herramientas digitales en la propia gestión escolar.

- Incorporación de canales de comunicación digital con las familias y con los estudiantes.

- Utilización de las redes sociales como escuela, grupo clase, grupos específicos.

- Cantidad de asignaturas o espacios curriculares que utilizan las TIC en sus propuestas didácticas

- La escuela cuenta con un referente o responsable de tecnologías.

- Presencia de las TIC en los mismos procesos de formación docente situada.

- Utilización de softwares o apps específicas. Renovación e innovación

- Utilización de las TIC en las producciones y trabajos de los estudiantes. Utilización del soporte digital.

- Existencia de diferentes formatos para compartir los resultados de los aprendizajes al interior de la institución escolar: utilización de redes, nube, grupos de mails, WhatsApp.

- Esquemas vigentes de actualización de programas, equipos, etc. en forma periódica para un mantenimiento razonable de los mismos.

[1] International Telecommunication Union (ITU) (2012). *Measuring the information Society, Geneva, ITU*. En https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/publications/mis2012/MIS2012_without_Annex_4.pdf

[2] Ver http://www.transformarlasecundaria.org/

[3] La Ley en su artículo No 88 señala que "El acceso y el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento".

[4] Entre las normativas más salientes cabe mencionar el *Plan Nacional de Educación Obligatoria y los Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*, acordados en el seno del Consejo Federal de Educación en el año 2009 (Res. CFE No 79/09 y No 84/09, respectivamente) y también los *Planes Jurisdiccionales* y los *Planes de Mejora Institucional* (Res. CFE No 88/09) concebidos como herramientas para llevar a cabo el cambio institucional que requiere la implementación de la nueva secundaria obligatoria (MEN, 2012). Más recientemente, la aprobación del *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016* supone una continuidad a estas políticas y asume el desafío de "*ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso*" en la educación secundaria, así como también "*fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes*" (Res. CFE No 188/12). Posteriormente, lo retomará el Plan Estratégico Nacional 2016-2021. Argentina Enseña y Aprende. Asimismo, el *Plan Fines* y otras políticas sociales tales como la Asignación Universal por Hijo y por embarazo, el Programa Progresar y el Programa Jóvenes Más y mejor trabajo, entre otros a nivel nacional y jurisdiccional, contribuyeron y contribuyen a promover la permanencia y la terminalidad de los jóvenes en la educación básica obligatoria.

[5] La descripción que sucede a continuación de planes y programas de incorporación de TIC que se han implementado en las últimas dos décadas en la Argentina sólo busca resaltar aquellos generados a nivel nacional, involucrando a más de una jurisdicción, y que tuviesen como destinatario al nivel secundario. El Plan Social Educativo (1993) y el Programa de Descentralización y Mejoramiento de la Enseñanza Media (PRODYMES, 1994) fueron pioneros en este sentido. Ya en la década siguiente pueden destacarse: la Campaña Nacional de Alfabetización Digital (2004), el Programa para el Mejoramiento del Sistema Educativo (PROMSE, 2004) y el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE, 2004). Ya en la segunda mitad de la década del 2000, se destacan el Programa de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER, 2006) y el Programa de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU, 2008).

[6] http://www.educacion.gob.ar/conectar-igualdad. Durante más de 6 años, la ANSES asumió la operación técnica de Conectar Igualdad. En ese período, se entregaron más de 5 millones y medio de netbooks y se instalaron 11.583 pisos tecnológicos en instituciones educativas de gestión estatal de todo el país, entre escuelas especiales, escuelas secundarias e institutos de formación docente. Según los datos disponibles, durante 2016 Conectar Igualdad entregó 313.498 netbooks a alumnos y docentes de instituciones educativas de gestión estatal de todo el país, entre escuelas especiales, escuelas secundarias e institutos de formación docente. A partir de 2017, Conectar Igualdad pasó a formar parte del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación que lo incorporó, como a todas las políticas TIC, a Educ.ar.

[7] En los últimos años el INFD contribuyó a la provisión de equipamiento tecnológico y conectividad por parte de los ISFD, generó la Red Nacional Virtual de la Formación Docente, la creación y capacitación de figuras de apoyo a la tarea docente en la incorporación pedagógica de las TIC, además de incentivar la inclusión de las TIC a los lineamientos curriculares, y la producción de conocimiento en torno a las TIC y sus usos pedagógicos en los ISFD, entre otras iniciativas. Para más información consultar: Inclusión digital y prácticas de enseñanza en el marco del programa Conectar Igualdad para la formación docente de nivel secundario
Ros, Cecilia (Coordinación); Cimolai, Silvina; González, Delia; Masnatta, Melina; Montero, Julieta; Ochoa De La Fuente, Liliana; Segal, Analía (2014) Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/110037

[8] Fuente: Resultados preliminares de la Encuesta Nacional sobre Acceso y Uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación (ENTIC) 2015. Cobertura de la Encuesta: conjunto de 31 aglomerados urbanos cubiertos por la EPH.

[9] http://educacion.gob.ar/ministerio-de-educacion-y-deportes/noticias/42/pplan-nacional-de-conectividad-escolarnbspp

[10] Ver informes completos en: https://www.unicef.org/argentina/informes/%C2%BFc%C3%B3mo-se-integran-las-tic-en-el-modelo-11-en-las-escuelas-secundarias-en-argentina

[11] Los datos señalan que en 1998 el acceso a Internet en escuelas secundarias de gestión privada era 2,9 veces mayor en relación con las gestionadas por el Estado. En 2013, esa brecha paso a ser de 1,5 veces.

[12] Los datos muestran diferencias significativas en términos de acceso a recursos clave para contextos de bajos recursos: en las escuelas donde más del 50% de los estudiantes perciben la AUH, la probabilidad de disponer de red interna o Internet es significativamente más baja que en las escuelas que tienen menor proporción de matrícula con este perfil.

[13] 3 de cada 4 docentes entrevistados reconoció que debería formarse o continuar capacitándose para el uso de las TIC en la labor pedagógica. Resulta relevante, a su vez, que quienes más demandan son aquellos docentes que ya han realizado algún curso en este campo y que reconocen la necesidad de contar con más herramientas para hacer un uso significativo de estas tecnologías en el aula.

[14] Según el estudio de UNICEF, mientras que 8 de cada 10 estudiantes de establecimientos privados destacan que el uso más intensivo de las computadoras sucede en las horas destinadas a la enseñanza de Informática o Computación, entre sus pares de las escuelas gestionadas por el Estado se incrementan las referencias a otras materias troncales (Lengua, Historia, Geografía) como espacios curriculares en donde utilizan más frecuentemente las computadoras, disminuyendo el peso de la asignatura Informática al 50% de las menciones. Estas tendencias indican que la modalidad de integración áulica de las computadoras mediante el modelo 1:1 (mayormente extendido en el sector estatal) no solo incrementa las probabilidades de un uso más frecuente de las TIC entre los estudiantes del nivel secundario, sino que también fomenta una integración transversal de estas herramientas al utilizarlas en un espectro más amplio de asignaturas del currículum.

[15] Los casos de las *Escuelas ORT, Escuelas Públicas Digitales y el Colegio Tomás Alva Edison* se extrajeron del documento: Escuelas innovadoras en América Latina. 30 redes que enseñan y aprenden, Rivas, Axel; Delgado, Lucas Esteban, BID 2017.

[16] Siglas correspondientes a una frase en ruso que quiere decir "Sociedad para la promoción de oficios y trabajo agrícola para los judíos". Para mayor información consultar: http://www.ort.edu.ar/

[17] Para mayor información consultar: http://www.epd.ulp.edu.ar/

[18] Información obtenida del siguiente enlace: www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2016/02/Sobre-las-Escuelas-PROA.pdf

[19] Para mayor información consultar: http://www.colegioedison.edu.ar/

[20] Información obtenida de los siguientes enlaces:
https://www.santafe.gov.ar/index.php/web/content/view/full/190728
https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=157681

[21] Para mayor información sobre el proyecto, ver: https://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10848.html

BIBLIOGRAFIA

Bottinelli, L. y Sleiman, C. (2014). Uno de cada dos o dos de cada tres? Controversias sobre los niveles de egreso en la escuela secundaria, El Observador. Dossier Del Observatorio Educativo de La UNIPE, Año 1. Número 2.

Dussel, I. y Quevedo, L.A. (2010). VI Foro Latinoamericano de Educación; Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital. Buenos Aires: Santillana.

Dussel, I. (2011). Aprender y enseñar en la cultura digital. Buenos Aires: OEI Argentina.

Lugo, M.T. y Kelly, V. (2010). Tecnología en educación ¿Políticas para la innovación? IIPE-UNESCO. Disponible en: http://www.iipe-buenosaires.org.ar

Tedesco, J.C. y Steinberg, C. (2015). "Avanzar en las políticas de integración de TIC", en La educación argentina hoy. La urgencia del largo plazo. Buenos Aires: Fundación OSDE, Siglo XXI.

Tedesco, J., Steinberg, C. y Tófalo, A. (2015). Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina, Programa TIC y Educación básica. UNICEF Argentina Disponible en: https://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10848.html

Steinberg C. y Tófalo, A. (2015). Las Tic y la Educación Secundaria en Argentina, Resultados de la Encuesta Nacional sobre Integración de TIC en la Educación Básica Argentina, Programa TIC y Educación básica. UNICEF Argentina Disponible: https://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10848.html

Bibliografía ampliatoria:

http://www.cepal.org/es/publicaciones/3772-la-incorporacion-tecnologias-digitales-educacion-modelos-identificacion-buenas

Area, M. (2005). "Tecnologías de la información y la comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación", Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa (RELIEVE), Vol.11 (N°1), 3-25.

Brechner, M. (2016). "Cómo mejorar la pedagogía usando la tecnología. El Plan Ceibal" en Lugo, M.T (2016), Entornos digitales y políticas educativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

Brun, M. (2011). Las tecnologías de la información y de las comunicaciones en la formación inicial docente de América Latina. Serie Políticas Sociales N°172, Santiago de Chile. CEPAL.

Dussel, I. (coord.) (2014). Incorporación con sentido pedagógico de TIC en la formación docente de los países del Mercosur. Buenos Aires, Teseo.

Furman, M. y Luzuriaga, M. (2017). "Science teacher Education in Argentina" en: "Model Science Teacher Preparation Programs: An International Comparison of What Works". Edited by Jon E. Pedersen, University of South Carolina; Tetsuo Isozaki, Hiroshima University and Toshihde Hirano, Aichi University of Education.

Meschengieser, C. (2015). Las tecnologías en las escuelas del sector estatal y privado. Resultados de la Encuesta Nacional sobre integración de TIC en la Educación Básica Argentina. UNICEF Argentina.

Steinberg, C. y Tófalo, A. (2015). Las TIC y la educación secundaria en la Argentina. Resultados de la Encuesta Nacional sobre integración de TIC en la Educación Básica Argentina. UNICEF Argentina.

Orellana, N., Almerich, G., Belloch, C. y Díaz, M.I. (2004). La actitud del profesorado ante las TIC: un aspecto clave para la integración. Presentado en Virtual Educa 2004, Barcelona.

Pedró, F. (2016). "Hacia un uso pedagógico efectivo de la tecnología en el aula: ¿Cómo mejorar las comeptencias docentes?" en Lugo, M.T, Entornos digitales y políticas educativas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco.

Relpe (2012). Caracterización de buenas prácticas en formación inicial docente en TIC.

Tedesco, J.C. (2009). "Prioridad a la enseñanza de las ciencias: una decisión política. Educación, ciencia, tecnología y sociedad", Documento de trabajo N°3, OEI.

Tiramonti, G, Ziegler, S., Furman, M.Sardi, V. (2015). La imaginación pedagógica: Innovaciones y permanencias en la enseñanza y la evaluación de la escuela secundaria. FLACSO. UNICEF Argentina. Mimeo.

Vacchieri, A. (2013). Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina: caso Argentina, Buenos Aires. UNICEF Argentina.

Vaillant, D. (2013). Integración de TIC en los sistemas de formación docente inicial y continua para la Educación Básica en América Latina. Buenos Aires. UNICEF Argentina

Zaho, Y. y Frank, K. (2002). Factors affecting technology uses in schools, Michigan State Univer.

Banderas para la transformación

SECUNDARIAS DEMOCRÁTICAS Y PARTICIPATIVAS

RANSFORMAR
LA SECUNDARIA
Jornada Intersectorial de Debate
"Banderas para la transformación"
SECUNDARIAS DEMOCRÁTICAS Y PARTICIPATIVAS
Centros de Estudiantes – Asociaciones de Cooperadores – Consejos de Convivencia
INSCRIPCIONES EN: transformarlasecundaria@fundacionvoz.org
VOZ
unipe
Universidad Pedagógica Nacional
unicef
OEI
FLACSO
Secretaría General Iberoamericana
Secretaría-Geral Ibero-Americana
CAF
BANCO DE DESARROLLO DE AMÉRICA LATINA
ASHOKA
fundaciónses
Con todos los jóvenes
FECEABA
viernes 29 de septiembre
de 9 a 17 horas
UMET - Sarmiento 2037
CABA

PRESENTACIÓN

"**Secundarias Democráticas y Participativas**" es otra de las banderas que responde a una temática clave que nos lleva a reflexionar sobre el sentido de la participación, los valores democráticos en la organización escolar: el lugar de los centros de estudiantes y asambleas estudiantiles, de las asociaciones de cooperadoras escolares y las dinámicas de los acuerdos institucionales y los consejos de convivencia.

En tiempos en los que los procesos de reformas y transformación han comenzado en no pocas jurisdicciones provinciales, la cuestión se ha vuelto, además de importante, una temática sumamente sensible. Entendemos que es una de las "banderas" que suscita mayor interés y requiere gran atención.

Este documento base fue elaborado de manera colaborativa. Participaron activamente del mismo Alicia Tallone (OEI), Denise Fridman (UNIPE), Claudia Bracchi (UNLP), Ana Flores (Cooperadores Escolares), Juan Manuel Giménez y Juan Giménez (FECEABA)

Para preparar y fortalecer esta Jornada se han sumado: Ashoka Argentina, FECEABA, Mesa Nacional de Cooperadoras Escolares, Fundación SES y hemos contado con un apoyo especial de la SEGIB.

En la Jornada de Debate Intersectorial fue posible convocar a jóvenes de Bolivia, Paraguay y Brasil, que enriquecieron los debates con su perspectiva de experiencias regionales. Podemos identificar algunos de sus aportes en las secciones correspondientes.

DOCUMENTO BASE

Alberto Croce y Alicia Tallone

La necesidad de democratizar las instituciones escolares ha sido mencionada por varios actores y sectores en todo el proceso de consulta llevado a cabo por Fundación VOZ durante el año 2016. Una mirada tradicional de la escuela, asociada con un modelo fuertemente verticalista, ha sido cuestionada en los debates realizados.

La democratización de la escuela es una cuestión que requiere ser profundizada para que no quede en un mero enunciado. Puede incluir aspectos relativos a la sociedad y la comunidad en donde está inserta, así como en cuestiones que hacen a la vida cotidiana de las instituciones y a sus actores o al funcionamiento institucional, lo que sucede al interior de sus espacios educativos (aulas, grupos, laboratorios...).

Por tanto, cuando miramos esta "democratización", hacemos referencia, por una parte, a cuestiones que hacen al funcionamiento interno de la institución, pero también al lugar de los estudiantes a la hora de participar de la profundización curricular y de aportar a la construcción colectiva de los conocimientos. Se aleja entonces la escuela de un espacio que algunos siguen imaginando como el imperio del "pensamiento único".

La afirmación de la identidad escolar como un espacio público, en un sentido muy profundo de esta palabra, presenta una serie de exigencias en las que deben confluir las cuestiones que hacen al funcionamiento institucional del mismo sistema educativo, con los derechos educativos, así como con los que se derivan de la condición de ciudadanos de todos los involucrados.

No se trata de una cuestión sencilla, debido a que muchas veces se generan fuertes conflictos de intereses. Sin embargo, los mismos deben enfrentarse y resolverse de la mejor manera posible. Una de las palabras claves para todo proceso democrático es la *participación*. Por ello, en este documento le damos tanto peso e importancia.

En los procesos de consulta previos impulsados desde Transformar la Secundaria, muchos actores llamaron a fortalecer la participación de los distintos sectores de la comunidad educativa. En particular, un llamado a consolidar en todas las escuelas las asociaciones cooperadoras escolares y los centros de estudiantes. Al mismo tiempo, reconocieron la naciente "institución" de los consejos de convivencia y sus acuerdos, como un espacio fundamental en la propuesta de hacer de las escuelas espacios democráticos y participativos.

Durante el proceso de consulta, las cooperadoras escolares reclamaron que se conformen estas asociaciones en todas las escuelas secundarias del país, aunque, por otra parte, plantearon que no se las vea sólo como espacios para facilitar la gestión administrativa de los recursos. Las familias pretenden explícitamente que se considere su lugar como promotores y defensores del derecho a la educación de los estudiantes.

Respecto de los centros de estudiantes y asambleas estudiantiles, los jóvenes hicieron varios llamados a que en todas las escuelas se promoviera la creación y formación de organizaciones estudiantiles y los estudiantes pudieran participaran en los espacios pertinentes.

Esta "bandera", también está fuertemente relacionada con aquella otra que denominamos "**Equipos directivos impulsando los procesos de transformación**", debido a que estos equipos, en sus formas más abiertas y participativas, generan espacios para que las familias y los estudiantes tengan un lugar en el que sus voces, inquietudes e intereses pueden estar presentes.

Una escuela democrática es una escuela que, además, está abierta a su entorno y forma a todos los integrantes de su comunidad educativa como sujetos conscientes y responsables, en sus prácticas ciudadanas y en el respeto y profundización de los derechos humanos.

El reconocimiento de la escuela como un espacio público y, por tanto, de la comunidad en su conjunto, nos exige realizar transformaciones importantes respecto de esta cuestión. Las cuestiones referidas a las responsabilidades civiles de los directivos, llevan, muchas veces, a que la escuela sea considerada o un "feudo" de un directivo celoso o, en el otro extremo, tierra de nadie.

Nos ha parecido importante incorporar en esta reflexión la experiencia que desarrollan las Escuelas de Gestión Social, reconocidas por la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206/06), en sus artículos 13 y 14. Por su origen, por su misión y por la experiencia de construcción colaborativa y cooperativa, aportan y enriquecen esta perspectiva educativa.

La cuestión de la participación no es sencilla y tiene muchas aristas diferentes e importantes. En este texto buscamos ofrecer elementos que nos ayuden a visualizar la complejidad y la importancia de este tópico, crucial para la transformación de la escuela secundaria.

El marco legal que sustenta esta perspectiva "democrática y participativa"

Lo primero que debemos reafirmar es que no se trata de una cuestión simplemente alentada por los buenos deseos. Existe un importante marco normativo que debemos respetar y hacer que se cumpla por caminos democráticos. La Ley de Educación Nacional plantea lo siguiente:

ARTÍCULO 122. *— La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex-alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución.*

En su Artículo 123, se señala en diversos ítems:

"a) Definir, como comunidad de trabajo, su proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes, respetando los principios y objetivos enunciados en esta ley y en la legislación jurisdiccional vigente.
b) Promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar.
c) Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los/as alumnos/as.
f) Promover la vinculación intersectorial e interinstitucional con las áreas que se consideren pertinentes, a fin de asegurar la provisión de servicios sociales, psicológicos, psicopedagógicos y médicos que garanticen condiciones adecuadas para el aprendizaje.
h) Realizar adecuaciones curriculares, en el marco de los lineamientos curriculares jurisdiccionales y federales, para responder a las particularidades y necesidades de su alumnado y su entorno.
I) Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/ as y sus familias.
m) Promover la participación de la comunidad a través de la cooperación escolar en todos los establecimientos educativos de gestión estatal.
n) Favorecer el uso de las instalaciones escolares para actividades recreativas, expresivas y comunitarias.
ñ) Promover experiencias educativas fuera del ámbito escolar, con el fin de permitir a los/as estudiantes conocer la cultura nacional, experimentar actividades físicas y deportivas en ambientes urbanos y naturales y tener acceso a las actividades culturales de su localidad y otras."

Esta mirada de una escuela democrática y abierta a la comunidad, si bien es planteada por la ley, muchas veces se siente lejana a la escuela que realmente encuentran estudiantes, docentes y padres en su cotidianidad.

Son varias las escuelas que corren el riesgo de transformarse en "feudos" de algunos directivos que deciden en soledad sobre todos los aspectos que es posible imaginar. A veces, por falta de participación de los otros actores, otras, porque es bloqueada por el mismo directivo. En todo caso, el llamado a construir espacios de dirección más participativa, conjunta y democrática es una exigencia de muchos que quieren una secundaria diferente.

La resolución 84/99 del Consejo Federal, que es una de las que hoy norman e inspiran la escuela secundaria, afirma:

> *"36. Constituye un eje estratégico la formación para una convivencia pluralista, basada en valores tales como la solidaridad, la aceptación de las diferencias y el respeto mutuo. Esta formación atañe a la experiencia escolar en su conjunto. No es suficiente con incorporar contenidos en la currícula, sino que es necesario revisar las prácticas institucionales para reflexionar sobre qué es lo que se enseña y qué se aprende en la convivencia cotidiana, en el clima de trabajo institucional, en las relaciones que se establecen entre docentes, alumnos y la comunidad educativa, en el modo de abordar los conflictos, en la posición que los adultos asumen frente a los derechos de los adolescentes, jóvenes y adultos, en los espacios que se abren a la participación, entre otros aspectos de la vida escolar."*

Y, hacia el final, plantea algunas estrategias a llevar adelante, entre las que menciona:

> • *Promover estrategias de apoyo a la escuela que permitan renovar su vínculo con la familia, los órganos del estado y las organizaciones que se encuentran en su contexto, tanto para mejorar las condiciones con que los jóvenes acceden y transitan la escuela, como para construir propuestas y recorridos formativos que permitan ampliar los horizontes culturales.*
>
> • *Fortalecer el ejercicio de la responsabilidad de los adolescentes, jóvenes y adultos, en el oficio de ser alumnos, teniendo como base la confianza y el reconocimiento de sus capacidades, recorridos e historias particulares*

Normativas específicas

Además de las cuestiones generales, es importante conocer algunas normativas que rigen algunos de los espacios que hoy pueden contribuir a la construcción de una escuela democrática.

• En referencia a las Cooperadoras Escolares (Ley Nacional de Coop. Esc. 26.759)

> ***ARTÍCULO 4º*** *— Las cooperadoras escolares estarán integradas por padres, madres, tutores o representantes legales de los alumnos y al menos por un (1) directivo, de la institución educativa. Los docentes, los alumnos mayores de dieciocho (18) años de edad y los ex-alumnos de la institución podrán formar parte de la cooperadora, como así también, otros miembros de la comunidad, conforme lo dispongan las reglamentaciones jurisdiccionales.*
>
> ***ARTÍCULO 7º*** *— Son funciones de las cooperadoras escolares, entre otras, las siguientes:*
>
> *a) Participar en las acciones que tiendan a la promoción de la igualdad y el fortalecimiento de la ciudadanía democrática en las instituciones educativas.*
> *b) Contribuir al mejoramiento de la calidad de las condiciones del espacio escolar, colaborando en el mantenimiento y las mejoras del edificio escolar y su equipamiento.*

c) Realizar actividades culturales, recreativas y deportivas en el marco de los proyectos institucionales del respectivo establecimiento.
d) Colaborar en la integración e inclusión de sectores de la comunidad que se encuentren en situación de vulnerabilidad educativa o que estén excluidos de la escolaridad.
e) Realizar actividades solidarias con otras cooperadoras escolares.
f) Percibir y ejecutar subsidios destinados al mantenimiento edilicio de los establecimientos educativos, la dotación de mobiliario y equipamiento, la adquisición de útiles, materiales didácticos y bibliográficos.

La participación en el fortalecimiento de la ciudadanía democrática es una de las principales funciones de las Cooperadoras, reconocidas por la Ley, aunque muchas veces, en la práctica no se verifican. Transformar la secundaria implica volver a asignarles este rol fundamental y alejarlas de funcionar solo como una "caja administrativa" para la gestión escolar. Cultura, integración, inclusión, solidaridad... son palabras que esta ley indica y señala como constitutivas de las cooperadoras.

• Sobre los Centros de Estudiantes (Ley Nro. 26.877)

ARTÍCULO 6° — *Los centros de estudiantes tendrán como principios generales:*

a) Fomentar la formación de los estudiantes en los principios y prácticas democráticas, republicanas y federales, así como en el conocimiento y la defensa de los derechos humanos;
b) Afianzar el derecho de todos los estudiantes a la libre expresión de sus ideas dentro del pluralismo que garantizan la Constitución Nacional y las leyes;
c) Defender y asegurar el cumplimiento y pleno ejercicio de los derechos estudiantiles;
d) Contribuir al cumplimiento de las garantías vinculadas al derecho de aprender y al reconocimiento de la educación como bien público y derecho social;
e) Colaborar con la inserción de los estudiantes en su ámbito social orientada al desarrollo de acciones en beneficio del conjunto de la comunidad;
f) Contribuir al mejoramiento de la calidad de la educación y al logro de un clima institucional democrático que permita el mejor desarrollo de las actividades educativas;
g) Promover la participación activa y responsable del alumnado en la problemática educativa;
h) Gestionar ante las autoridades las demandas y necesidades de sus representados;
i) Proponer y gestionar actividades tendientes a favorecer el ingreso, la permanencia y el egreso de sus representados."

Como podemos ver, la ley se propone "promover la participación activa y responsable" como uno de los objetivos importantes para los Centros de Estudiantes.

• Respecto de los Consejos de Convivencia (Resolución 149 del Consejo Federal "Organización pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria")

Sin perjuicio de otras funciones que las jurisdicciones dispongan, son cometidos específicos de los consejos de convivencia:

a. Dictar el reglamento interno para su funcionamiento
b. Cumplir un rol proactivo ofreciendo a las autoridades sugerencias y propuestas para la creación de un buen clima social en la escuela
c. Analizar y proponer estrategias de prevención de los problemas de convivencia que existan en la misma
d. Promover la participación de todos los sectores y actores institucionales en la elaboración y/o modificación de los acuerdos de convivencia
e. Emitir opinión o asesorar, con carácter consultivo, a la conducción del establecimiento cuando tenga que abordar un caso de transgresión grave a los acuerdos de convivencia.
f. Difundir el acuerdo escolar de convivencia dentro y fuera de la comunidad educativa
g. Promover la creación de otros organismos de participación para el abordaje y resolución no violenta de los conflictos, tales como la negociación cooperativa y la mediación.

Destacamos el apartado de la letra "d", en donde se propone que estos consejos promuevan la participación de todos los sectores y actores institucionales.

Profundizando sobre la naturaleza de la participación
Fragmentos de un trabajo de Alicia Tallone

La participación es un término que hoy permea distintos discursos. Aparece como una categoría clave en el debate sobre la acción política y el ejercicio ciudadano y también como vehículo de expresión de esa ciudadanía. Podríamos decir que en la actualidad es un término privilegiado en gran medida por su supuesta vinculación con los procesos de construcción de ciudadanía, entendida ésta como una condición a lograr y no precisamente al margen de la propia práctica de la participación.

Sabemos que para que una democracia funcione necesita de ciudadanos activos que puedan influir sobre ella y que estén preocupados por su buen funcionamiento. Sartori decía que el sistema democrático se apoya en la participación de sus ciudadanos. Participación que debe entenderse como acontecimiento voluntario y constituye un recurso para asegurar la gobernabilidad y hacer posible una democracia real. ¿Por qué? Porque sin esta participación, la legitimidad de las instituciones decae y no se constituyen en representantes genuinas de todas las voces[1]. ¿Es esto fácil? Cuestión nada fácil, porque la instalación de una cultura democrática es un proceso muy amplio y complejo que depende en gran medida de que pueda enraizarse en la vida cotidiana los valores específicos de esa cultura democrática.

Entonces, podríamos decir que, esta categoría que se presenta como clave en el debate sobre la acción política y el ejercicio ciudadano, no está exenta de confusiones. Al tiempo que es reconocida en muchos estudios como una estrategia privilegiada para la conformación de una subjetividad ética y política más crítica y competente para el ejercicio de la ciudadanía (UNNE)[2], los mismos estudios, además, permiten comprobar que existen consecuencias no deseadas generadas en el marco de las prácticas democráticas. Entre ellas, la participación, en determinadas condiciones, puede operar como una herramienta más de legitimación de intereses hegemónicos.

En contextos de emergencia o crisis social fuerte, la participación tiende a constituirse en un método para disciplinar, más que en una propuesta de construcción cultural a largo plazo.

Así la participación ciudadana aparece como una variable compleja al momento de definir acciones para su gestión. Siendo un término prestigiado se puede hacer con él demagogia y retórica vacía. Trilla[3] señala: "Bajo la coartada de la participación y mediante formas sólo aparentes o incluso perversas de la misma se producen procesos realmente dirigistas y hasta autocráticos".

Agregan los autores que se impone hacer distinciones porque, como cualquier otro término del lenguaje corriente y de los lenguajes especializados, el de participación presenta diversidad de significados y usos. Así en política puede significar desde la simple acción de emitir un voto hasta cuestiones más complejas como la elaboración de una ley o la dirección de un proyecto. O, asimismo, considerar que ha habido un alto grado de participación cuando hubo un amplio porcentaje de votos, alto grado de participación que puede resultar insuficiente en otras cuestiones que requieren más compromiso.

En el ámbito educativo también encontramos que no tiene un sentido unívoco. Mientras que mucha participación para un profesor que sigue una metodología tradicional puede querer decir que todos levantaron la mano, para aquel que hace de la participación de sus alumnos el *leit motiv* de su práctica, seguramente, quiere decir algo muy distinto. O sea que nos encontramos con que no es algo fácil de definir, y muchas veces puede no significar demasiado hasta tanto no se aclare en concreto de qué participación estamos hablando o a qué nos estamos refiriendo.

Entre las personas adultas, la idea de que los adolescentes participen provoca reacciones encontradas que van desde la promoción de acciones en este sentido a despertar desconfianza, miedo o duda, pues la relacionan con la pérdida del control de su parte. Muchas veces pareciera que las escuelas tienen dificultades fuertes para que alumnos, profesores, familias, participen. Hablar de participación implica preguntarse, entre otras cosas, ¿quiénes tienen que participar? ¿de qué maneras, en qué y cómo? ¿en qué instancias?

Para pensar la participación y diferenciar sus formas, niveles, tipos y ámbitos que toma la participación, nos apoyaremos en una propuesta de J. Trilla y A. Novella que es una readaptación del trabajo de Hart referido a la participación infantil, tomado a su vez de la propuesta de Arnstein relativa a la participación de los adultos. El artículo está pensado desde la participación social y no desde el ámbito escolar.

Hart propone una tipología en forma de escalera que consta de 8 peldaños o niveles: los tres peldaños más bajos no supondrán estrictamente una verdadera participación: manipulación (se pretende hacer creer que son los niños quienes han inspirado la causa), decoración (se los utiliza como elemento de propaganda o como elemento decorativo y aunque se los utilice no está escondida la causa), participación simbólica (se concede a los niños la oportunidad aparente de expresarse, pero sin que sus opiniones vayan a tener incidencia real alguna en los asuntos de los que se trate).

Para que sea genuina, la participación debe cumplir, para Hart, cuatro requisitos: que los niños comprendan las intenciones del proyecto, que sean conscientes de quién tomó las decisiones sobre su participación y los motivos de las mismas; que tengan un papel significativo y que, siendo conscientes de todo lo anterior, intervengan voluntariamente. En ese marco, en los peldaños que siguen puede hablarse de participación genuina.

1. Asignados pero informados (no intervienen en la planificación del proyecto, pero saben)

2. Consultados e informados (el proyecto es planificado por los adultos, pero son consultados)

3. Iniciados por adultos, decisiones compartidas

4. Iniciados por alumnos, decisiones a cargo de los alumnos

5. Iniciados por alumnos, decisiones compartidas

Los autores reconocen cuatro clases de participación: simple, consultiva, proyectiva y metaparticipativa.

Participación simple: es la forma más elemental; consiste en tomar parte en un proceso o actividad como espectador o participante sin haber intervenido en su preparación ni en las decisiones. Se limitan básicamente a seguir indicaciones o responder a estímulos. Es la participación que se mide cuantitativamente: es hacer número, sólo estar o hacer acto de presencia; presencia que puede estar acompañada por una actividad y ser muy intensa de parte del espectador pero que es sólo respuesta a estímulos externos. Si bien esta participación puede incidir en el desarrollo del proceso, la responsabilidad del mismo le es ajena. Se entiende la participación ciudadana como el conjunto de procesos mediante los cuales las diversas partes ejercen influencia en el proceso de decisión. Es en este sentido, una categoría que compromete el uso de la palabra y la acción cooperativa.

Consultiva: implica escuchar la palabra de los sujetos, se les alienta a opinar, valorar, etc. La más elemental es sólo solicitar la opinión; un grado más avanzado corresponde a la participación consultiva vinculante cuando la opinión resulta decisiva del tema que se trate. En el medio hay numerosos casos, por ejemplo, el responsable del proyecto se compromete a incorporar la opinión del consultado ya sea antes, durante o después del proceso. Puede diferenciarse una demanda de participación consultiva ascendente o descendente.

Tanto la forma simple como la consultiva tienen siempre una connotación de exterioridad; el sujeto es destinatario de una actividad o se le pide opinión sobre ella, pero el proyecto está en otras manos.

En la **proyectiva**, en cambio, el sujeto no se limita a ser simple usuario, sino que se convierte en agente. Se lo reconoce como tal. Esto requiere mayor compromiso y corresponsabilidad y para su ejercicio es condición que el participante sienta como propio el proyecto. Es una participación más compleja, en su grado más elevado ocurre en las diversas fases del proyecto o la actividad:

1º fase: en la definición, en la determinación de su sentido y de sus objetivos. 2ª En su diseño, planificación y preparación. 3º Gestión, ejecución y control del proceso. 4º En la valoración. La plena participación proyectiva se daría en las cuatro fases del proyecto. Admite diversos niveles y variantes, variantes que en el caso de los adolescentes hacen referencia, entre otras, a las distintas formas de presencia o intervención de los adultos y aquí se podrían retomar algunos de los peldaños de la escala propuesta por Hart: proyectos iniciados por los adultos, pero cuyas decisiones son compartidas por los adolescentes; proyectos iniciados y dirigidos por adolescentes, proyectos iniciados por adolescentes, compartiendo las decisiones con los adultos. Esta participación de los adultos en la proyectiva: Se podría pensar que teniendo la escuela una cultura jerarquizada, es la vía que más se acerca a una participación genuina que respeta la autoridad. Lo esencial es que los sujetos consideren como propio el proyecto y que puedan intervenir en él desde adentro y no sólo como simples ejecutantes o destinatarios.

Hay múltiples variantes: proyectos iniciados por instituciones, pero cuyas decisiones son compartidas con los vecinos, proyectos iniciados y dirigidos por los vecinos, iniciados por los vecinos compartiendo las decisiones con la institución. La institución debe estar dispuesta a que su proyecto sea reformulado y reformado por sus destinatarios, éstos deben manipularlo y operar sobre él. En la medida en que se reformula se ve la transformación de los agentes.

Metaparticipación: es el caso en que los propios sujetos piden, exigen o generan espacios de participación. Cuando creen que los canales de participación son insuficientes o inexistentes, por ejemplo, reclaman y generan esos espacios. El objeto es la propia participación, aunque a menudo surja de situaciones con contenidos específicos. Comprende ejercicio de derechos, creación de espacios, medios e instituciones para llevar adelante esos derechos y de competencias personales y colectivas para ejercerlas realmente. Preparar los sujetos para la participación es una tarea fundamentalmente educativa. Consiste en facilitar a los individuos las capacidades necesarias para participar. Como capacidades para la participación se destacan: la posibilidad de involucrarse, la de la tolerancia para aceptar que los demás también lo hagan, aceptar el accionar de otros, disponer de capacidades comunicativas y dialógicas no sólo para expresar lo propio sino para ponerse de acuerdo, negociar, consensuar. Coincide con lo planteado por Freire en relación a la alfabetización como medio para dar la palabra a quienes estaban inmersos en una cultura del silencio.

Globalmente consideradas, las cuatro categorías expuestas son cuatro maneras de participar cualitativa y fenomenológicamente distintas. Suponen, según el orden mencionado, una participación de mayor rango, aunque cada una puede admitir sub-

tipos o grados internos según una serie de variables (implicación, capacidad de decisión, responsabilidad, etc.). No significa que sean excluyentes entre sí. Pueden darse de manera alternativa o sucesivamente en una institución. Aunque los cuatro tipos suponen grados diferentes de participación, ninguno de ellos se puede valorar genéricamente como negativo o impropio. Se puede hablar de complejidad o intensidad. El hecho de que un tipo de participación pueda considerarse como menos complejo o intenso que otro, no significa que deba ser considerado como despreciable. Un nivel de participación inferior puede considerarse el óptimo en algunas circunstancias específicas. Por ejemplo, una forma de participación consultiva puede suponer una intensidad de participación mayor que la proyectiva, aunque ésta, globalmente considerada, constituya una clase de participación superior a la consultiva. Igualmente, cualquiera de los tipos puede usarse de forma fraudulenta.

Lo que resulta interesante es que los autores además atraviesan esta escala, que puede parecer rígida, con cuatro criterios o factores que modulan en cada uno de estos niveles la participación y la califican. Cada tipo puede admitir subtipos de participación mediante su combinación con estos parámetros. Estos factores suponen una participación de mayor rango y permiten establecer graduaciones dentro de cada categoría, son: implicación, información/consciencia, capacidad de decisión y compromiso/responsabilidad.

Implicación: grado en el que los participantes se sienten personalmente afectados por el asunto del que se trate. Mayor o menor distancia entre el sujeto y el contenido del proyecto. Dimensión emotiva. Normalmente juega en sentido positivo, aunque no siempre garantiza la participación, debe evaluarse en relación a los otros parámetros. El grado de implicación puede referirse a cada uno de los tipos expuestos.

Información /conciencia: aspecto cognitivo. Grado de conciencia que tienen los sujetos sobre el sentido y finalidad del proyecto y la cantidad y calidad de información sobre el objeto o contenido del mismo. Juega un papel relevante en la calidad del proceso participativo. Ser consciente de las variables que se ponen en juego en el proyecto es un factor relevante en la calidad del proceso respectivo. Simple, no incide mucho.

Capacidad de decisión: tiene dos significados diferentes: a) competencia psicofísica del individuo para tomar las decisiones (variables: nivel de desarrollo del sujeto, información disponible, experiencias previas de participación, etc.) que preparan para decidir y b) Implica la capacidad efectiva de decisión que además depende de aspectos contextuales, condiciones factuales y de relación de poder necesarias. La capacidad de decisión en sentido factual, como parámetro de la participación, puede encontrarse en cada uno de los cuatro tipos expuestos, aunque en los de mayor rango aparecerá con más fuerza que en los otros. En la participación simple, la toma de decisiones puede referirse a la elección de asistir o no o de asistir a eso o aquello. En la consultiva, por su parte, dependerá si la decisión es vinculante o no. En lo que se refiere a la proyectiva, es consustancial a la misma el reconocimiento a los participantes de su capacidad de tomar decisiones. En cuanto a la meta participación, la

reivindicación del reconocimiento del derecho a tomar parte en las decisiones constituye uno de los elementos de esta participación.

Compromiso/responsabilidad: el derecho a participar tiene como correlato el deber de la responsabilidad, esto es, la asunción de las consecuencias que deriven de la decisión participante. El compromiso antecede a la participación y la responsabilidad le precede. Participación, compromiso y responsabilidad se exigen mutuamente. Se correlacionan en forma positiva: a más participación más compromiso y más responsabilidad. Esta exigencia aumenta de acuerdo a la escala de calidad de las categorías. Así, en la simple, sólo se puede hacerles responsables de seguir o no las indicaciones marcadas. En la consultiva, tomar en consideración el criterio de responsabilidad supone admitir que en los procesos participativos las opiniones no son impunes, más en la vinculante. En la proyectiva, es obvia la necesaria corresponsabilidad.

Por otra parte, los autores plantean que una participación real y efectiva implica que se den, conjuntamente, al menos, tres grandes condiciones:

- Reconocimiento del derecho a participar,

- Disponer de las capacidades necesarias para hacerlo. Esto es, formar a los individuos

- Para que puedan hacerlo eficazmente: espacio para practicar la participación y habilidades. Existencia de medios y espacios adecuados para hacerlo posible.

¿Cuál es el desafío o cómo pensar la participación en la escuela?

Pensar hoy la participación en la escuela requiere hacerlo dentro del escenario actual en el que se desarrollan los procesos escolares; escenario que es el resultado de profundos cambios en las configuraciones sociales que determinan modificaciones de las estructuras tradicionales que sostenían el desenvolvimiento de las sociedades y la forma de transitar las experiencias interpersonales, con una progresiva pérdida de sentido.

Es pensarla en el marco de las dificultades por las que atraviesan los directores para sostener su tarea en las escuelas en un tiempo atravesado por "complejidades" diversas en un proceso de desinstitucionalización que afecta al campo educativo, caracterizado por una notable ausencia de marcos institucionales para inscribir y regular la acción de los diferentes agentes educativos. Esto afecta tanto a los alumnos expresándose en las dificultades de la escuela para generar una socialización capaz de respetar las obligaciones necesarias para el manejo social como autónomo, como también a otros agentes educativos: sólo nombrar las dificultades para ejercer la autoridad.

Participación y rol adulto

Son prácticas guiadas. Esta participación de los distintos sectores no implica pérdida de simetría en las relaciones entre adultos y jóvenes. Por el contrario, roles y respon-

sabilidades deben estar bien diferenciados. La escuela establece un vínculo intergeneracional[4]: los adultos deben poder guiar este proceso y hacerse cargo del cuidado de los alumnos. "Esto no equivale a una defensa del autoritarismo, ni a reforzar una organización piramidal condenando a los alumnos a un rol pasivo; menos aún a justificar los abusos o el atropello a los derechos de los que son sujetos.

Cuidar no es aminorar al otro ni convertirlo en objeto de nuestra protección"[5]

Igualdad de derechos, pero no de funciones: el lugar de autoridad de los adultos constituye una posición indelegable.

Espacios de participación en la escuela

En el clima de revisión de la educación, especialmente la secundaria, la Resolución 93/09[6] propone como estrategias de participación la creación de órganos de participación como consejos de convivencia, consejos de aula, centro de estudiantes y la elaboración de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) que habilitan a los estudiantes a participar del proceso de elaboración y consenso de las normas.

No es algo que suceda naturalmente, sino que supone un proceso de aprendizaje: las escuelas no solo tienen que tener como propósito la participación, sino que deben crear las condiciones para que esto pueda suceder.

Son muchos los elementos de la vida escolar que afectan a la participación, más allá de la existencia de órganos específicos: el estilo directivo, la capacidad de liderazgo, el espíritu de colaboración o no entre los profesores, el estilo docente, las actividades del alumno en clase o fuera de ella, la colaboración de los padres en la escuela, etc. La participación debe permear todas las prácticas escolares[7] y no limitarse a los proyectos e instancias especiales, sino que forme parte de todas las prácticas cotidianas.

Para hacer posible la participación en la vida democrática de ciudadanos formados, además de una pedagogía que considere como eje la participación, se promueve la creación de espacios que propicien mecanismos de actuación conjunta donde los derechos, los deberes y las diferencias puedan ser planteados y elaborados.

La forma que toma la participación da una idea del tipo de escuela que. Entre estas condiciones:

- Contar con los espacios que la hagan posible

- Definir claramente el nivel de participación de los estudiantes

- Debe estar dirigida a todos los sectores y trabajar de tal manera que se dé cabida a la diversidad pues muchas características que pudieran significar diversidad se convierten hoy en elementos de desigualdad y discriminación.

¿Qué se aprende?

En un sentido amplio está relacionada con la formación de y para la ciudadanía. Así, parafraseando el comentario para el ámbito educativo que realizan Trilla y Novella[8] se puede afirmar que con la participación se aprenden muchas cosas importantes: a mirar crítica y constructivamente la realidad; a pedir, proponer, protestar y, de ser necesario, exigir; a percibir que es posible cambiar; a defender lo propio, pero también a interesarse por los demás, los autores señalan resaltan que sólo se aprende a participar participando.

Desafíos curriculares de la participación en la escuela[9]

Claudia Bracchi y Agustina Quiroga proponen considerar que no solamente tenemos que atender a las prácticas educativas sino también a los mismos contenidos educativos que las escuelas secundarias deben proponer.

Reflexionando sobre las normas en la provincia de Buenos Aires, señalan que los diseños curriculares para la educación secundaria obligatoria y de seis años contemplan una serie de materias que hacen al proceso de formación política y ciudadana de los estudiantes. En este breve apartado señalaremos algunos de los contenidos de las materias a partir de la lectura y análisis de los diseños curriculares, entendiendo que para el análisis riguroso de la enseñanza y del aprendizaje de los contenidos contemplados deberá realizarse un estudio de campo específico para ello.

En los tres primeros años de la escuela secundaria, la materia *Construcción de Ciudadanía* trabaja desde un enfoque de derechos que incluye las prácticas, saberes e intereses juveniles en la escuela y proyecta un ejercicio activo y crítico de la ciudadanía. La asignatura se propone generar un espacio escolar donde los sujetos comprendan y aprendan la ciudadanía como construcción socio-histórica y como práctica política, a la vez que se problematizan los saberes socialmente valorados, las prácticas y los intereses de los jóvenes transformándolos en objetos de conocimiento a través de la realización de proyectos. El contenido de la enseñanza que se propone es siempre el ejercicio de la ciudadanía y se aborda la realidad social a partir de diferentes ámbitos, que son los espacios sociales de construcción de ciudadanía: ambiente; arte; comunicación y tecnologías de la información; estado y política; identidad y relaciones interculturales; trabajo; entre otros. A través de los ámbitos se propone que los estudiantes puedan realizar proyectos de intervención sobre la realidad social en la que viven, en tanto práctica ciudadana.

En el ciclo superior, la formación en ciudadanía es específicamente formación en política. En cuarto año los estudiantes cursan la materia *Salud y adolescencia*, en quinto año la materia *Política y Ciudadanía* y en el sexto año la materia *Trabajo y Ciudadanía*. En estas materias se trabajan ejes fundamentales que hacen a la participación ciudadana, la formación política y el conocimiento de la historia como herramienta para el análisis y la intervención crítica en la realidad actual.

Algunos de los temas que se trabajan en *Salud y adolescencia* son el cuidado del propio cuerpo y del otro, los derechos y las responsabilidades con los demás y para con el Es-

tado, estos contenidos se encuentran en diálogo con el Programa de Educación Sexual Integral del Ministerio de Educación de la Nación. En *Política y Ciudadanía* se trabajan temas centrales como son el Estado y la sociedad civil, la política, la ciudadanía, el estado de derecho, movimientos sociales y organizaciones sociales, así como también políticas públicas. Finalmente, *Trabajo y Ciudadanía* se centra en la condición de trabajador como anclaje de construcción de ciudadanía, los trabajadores y sus derechos, el problema de la desocupación y la exclusión; escenarios y nuevos contextos laborales. Esta línea de formación ciudadana acompaña a lo largo de seis años la trayectoria educativa de los estudiantes secundarios, siendo materias que proponen en gran medida no sólo el abordaje de los contenidos desde lo teórico, sino también la reflexión para llevar adelante prácticas ciudadanas en la actualidad, dentro y fuera de la escuela.

Del paradigma de la disciplina al de la convivencia

Por otra parte, cabe destacar el cambio de paradigma que se ha puesto en juego al impulsar los Acuerdos y Consejos de Convivencia. Se trata de un cambio muy profundo, que denota una manera diferente de entender la misma institución escolar.

Entendemos que la realidad social se encuentra atravesada por una multiplicidad de relaciones de poder, luchas y conflictos. En las escuelas secundarias, como en cualquier espacio social, existen conflictos, es por ello que en lugar de negarlos o concebirlos como problemas ajenos a las instituciones educativas, han sido diseñadas políticas a nivel nacional y provincial para el abordaje de los mismos desde el paradigma de la convivencia.

En el año 2013 fue sancionada la Ley Nacional para la Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad Social en las Instituciones Educativas N°26.892 y al año siguiente el Ministerio de Educación Nacional elaboró una Guía Federal de Orientaciones para la intervención educativa en situaciones complejas relacionadas con la vida escolar, para el nivel inicial, primario y secundario; guía que retoma los lineamientos trabajados por el Programa Nacional de Convivencia Escolar desde el año 2004. En la provincia de Buenos Aires en el año 2013 ya se contaba también con una Guía de Orientación para la Intervención en Situaciones Conflictivas en el escenario escolar.

El nivel de educación secundario de la provincia a su vez cuenta con normativa propia, tal como la resolución la Resolución 1709/09 que establece la elaboración de Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) en todas las escuelas secundarias de la Provincia de Buenos Aires, tanto de gestión estatal como de gestión privada. Los AIC son elaborados por los distintos actores que hacen a la escuela secundaria. Son una manera de acordar reglas y el funcionamiento de la vida escolar, contemplando las visiones y la voz de todos.

Lejos de que existan reglamentos que sólo imponen prohibiciones a los estudiantes, se alienta la conformación de acuerdos que recuperen los derechos y las responsabilidades de cada uno de los actores que habitan el espacio escolar. Esto se implementa desde el Estado a través de asistencias técnicas a escuelas, encuentros con Equipos Directivos e Inspectores.

En los últimos años se ha avanzado en la implementación de los AIC en las escuelas secundarias, como también en la conformación de Consejos Institucionales de Convivencia (CICs), donde los directivos, docentes, estudiantes y familiares se reúnen y trabajan cuestiones vinculadas a la convivencia y resolución de conflictos internos de las instituciones. La noción de convivencia escolar promueve la idea de poder estar en las instituciones educativas junto a los otros, corriéndose del paradigma de la disciplina, del castigo, de la buena o mala conducta, y trabajando en los acuerdos entre los actores institucionales."

Alrededor de los Acuerdos y Consejos de Convivencia
Párrafos de un artículo más extenso de Pedro Núñez y Denise Fridman[10]

Las nuevas definiciones sobre "convivencia" en el espacio escolar

El sistema educativo tuvo desde sus orígenes la intención de "enseñar" la ciudadanía de diferentes formas, cuestión que adquirió nuevos significados en los últimos años[11]. Más allá de ciertos contrapuntos, el asunto de la supuesta "falta de disciplina" exacerbada con la aparición de casos caratulados como "violencia escolar" y unido a la demonización de ciertos sectores juveniles, comenzó a ocupar un lugar importante en la agenda pública. A manera de espejo, este diagnóstico ha implicado el incremento de estudios en el campo educativo referidos a estas temáticas.

Entre estos estudios se destacan aquellos que han leído un proceso paralelo entre el aumento de la matrícula y una profundización de las distancias entre cultura juvenil y cultura escolar (Tenti Fanfani, 2003), generando el desencuentro entre las generaciones de adultos y jóvenes que hoy están en la escuela. Es factible señalar que las nuevas generaciones se parecen muy poco a los estudiantes que otrora habitaban las aulas de las escuelas secundarias, sin embargo, son estos últimos los que aún conforman el imaginario de los docentes. Son otras generaciones transitando la experiencia por escuelas que no han cambiado tanto.

Siguiendo con este grupo de estudios, otras investigaciones analizan la temática desde la perspectiva de las dificultades actuales para la construcción de la autoridad docente.

En el contexto actual de masificación del nivel secundario, los docentes perciben que han perdido autoridad y que el sistema de convivencia no resuelve las situaciones conflictivas que se dan en su interior. François Dubet (2004) señala que unos de los ejes de las transformaciones actuales de los sistemas educativos actuales es la crisis del fundamento tradicional de la autoridad escolar basado en los principios de la burocracia y su desplazamiento hacia lógicas de la construcción local de la autoridad centrada en características personales de quienes la ejercen, como ser, el carisma.

Desde esta perspectiva, la convivencia y la violencia refieren a procesos distintos y una no es sustituto ni solución de la otra. Cabe establecer una distinción sutil, pero pertinente: la convivencia implica una cosmovisión acerca de la vida en común en la escuela que excede con creces la intención de pensarla de modo instrumental solo como forma de "atenuar" o "eliminar" los conflictos.

En lo que refiere al marco normativo sobre convivencia en la Argentina, surgido en un proceso de revisión que comenzó a fines de los años `90, se ciñó desde sus inicios a su definición de regulador de las relaciones inter-escolares desde el establecimiento de acciones tipificadas como faltas, la aplicación de sanciones y los modos de hacerlo. La mayoría del articulado de las leyes o resoluciones de convivencia escolar continuaban pensando en la convivencia como sinónimo de sanciones escolares (Fridman, 2013; Litichever, 2012) aunque se incluyeron cambios en los modos de armado de las normas y de aplicación de las sanciones. Se establece en dichas normas la resolución democrática de los conflictos al interior de la escuela, a través de una mayor participación de los alumnos en la construcción y administración de las normas escolares y se instituyen diferentes espacios colectivos de resolución de conflictos.

En el caso de la provincia de Buenos Aires, fue recién en el año 2002 cuando se dictó la Resolución ministerial N° 1593 que introdujo cambios en las modalidades de regulación de la disciplina al interior de las escuelas medias y polimodales de su jurisdicción. La misma estableció el proceso de redacción e implementación de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) dando como marco lineamientos generales sobre adolescencia, normas, convivencia en democracia. Cada escuela debía confeccionar su acuerdo y, de este modo, se dejaba fuera de vigencia aquella normativa no derivada de dicho cuerpo normativo. A pesar de este avance, la Resolución no especificaba explícitamente los actores institucionales que debían participar del proceso para la elaboración de los AIC. Sin embargo, la investigación muestra que la escuela no ha logrado adoptar esta perspectiva en su totalidad desde las representaciones y prácticas que allí circulan.

Luego de siete años de vigencia de este marco regulatorio, en el año 2009 se dicta una nueva resolución, la Nro. 1709 que, paradójicamente, marca una avanzada por sobre los reglamentos de convivencia vigentes al tratar de superar el carácter meramente sancionatorio que los venía caracterizando. Para revertir este diagnóstico, incluye la descripción del proceso de participación por medio del cual se elaboran los AIC, así como sus instancias de evaluación. Marca una diferencia con la resolución anterior en tanto los adolescentes no son ubicados frente a un mundo adulto que pareciera resultarle siempre hostil, sino que señala las responsabilidades de los adultos de la escuela en tanto "anfitriones" culturales, en términos de Hanna Arendt (1996), como constructores de una legalidad institucional y del decir de la ley.

Las regulaciones de los Acuerdos de Convivencia y su impacto sobre la construcción de la ciudadanía

Una de Escuelas sobre las que se hizo el estudio plantea en su Acuerdo Institucional de Convivencia la necesidad de "estar dispuestos a asumir los riesgos de que otro participe en tanto que participar es tomar decisiones". En la institución se promovió la realización de una Jornada de Convivencia, en coordinación con el Centro de Estudiantes y delegados de curso, para trabajar sobre la redacción del documento. La organización de dicha Jornada era señalada por los estudiantes como un logro para ellos. Finalmente, la escuela también menciona en su acuerdo como una norma más

que como un derecho que se espera que como "integrante" de esa institución propicie "con su participación la creación de un clima adecuado y respetuoso por la tarea educativa" (punto 5) y la elección de tres alumnos para que participen del Consejo de Aula, espacio del que forman parte el preceptor, tutor, profesor y los estudiantes para resolver situaciones de conflicto.

Esta misma escuela cuenta con una extensa tradición de organización estudiantil. El Centro de Estudiantes es parte sustancial del proyecto escolar, reconocido tanto por directivos y docentes como por muchos estudiantes. En la encuesta se consultó a los estudiantes acerca de cuáles eran los aspectos que más les gustaban de su escuela. El 30% de las menciones hizo referencia a "las actividades del Centro de Estudiantes" (que no recogió alusiones en dos escuelas y en otra localidad concentró sólo 6,9% de menciones), mientras que 43,3% señalaba "el clima que hay en la escuela" y la más aludida fue "que podemos participar, opinar" (50%). La referencia concreta al espacio "Centro de Estudiantes", así como la percepción de un clima escolar que posibilita la participación, aparece como una dimensión clave de pertenencia institucional e integración.

Durante el trabajo de campo la escuela atravesaba una situación conflictiva debido a que habían circulado panfletos con referencias políticas y uno de los estudiantes había sido sancionado. Las paredes del establecimiento contaban con carteles que denunciaban la "persecución" a los estudiantes. De acuerdo al rumor que circulaba las autoridades les habrían señalado que la militancia "afectaba" (sic) el comportamiento del joven.

Más allá de la citación al alumno y su resolución -e incluso de la discusión sobre las consignas utilizadas como la noción de "persecución política"- interesa problematizar en torno a las tensiones que enfrenta la escuela secundaria. A modo de hipótesis, sostenemos que las escuelas se ven desbordadas ante un nuevo contexto que combina la mayor visibilización de las juventudes en el nivel secundario y nuevas leyes, normativas y programas que fomentan la participación juvenil. En este escenario, es sintomático que estudiantes y docentes sostengan que la "política partidaria está prohibida".

Este ejemplo permite observar la persistencia de ciertos temores en el sistema educativo del vínculo de los estudiantes y los partidos políticos (Enrique, 2010) así como cuando los jóvenes participan, muestran o disputan identidades políticas ciertos actores educativos suelen ver sus acciones en términos de conflicto o amenaza (Larrondo, 2012).

Es plausible pensar que el intento de diferenciar entre una "buena" y una "mala" política -la primera vinculada a actividades gremiales o culturales, la segunda a lo partidario- es un intento por parte de los docentes y directivos de resituar el límite entre un adentro y un afuera escolar. Se impone una figura de la ciudadanía como "ensayo", como preparación para la vida adulta y para ejercer en espacios fuera de la escuela. Las normativas, así como pueden ser elementos intangibles a los cuales los estudiantes apelen "por sus derechos", establecen modos correctos de participar. A la vez, en toda institución se producen formas legítimas e ilegítimas de participación política que pretenden moldear las prácticas de los sujetos.

Las situaciones que describimos parecieran emerger como la manifestación de nuevas líneas de diferenciación al interior del sistema, que presenta formas de construcción de la ciudadanía y de los "modos de hacer política" que asoman como diferentes y desiguales. Asimismo, el nuevo escenario promueve la aparición de la identificación política de los jóvenes como reafirmación de su lugar en la institución, como una estrategia más en su búsqueda de hacerse notar en el espacio escolar.

La participación de los cooperadores escolares en la escuela secundaria[12]

Las Asociaciones Cooperadoras surgen en el año 1816 como resultado de distintas experiencias de participación comunitaria frente a una necesidad social, complementando la acción del Estado con el objeto de promover y expandir el acceso a la educación y atender los problemas de la niñez.

Hasta la fecha, con las diversas problemáticas que se atraviesan a diario, las Asociaciones Cooperadoras se ven enfrentadas a asumir nuevos desafíos, pero se mantienen con el mismo espíritu que cuando se originaron. Sus realidades son diversas porque representan la realidad específica de cada región, de cada escuela, pero, sin embargo, su esencia y su misión es común a todas las regiones, manteniendo viva la participación ciudadana en la institución escolar.

Esas diferencias se manifiestan por el reconocimiento o no de cada gobierno jurisdiccional, que favorece u obstruye el movimiento cooperador. Sin embargo, no hay dudas de la importancia que reviste la presencia de las cooperadoras en las escuelas, en la comunidad educativa y que éstas a su vez se relacionen con otras dentro y fuera de su jurisdicción; logrando una real participación dentro del sistema de la educación pública, cumpliendo un rol más activo y relevante en la búsqueda del bienestar de la propia comunidad y en la búsqueda de la igualdad de derechos y de oportunidades.

Ser cooperador significa ser alguien que "ayuda, colabora, alía, junta, auxilia, asiste, participa, socorre, asocia o que echa a la mano otro y otros para lograr un objetivo". Es decir, siempre hay un propósito en sus acciones, enmarcadas en un propósito colectivo.

Si bien son individualidades con objetivos diversos, forman parte de un grupo con objetivos comunes que lucha por la concreción de los ideales y de las necesidades de la comunidad educativa a la que pertenecen.

Es necesario tener claro que asumir el trabajo en la cooperadora, es también asumir la representación de la misma ante la comunidad y ante cualquier organismo gubernamental y no gubernamental.

Es gestionar democráticamente defendiendo y apropiándose de los principios de la organización.

Es trascender lo muros de la propia escuela para involucrarse en los problemas y conflictos de la educación.

Es defender y sostener la educación pública, la igualdad de derechos y oportunidades para todos/as.

Para que la función que deben cumplir se logre con mayor eficiencia, es necesario revertir el efecto de la poca participación, lo cual requiere:

A. Un importante cambio en el sistema educativo de cada jurisdicción, respetando la ley nacional de cooperadoras escolares que otorga un derecho igualitario a todas las cooperadoras del país y les da un marco legal.

B. Una toma de conciencia por parte de los miembros de la comunidad educativa, que permita entender la importancia de involucrarse y participar democráticamente en la escuela que es el espacio social que le pertenece.

C. Generar espacios genuinos de participación de las familias a partir de la búsqueda de actividades que despierten el interés.

D. Difundir con periodicidad la labor de la cooperadora. Comunicar ideas, proyectos, deseos, necesidades, noticias a través de los diferentes canales de comunicación.

Reivindicar y revalorizar la existencia del cooperador y su labor, no es solo tarea de las autoridades, sino también de los distintos integrantes de la comunidad educativa.

Por último, el cooperador, es un padre, una madre, un/a abuelo/a, un vecino o vecina, que encuentra en su participación la satisfacción de brindarse desinteresadamente a la comunidad con la simple intención de beneficiar a quienes la conforman para hacer de ese espacio educativo un lugar digno para el aprendizaje, el juego y la relación con los otros.

Los estudiantes se organizan: los centros de estudiantes[13]

Un Centro de Estudiantes es un órgano representativo de los estudiantes en un establecimiento educativo. Es la voz de todos los estudiantes dentro de la escuela. Su fin es defender los derechos de los estudiantes y promover su realización, brindando soluciones a las problemáticas estudiantiles y fomentando la participación crítica de los jóvenes en todos los ámbitos, dentro y fuera de la escuela. Los objetivos pueden ser variados.

Si bien puede tener diferentes formatos de funcionamiento, en algunas jurisdicciones se han determinado los lineamientos generales, fijando la elaboración de un estatuto que les da un marco para su implementación.

No hay una sola forma de armar un Centro de Estudiantes, ni todos los Centros tienen los mismos intereses ni se ocupan de las mismas cosas. Eso depende, en definitiva, de los intereses que tengan los estudiantes que lo conformen. Lo importante es que el Centro busque representar a los estudiantes de la escuela de la que forma parte, que sea un ámbito democrático y plural y que sirva como lugar desde el cual hacer actividades colectivas junto a los demás.

La creación y participación de los Centros de Estudiantes es un derecho que figura en la Convención de los derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes. Varias provincias incorporaron el derecho a la organización estudiantil, así como la participación en la toma de decisiones sobre cuestiones educativas, de convivencia y otros temas relevantes de la comunidad escolar en sus marcos normativos. Más allá del marco legal es importante saber que no existen disposiciones que limiten la organización estudiantil ni mucho menos que la prohíban.

Por ser una asociación pública, democrática y que representa al conjunto de los jóvenes que concurren a la escuela, el Centro no le pertenece a ningún estudiante ni grupo de estudiantes. Todos los estudiantes regulares de una institución educativa son parte del Centro de Estudiantes y todos tienen derecho a participar en él.

Un Centro de Estudiantes puede ser útil para defender un derecho que no está siendo reconocido por una autoridad, puede servir para desarrollar actividades culturales, deportivas solidarias o educativas, entre muchas otras.

Lo importante es que el Centro busque representar a los estudiantes de la escuela de la que forma parte, que sea un ámbito democrático y plural y que sirva como lugar desde el cual hacer actividades colectivas junto a los demás.

Muchas veces los Centros de Estudiantes dejan de funcionar por algún tiempo, o en algunas escuelas nunca se formaron. Es muy común que haya "oleadas" de participación en algunos años y en otras baje y el Centro quede parcial o totalmente desactivado. En cualquiera de esos casos, un grupo o varios de estudiantes pueden decidir formarlo nuevamente, o por primera vez. Al igual que cualquier otra institución, los Centros no nacen organizados prolijamente, eso es un proceso que demanda tiempo, esfuerzo y compromiso. Muchas veces los Centros se van formando a partir de experiencias de participación concreta, como la organización de una determinada actividad, o la formación de una comisión específica para tratar un tema.

La experiencia de las Escuelas de Gestión Social (EGS) como identidad cooperativa y participativa[14]

La instalación de la Educación como un Derecho social y humano permite reposicionar a la escuela desde otro paradigma educativo y abre un conjunto de preguntas nuevas ligadas al significado de la palabra derecho como piso común de nuestras experiencias, que habilita un espacio de ensayo para la transformación: el derecho es un punto de partida y no un punto de arribo que resuelve el conjunto de problemas que atravesamos cotidianamente.

Partimos de estar situados en el territorio, entendido como el espacio donde surgen las necesidades comunitarias, ese arraigo es parte de las propuestas territoriales que intentan llevar adelante las EGS, buscando "desacartonar" a la Escuela como una Institución dedicada solamente a la labor educativa, o bien considerando que ésta es inescindible de una articulación, nunca acabada y siempre en estado experimental, con un en-

tramado territorial que se teje con distintas experiencias u organizaciones sociales de la comunidad. Este proceso toma como base el derecho a la educación como un derecho social, plasmando las aspiraciones comunitarias en proyectos educativos con fuerte pertenencia. Es una construcción democrática-participativa-colectiva posible dentro de la educación pública que la problematiza en su roce con las realidades en las que se encuentra inscripta.

Los principios del cooperativismo surcan nuestra cotidianeidad, las escuelas producen valores esenciales como la solidaridad, la cooperación, el cuidado del bien común y el respeto por las diferencias. Más allá de las singularidades que pudieran presentar cada una de las Escuelas de Gestión Social, estos principios juntos, tomados como problemas abiertos y concretos y no como dogmas abstractos, en relación con las prácticas de economía social y solidaria, abonan a ese común que pretendemos elaborar en las que se encuentra inscripta.

El conocimiento se construye no solo respetando lo otro, sino haciendo de esa presencia la fuerza productiva de una comunidad que no puede presuponer de antemano sus identidades y consistencias internas sin reconocer su condición de espacio abierto y sujeto a la reelaboración colectiva. Asimismo, las EGS se inscriben en la Economía Social y Solidaria (ESyS) que privilegia la igualdad y la solidaridad entre las personas como una propuesta superadora de las condiciones brutales en que se despliega la vida en el actual contexto del capitalismo global.

Se caracterizan por la horizontalidad en la toma de decisiones, promoviendo la democracia participativa y representativa con responsabilidad de todos sus actores, a partir de la apropiación de un proyecto colectivo. La tarea docente no queda separada de lo ideológico, en donde teoría y práctica se funden en un modo de transitar la vida en el aula y en la calle. Un espacio en el que la implicancia de las familias, en la co-gestión de la escuela, no pasa por realizar lo pensado por otros sino como un factor dinamizador para pensar la escuela desde todos los lugares. Se trata de romper con el rol de espectador de la formación educativa de los hijos, para convertirse en un motor de acompañamiento activo que permita potenciarlos, forjando un punto de vista común sobre la escuela en su interacción con los demás.

Un rasgo común de estas experiencias está dado por el tipo específico de involucramiento con los estudiantes, pues en lugar de ser tomados como un sujeto pasivo a ser educado, tienen voz y ejercitan la palabra a través de la escucha permanente y de la participación en los espacios que la escuela propone como modalidad de intercambios, perspectivas y producción de saberes y criterios comunes sobre la convivencia cotidiana.

Es así que, la imagen de pibes con falta de entusiasmo, apatía y desgano, se transformó con el tiempo, desde este punto de vista, en lugares donde los chicos producen, se expresan, se muestran interesados por su realidad como adolescentes e interpelan a la escuela de hoy, demostrando en dichos espacios toda su potencia, todo lo que pueden ya no como víctimas de sus realidades, sino como sujetos activos de la educación y el cambio social.

El anclaje territorial permite que el docente no pueda ser ajeno a la realidad que sucede por fuera de la escuela, es decir, trabajar con su comunidad y junto a ella reflexionar. Por ende, este devenir es parte de pensar en la educación como una construcción política, con criterios que se deben poner en práctica en cada espacio de la escuela, en las múltiples dimensiones que la atraviesan. La educación, cuando asume estas exigencias políticas, no es el ejercicio de una neutralidad profesional sino la práctica de una potencia liberadora.

EXPERIENCIAS INSPIRADORAS

Luego de la presentación del documento se presentaron tres experiencias diversas sobre la construcción de escuelas democráticas y participativas.

En primer lugar, Ana Flores y Mariano Yáñez, explicaron el proceso que ha llevado a constituir, tanto el Cuerpo de Delegados de Cooperadores Escolares de la Ciudad de Buenos Aires como la Mesa Nacional de Cooperadoras Escolares, de la que han participado desde su fundación. En este sentido, compartieron, desde su perspectiva, el lugar que deben tener las madres y padres cooperadores escolares, en el marco de una escuela participativa. Señalando que las y los cooperadores tienen que promover y defender el derecho a la educación en la sociedad de la que forman parte. Asimismo, destacaron la necesidad de que las cooperadoras sean concebidas como espacios democráticos, en donde la participación y el compromiso de los padres y también de los estudiantes, se vea reflejado en la importancia que tiene su gestión en el funcionamiento escolar. Este año se cumplen 200 años desde que se creó la primera asociación cooperadora.

Es por ello que concluyen que los las y los cooperadores escolares deben educar en valores y en involucramiento de la sociedad en estas cuestiones. Hace tres años crearon la Mesa Nacional de Cooperadoras escolares y el año pasado fue su Primer Congreso Federal. Se proponen buscar y nuclear a las cooperadoras en todas las regiones, fortalecerlas, e intercambiar sus experiencias. Por último, destacan la necesidad de abrir las cooperadoras escolares, para que los estudiantes participen siendo representantes dentro de las mismas. Ya que, en definitiva, son ellos quienes reciben la educación.

En segundo término, los representantes de la Red de Centros de Estudiantes de Sierras Chicas dieron cuenta de sus numerosas actividades y reflexionaron acerca de las responsabilidades que les toca a los centros de estudiantes para promover las secundarias democráticas y participativas. La Red nace con la necesidad de tener un espacio de encuentro entre estudiantes, en el que puedan articular y pensarse a sí mismos, "como actores políticos de transformación". Cambiando así la lógica de los centros estudiantiles como "tapa baches" de aquellas problemáticas que el Estado deja de lado. Por otra parte, destacaron que discutir solamente lo educativo, sin debatir acerca de todo lo que le pasa a la sociedad, no tiene sentido.

Señalaron que el sistema educativo no debe darles únicamente a las jóvenes obligaciones, "nadie les explica sus derechos". Es necesario que las y los estudiantes se organicen, para brindarles herramientas a los pibes y pibas, que les permitan seguir organizándose y construyendo espacios propios. Coincidieron en que, "cuando uno intenta crear un centro de estudiantes, intentan tildarlos con cualquier ideología política". No obstante, los centros de estudiantes pueden tener cualquier ideología política, pero desde la Red enfatizan su decisión de que la toma de posición con respecto a cualquier temática o cuestión tenga como base la democracia. El apartidismo o lo pluripartidismo, le da el

espacio a cada persona de pensar de la manera que le guste, pero internamente consideran mejor tomar las decisiones, únicamente, en base a la democracia. Concluyendo en que les gustaría que en los colegios también las y los estudiantes puedan tomar decisiones, en base a la democracia escolar.

Por último, la Federación de Escuelas Cooperativas y Entidades Afines de Enseñanza de la Provincia de Buenos Aires (FECEABA) explicó la naturaleza y el sentido de las llamadas escuelas de gestión social, señalando especialmente el propósito de la creación de escuelas que den respuesta a necesidades concretas de las comunidades en las que se encuentran, a partir de un trabajo cooperativo de sus fundadores, que pueden ser docentes, padres u organizaciones sociales. Explicaron la presencia en las leyes educativas y su desarrollo diferente en varias jurisdicciones.

Las escuelas de Gestión Social funcionan con una lógica organizacional horizontal y cooperativa. FECEABA está localizada en la Provincia de Buenos Aires y tiene una relación permanente con todas las cooperativas, asociaciones civiles y fundaciones que la integran. Algunos puntos en común son estar dentro de la economía social y solidaria; la conducción horizontal y la permanente conexión con la comunidad.

APORTES Y REFLEXIONES DE LA JORNADA INTERSECTORIAL DE DEBATE

¿Cuáles son las condiciones básicas necesarias para que una escuela pueda ser democrática y participativa? ¿Con qué es necesario contar para hacerlo posible? ¿Qué requerimientos existen?

La Educación es responsabilidad de toda la sociedad, pero entendemos que el Estado tiene responsabilidades específicas e indelegables. Sin embargo, el reconocimiento de dichas responsabilidades no nos exime de las que cada sector debe asumir. Una de ellas es la de participar activamente en los procesos educativos desde nuestro lugar específico (estudiantes, docentes, padres, directivos, organizaciones sociales, investigadores, etc.).

La escuela no es un ente que pueda estar aislado de la sociedad de la que es parte. Los ciudadanos debemos participar en todos los espacios en los que se nos requiera y la escuela es sin duda uno de los más importantes.

En la dinámica social, la democracia debe ser siempre sostenida porque es un proceso sustancialmente inacabado. Se sostiene sobre la base de la participación y la aceptación de la diferencia, porque no siempre nos vamos a poner de acuerdo en todo; no hay voces privilegiadas aun cuando hay roles diferentes. La democratización de la escuela está de la mano de la democratización en general de la sociedad. No es un problema de la escuela solamente, en la sociedad también discutimos la democracia todo el tiempo y nunca la alcanzamos plenamente ni llegamos a desarrollar todas sus potencialidades y exigencias.

Es importante reflexionar sobre el concepto de "democracia" porque es un concepto dinámico. Para generaciones mayores, hablar de democracia remitía a la lucha contra las dictaduras. Hoy, para los estudiantes, la democracia se vincula con otros procesos, más referidos a la construcción de consensos y acuerdos y al respeto de las diversidades.

Por ello, **una de las primeras exigencias para una escuela democrática es construir una alianza intergeneracional.** La relación adultos-jóvenes-adolescentes exige una comprensión de las diferencias y una aceptación de las diferentes perspectivas. Sin esta alianza, será muy difícil que se pueda construir realmente una "escuela democrática y participativa".

La escuela debe reconocer la legitimidad de los actores, de los miembros de la comunidad educativa, en un sentido amplio. El documento de trabajo afirma claramente que no somos todos iguales, hay responsabilidades diferenciadas. El equipo

directivo tiene una función de conducción de un proyecto educativo. Es importante saber cuáles son los roles de cada uno en la comunidad educativa: rol docente, rol directivo, rol del estudiante, el rol del padre, el rol de los no docentes... hay que recuperarlos y ver qué toca aportar a cada uno en esta construcción. Consideramos muy importante recuperar al adulto como referente. Es una condición básica para esta concepción.

Al mismo tiempo, **reconocer que nuestra cultura e historia no empezó ayer.** En una perspectiva nacional, tenemos que reconocer nuestra identidad ligada también a nuestros pueblos originarios y a sus concepciones de participación e inclusión. Hay que construir un pensamiento descolonizante. Saber lo que fuimos nos ayudará a apropiarnos de lo que queremos ser.

La escuela nunca es una institución neutra. Siempre está presente la pregunta de cuál Escuela y para qué sociedad. Qué parte de la sociedad dejamos "entrar" a la escuela y qué parte queremos "transformar" o generar, a partir de la educación.

La escuela tradicional no proponía la participación activa de los sujetos. Esta mirada no aparece en el imaginario de la "escuela sarmientina". Por eso, la mirada de una escuela democrática es profundamente transformadora porque implica una concepción diferente del lugar de los diferentes actores. En un contexto en donde hay altas tasas de pobreza, crisis en la creación de empleos y de nuevas relaciones de trabajo y un Estado que redefine su lugar y su postura en las tensiones de los distintos sectores e intereses... sumado a la incorporación de las tecnologías, la escuela ha perdido el monopolio del saber. No tenemos claridad acerca de cuál es la propuesta pedagógica y cultural que le toca impulsar a la escuela.

En las comunidades, el interés por participar no aparece como algo espontáneo y su logro resulta bien complejo. Descubrimos que hay situaciones que construyen interés, pero también una matriz social del "no te metás", que se opone a dicha construcción. No tenemos los mismos valores y esto muchas veces en lugar de enriquecernos nos enfrenta. Hay diferentes posturas políticas y la participación siempre tiene su aspecto político. Y no son pocos que le tienen miedo a la "política en la escuela". Si bien mayoritariamente se entiende que lo político no es necesariamente partidario, en la práctica esta cuestión genera rechazo. Lo partidario tampoco debería ser un problema en sí mismo, sin embargo, aparece como tal y las tensiones que se producen bloquean o boicotean posibilidades concretas de participación.

Al viejo mandato asociado a la dictadura del "no te metás" se suma el prejuicio de "a la escuela se va a estudiar". Esto implicaría que las actividades participativas, sobre todo para los estudiantes, sería algo que los "distrae" de su foco principal. Ese "estudiar" se limitaría a alguna actividad de tipo cognitiva que se concreta, sobre todo, a partir de la lectura y comprensión de textos que, por lo general, se realiza fuera del horario escolar indicados por los profesores de las distintas disciplinas. Contra estos prejuicios deben enfrentarse quienes proponen que la escuela sea un lugar activo de participación.

Para la escuela democrática, uno de sus principales "mandatos" es que todos los estudiantes deben estar "adentro". Esta escuela se compromete con garantizar que todos ellos puedan hacer efectivo su derecho a la educación.

Una de las metas que una escuela transformadora debe proponerse es generar un profundo sentido de pertenencia entre sus estudiantes. Esta pertenencia colaborará muy fuertemente a garantizar la continuidad de los procesos educativos entre los mismos.

En ese sentido, **varios participantes señalan como importante el apoyo a los estudiantes por medio de becas** o asistencias económicas que permitan que no abandonen la secundaria.

Para que la participación sea efectiva, la escuela, en su proyecto institucional, debe garantizar los espacios institucionales para que sea posible escuchar las diferentes voces. Es una de las responsabilidades centrales de los equipos directivos de las mismas. Se destacan cuatro procesos que tienen que estar presentes: organización, información, difusión y comunicación.

Reafirmamos que el marco fundamental para esta nueva escuela debe ser la Ley de Educación Nacional. Pero tenemos que reconocer que, si bien la ley abre espacios de participación, hay mucho para impulsar en ese sentido. Más se insinúa que se legisla respecto de la participación. Como sociedad civil tenemos que profundizar y ampliar los espacios de participación que la ley permite.

Una condición elemental es garantizar condiciones edilicias básicas. Es imposible aspirar a transformaciones pedagógicas o institucionales cuando desde el estado no se garantizan las condiciones básicas de funcionamiento en no pocas escuelas. Una escuela democrática y participativa tiene que contar con espacios adecuados para que esa participación pueda realizarse razonablemente. En lo posible, se recomienda que los centros de estudiantes y las cooperadoras escolares cuenten con espacios que les posibiliten desarrollar sus tareas al interior de los edificios escolares.

Muchas de las cuestiones hasta aquí señaladas deben ser puestas en el orden del día de las discusiones paritarias provinciales y de la paritaria nacional, de la que se reclama su realización ya que es una de las instancias participativas que el sistema educativo propone y posibilita.

Recomendaciones generales

• Es necesario conocer las leyes y normativas que nos rigen. En especial la Ley de educación nacional. No podemos generar o participar de los debates si no las conocemos. En las escuelas deben trabajarse estas leyes. En particular la Ley de Educación Nacional, la ley de Centros de Estudiantes, la de Asociaciones Cooperadoras... Tanto a nivel nacional como a nivel provincial. Respecto de lo primero, son importantes también los acuerdos del Consejo Federal de Educación respecto de la escuela secundaria y las temáticas específicas de esta jornada.

• Consideramos que es necesaria una reforma educativa profunda. La sociedad debe crear nuevos caminos educativos y esto excede a la misma institución escolar.

• Cualquier reforma debe ser consensuada con los actores involucrados. Por eso hay que construir unidad dentro de la comunidad educativa y generar espacios de diálogo auténtico.

• Se deben crear espacios de participación no solo porque es un derecho de los actores sino porque es una oportunidad de aprendizaje y conocimiento. Formación en espíritu crítico.

• La comunidad debería poder participar de alguna manera efectiva en el nombramiento de los cargos directivos de las escuelas y su designación no debería ser "a perpetuidad", sino que debería poder renovarse y rotar en sus cargos.

• El acompañamiento de los docentes a los procesos de capacitación a los estudiantes para la participación, deberían "otorgarle puntaje" a estos docentes, ya que se trata de una habilidad muy importante que el sistema tiene que promover. De esta forma, docentes capacitados en impulsar la participación podrían llegar a ocupar cargos directivos con cierta prioridad.

• En la construcción de escuelas, o en sus refacciones y ampliaciones, debería considerarse el "espacio físico" para el funcionamiento de los Centros de Estudiantes y Cooperadoras Escolares. Las mismas aulas deben poder pensarse, desde su infraestructura como su equipamiento, como espacios aptos para la promoción de la participación.

• Las políticas educativas deben generar espacios activos y con recursos para promover tanto los centros de estudiantes como las asociaciones cooperadoras.

• Los estudiantes reclaman que se deje de lado el "adultocentrismo" en la educación. Los educadores deberían incorporar y reconocer los valores que hoy presentan los jóvenes y sus expresiones culturales (hip-hop, break dance, etc.) Se requiere un nuevo pacto social.

• Si bien hay escuelas de gestión estatal y privada, los estudiantes tienen los mismos derechos en cualquiera de ella, paguen o no cuotas. Y estos derechos deben ser reconocidos en el sistema educativo. También en los colegios de gestión privada los estudiantes deben poder organizar sus centros de estudiantes.

• Los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC) deben revisarse todos los años. No pueden cristalizarse de manera de trabar la participación de los nuevos docentes y estudiantes. Un funcionamiento demasiado burocrático hace que un AIC se transforme en reglamento, cambiando su espíritu fundacional. Las jornadas de perfeccionamiento podrían servir como espacio para su revisión.

• Se rescata el valor del Consejo Institucional de Convivencia. No sólo como ámbito resolutivo sino también propositivo.

EN RELACIÓN CON LOS FUNCIONARIOS:

• Las autoridades provinciales deben proponer la creación de órganos participativos que legitimen la participación de los estudiantes y de los cooperadores escolares.

• También los funcionarios tienen que tener mesas de trabajo con los estudiantes, los sindicatos, los cooperadores a nivel de sus jurisdicciones o regiones educativas.

• Se valora la realización de las paritarias nacionales y provinciales porque son espacios en los que se garantiza la participación respecto de muchos de los temas que se señalan en este documento. Asimismo, se debe avanzar en la formulación de una nueva Ley de Financiamiento Educativo que garantice desde los recursos las propuestas educativas que estamos proponiendo.

• Las autoridades educativas deben promover y estimular las relaciones de las Escuelas con el resto de la comunidad.

• Los medios electrónicos de participación individual no pueden ser utilizados como una manera de evitar la participación presencial colectiva o anularla. En las escuelas, pueden apoyar los procesos, pero no reemplazarlos.

• Hay que generar mecanismos que permitan enmendar ciertas reglamentaciones sin necesidad de modificarlas completamente. Esto traba procesos de transformación por complejidades burocráticas.

• Los inspectores y supervisores tienen que velar por el cumplimiento de estos aspectos, como, por ejemplo, la implementación de la Educación Sexual Integral.

• Asimismo, es importante que acompañen a los directivos de las escuelas no sólo desde lo administrativo. Se recomienda que sean impulsores y formadores de los directivos como facilitadores de espacios de participación dentro de la escuela.

• Se propone la realización de jornadas de capacitación docente centradas en la temática "participación juvenil".

• Que el acompañamiento docente a espacios de participación estudiantil esté considerado como parte de la tarea del docente y sea remunerado.

EN RELACIÓN CON LOS DIRECTIVOS:

• Deben garantizar que en la escuela estén físicamente tanto la Ley de Educación Nacional como las principales reglamentaciones, normativas y leyes que hacen a estas temáticas (Ley de Creación de Centros de Estudiantes, de Asociaciones

Cooperadoras, etc.) y que las mismas estén disponibles para quienes las requieran o necesiten.

• Tienen que generar posibilidades para que la comunidad educativa se pueda encontrar incluyendo a padres y estudiantes.

• No deben sentir que están haciendo un favor cuando permitan que se cree un centro de estudiantes.

• No es lo mismo tomar una decisión en forma aislada que hacerlo a partir de un espacio de participación. EL directivo debe decidir. Pero hay que legitimar esas decisiones a partir de la participación. Los espacios de participación, cuando funcionan bien, son una ayuda para los equipos directivos a la hora de tomar buenas decisiones.

• Los equipos directivos tienen que generar espacios de capacitación para los docentes en temáticas referidas a la participación.

• En Argentina hay muchas leyes y reglamentaciones muy interesantes, pero parece que dependiera su ejecución de los estilos de quienes conducen las escuelas. ¿Por qué no tenemos escuelas más democráticas y participativas, si la normativa acompaña? Pareciera que se chocan con las subjetividades de quienes conducen. Entonces donde la conducción es más permeable, esas escuelas se van enriqueciendo con los procesos participativos y las otras se van empobreciendo, Y los estudiantes reciben el impacto de eso. ¿Debería ser tan libre la posibilidad de aplicar o no, de poner en marcha o no ciertos procesos? ¿Por qué sucede esto? ¿Cómo acompañamos estos procesos de estos Equipos Directivos que conducen sin poner en marcha espacios democráticos y participativos? Si no se hace nada, se termina excluyendo a los estudiantes.

Para docentes:

• Un docente no solo enseña, también aprende en su contacto con los estudiantes. El aula es un espacio de aprendizaje colectivo para todos los que la habitan.

• El sentido de la participación y de la democracia no es algo que el docente sólo "enseña". Debe escuchar a los estudiantes para entender qué piensan ellos de estas cuestiones. Se aprende a participar con otros.

• Los docentes deben conocer las normativas que facilitan e impulsan la participación de los estudiantes y compartirlas con los mismos, alentando su participación.

• Los docentes tienen que conocer los nuevos lenguajes juveniles y, de ser posible, utilizarlos. Hay que tener las cabezas más abiertas.

• Los espacios de tutorías, cuando los hay, pueden favorecer la participación y la escucha de los estudiantes.

• Lo ideal es que no haya más profesores "taxi". La participación exige mayor compromiso con la propia institución escolar y mayor conocimiento de sus estudiantes.

EN RELACIÓN A LOS Y LAS ESTUDIANTES:

• Por más que haya muchos espacios, si los estudiantes no se los apropian, no servirán de nada. Debe haber un compromiso por llenar de sentido los espacios que se proponen.

• Los estudiantes más comprometidos tienen que impulsar el compromiso de los otros y transmitir interés y contagiarlos para participar. Tienen que cuidarse de no inhibir la participación de los otros estudiantes que aún no se hayan sumado.

• Los estudiantes tienen que articularse y comunicarse con los otros sectores: sindicatos y cooperadores.

• Es importante que los estudiantes participen más en el contrato pedagógico escolar y en las propuestas curriculares, por ejemplo, respecto de los trabajos por proyectos.

• Se recomienda que los estudiantes que terminen quinto año puedan seguir acompañando el proceso de los estudiantes que siguen en la escuela. No es bueno que se pierda su experiencia.

• Hay que proponer que haya becas para los estudiantes que tienen problemáticas económicas que pudieran impedirles continuar con sus estudios.

• Se recomienda que se genere alguna Mesa Nacional de Estudiantes Secundarios que reúnan a los centros de estudiantes de las diferentes provincias.

EN RELACIÓN CON LAS FAMILIAS:

• Es fundamental que las familias se involucren en los procesos educativos de las escuelas a las que van sus hijos.

• En general son muy pocos los padres y madres que participan en las cooperadoras. Es necesario que se involucren más familiares en la toma de decisiones. Los padres se quejan y critican cosas de la escuela, pero si no se suman a los espacios de discusión, esas críticas no aportan ni construyen.

• Las cooperadoras escolares y los equipos directivos tienen que generar espacios de capacitación para los padres relativos a los temas en los que tienen participación.

Indicadores de proceso de construcción de secundarias democráticas y participativas

• En el Proyecto Educativo Institucional se mencionan los espacios participativos como parte de su constitución.

• En la planificación escolar se determinan espacios y tiempos para reuniones de participación.

• La escuela tiene locales para el Centro de Estudiantes y la Cooperadora Escolar.

• La escuela cuenta con espacios y equipamientos adecuados para poder realizar reuniones participativas.

• Estudiantes, docentes y padres, han podido participar de espacios de capacitación en participación.

• Los estudiantes participan aportando a la definición de contenidos curriculares e identificación de proyectos.

• La escuela cuenta con un Consejo Institucional de Convivencia.

• El Acuerdo Institucional de Convivencia es actualizado año a año con la participación de los nuevos actores que se van sumando a su proceso de construcción.

Algunos señalamientos de los invitados internacionales

Como mencionamos en la introducción, participaron de la jornada algunos jóvenes de países limítrofes: Bolivia, Brasil y Paraguay.

Señalamos algunos de los comentarios y aportes que realizaron en los trabajos grupales de los que participaron. Su participación fue especialmente rica y aportó en todos los espacios en el que estuvieron. Aquí sólo algunos aportes específicos.

En Bolivia: Hay escuelas más abiertas y otras más cerradas. En Latinoamérica hay cierta concepción de entender la escuela como un gran panóptico, como una cárcel. Los profesores son las autoridades, que te ven todo y saben absolutamente todo de los estudiantes. La escuela se cierra por razones de "seguridad" de los propios estudiantes. Sin embargo, el concepto más progresista es el de una escuela abierta: actores de toda la comunidad educativa participan, el mismo barrio, estudiantes, profesores, administrativos, abren las puertas del colegio. La escuela no está aislada del barrio. Este tiene que participar también, es una interacción, los jóvenes del barrio entran, aunque no vayan a la escuela. La escuela abierta permite que te apropies de ella, generar el sentido de "propiedad" y de pertenencia.

En Paraguay: Las dictaduras dejaron secuelas en la comunidad educativa: la autoridad es la que manda y dice lo que hay que hacer y si se le falta el respeto se castiga. Ya en el 2013 decíamos que los estudiantes éramos como fantasmas, no existíamos a la hora de tomar decisiones. No tenemos ninguna ley que contemple los Centros de Estudiantes, ninguna ley que garantice el derecho a organizarnos. Sólo consiguieron una Resolución del Ministerio de Educación que garantiza la libre organización. Hay un Equipo de Gestión Institucional Educativo en cada colegio, se conforma donde participan los es-

tudiantes, los docentes, los padres y el director, allí se decide el plan institucional que va a adoptar el colegio. Depende mucho de las condiciones del colegio: si el director quiere se conforma y si no quiere, no se conforma. Es muy subjetiva la conformación de esos equipos. Nosotros resaltamos el protagonismo del estudiante porque él junto con el docente sufre las necesidades de la educación en el país y desde las aulas vemos cuáles son las necesidades. Respetar todos los roles porque todos son importantes y tienen las mismas capacidades. Necesitamos espacios para la toma de decisiones. En Paraguay en el 2016 echamos al Ministro de Educación por pedido de los estudiantes y a partir de eso se conformó una Mesa de Trabajo Estudiantil a nivel Nacional donde las Organizaciones Estudiantiles forman parte de esa Mesa de Trabajo junto con el Ministerio de Educación y de Hacienda y ahí se abordan temas fundamentales para la educación como el presupuesto y cuál es la educación que queremos. También tiene que ver con el modelo de gobierno que tenemos porque éste moldea la educación según las exigencias que le pone el mercado.

[1] Cristian Cox y otros (2005). Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas. Una agenda para la acción . Washington. Banco Internacional de Desarrollo. 2005.

[2] Construcción de ciudadanía y participación ciudadana (2010),. Estudio UNNE_OEI. Municipalidad de San Isidro.

[3] Jaume Trilla y Ana Novella: Educación y Participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación Nro. 26. Organización de Estados Iberoamericanos. 2001.

[4] Cuadernillo I Normas de convivencia. Renovación del Acuerdo normativo de convivencia escolar. PNCE

[5] Cuadernillo I.

[6] Resolución CFE Nro 93/09 y anexos.

[7] Cuadernillo de Normas de convivencia. Renovación del Acuerdo normativo de convivencia escolar.

[8] Jaume Trilla y Ana Novella: Educación y Participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación Nro. 26. Organización de estados Iberoamericanos. 2001.

[9] Bracchi, Claudia y Quiroga, Agustina (2014). "La escuela secundaria: del paradigma de la selección al paradigma de la obligatoriedad. Políticas institucionales y experiencias de inclusión y de gobierno democrático en la provincia de Buenos Aires".

[10] El artículo completo "Figuras de ciudadanía y configuraciones normativas en la Escuela Secundaria"se puede encontrar en el siguiente link: http://bit.ly/2jP5ock

[11] Tal como nos recuerdan Baudelot y Leclercq (2008) entre las funciones principales de la institución escolar se encontraban la transmisión de determinados valores (un relato nacional pero también los modos correctos de comportarse, de hablar, los usos del cuerpo) y la formación de ciudadanos con ideas propias, capaces de decidir por sí mismos sin la tutela de los poderes establecidos.

[12] Aporte realizado por Ana Flores, de la Mesa Nacional de Cooperadoras Escolares.

[13] Dirección Nacional de Juventud, "Organizados para Transformar".

[14] Este texto fue aportado por equipos de la Federación de Escuelas Cooperativas de Enseñanza y Afines de la Provincia de Bs. As. (FECEABA), entidad que reúne a las escuelas de Gestión Social.

BIBLIOGRAFIA

BAUDELOT, CH. Y LECLERCQ, F. (2008). Los efectos de la educación. Buenos Aires. Del Estante.

BRACCHI, C. y SEOANE, V. (2010). "Nuevas juventudes: Acerca de trayectorias juveniles, educación secundaria e inclusión social. Entrevista a Claudia Bracchi y Viviana Seoane". En: Revista Archivos de Ciencias de la Educación, Año 2010, pp. 67-86, 4ta Epoca, La Plata.

BRACCHI, C.; CAUSA, M. y GABBAI, Ma. I. (2010). "Estudiantes Secundarios: un análisis de las trayectorias sociales y escolares en relación con las dimensiones de la violencia" Ponencia presentada en VI Jornadas de Sociología de la UNLP "Debates y perspectivas sobre Argentina y América Latina en el marco del Bicentenario. Reflexiones desde las Ciencias Sociales". Departamento de Sociología. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata (UNLP). La Plata, 9 y 10 de diciembre de 2010.

BRACCHI, C; QUIROGA, A. (2014). "La escuela secundaria: del paradigma de la selección al paradigma de la obligatoriedad. Políticas institucionales y experiencias de inclusión y de gobierno democrático en la provincia de Buenos Aires". Nov. 2014.

BRASLAVSKY, C. (1986). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

BRASLAVSKY, C. Y OTROS (2001). *La educación secundaria: ¿Cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos*, Buenos Aires, Santillana.

BRENNER, G. (2014). *Periodismo Pedagógico. De escuelas, violencias, medios y vínculos entre generaciones*. Buenos Aires, Editorial Mandioca.

COX, C. y otros (2005). Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas. Una agenda para la acción. Washington. Banco Internacional de Desarrollo.

DAMONTE, G. (1975). "Cooperativismo Escolar" en Revista Idelcoop, 1975.

DUBET, F. (2004). ¿Mutaciones institucionales y/o neoliberalismo? En Tenti, E. (ed.) Gobernabilidad de los sistemas educativos en América Latina. Buenos Aires: IIPE-UNESCO

DUSSEL, I. (2004). "La escuela y la construcción de un orden democrático: algunas reflexiones iniciales". En Revista El Monitor de la Educación. Buenos Aires: Ministerio de Educación, N° 2, noviembre.

DUSSEL, I. (2009). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En Tiramonti, G. y Montes, N. [comp.] La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas futuras. Buenos Aires: Manantial.

DUSSEL, I. (1997). *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863 – 1920)*. Buenos Aires: FLACSO/UBA (Oficina de publicaciones del CBC).

ENRIQUE, I. (2010). "El protagonismo de los jóvenes estudiantes en los primeros años de democracia (1983-1989). Actas de II Reunión Nacional de Investigadores/as en Juventudes de Argentina, Salta, octubre.

FARDELLI, CLAUDIO (1998). "Acerca de la Vida Asociativa: Documentos Publicación del Centro de Estudios de Sociología del Trabajo. La Particularidad de las Cooperadoras Escolares". Corropolese, 1998

FILMUS, D. (2001). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente*, Buenos Aires, Santillana.

FRIDMAN, D. (2013). Cambios normativos en la regulación de los sistemas de convivencia escolar. CABA: CLACSO - Red CLACSO de posgrados

KAPLAN, C. (2005). "Subjetividad y educación. ¿Quiénes son los adolescentes y jóvenes hoy?" En KRICHESKY, M., *Adolescentes e Inclusión Educativa*, Buenos Aires, Noveduc/ OEI/UNICEF/SES.

KAPLAN, C. (2006). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.

KAPLAN, C. (2013). Culturas estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela. Buenos Aires, Miño y Dávila.

KESSLER, G. (2002). La experiencia educativa fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: IIPE- UNESCO.

LARRONDO, M. (2013). "Escuela Secundaria, Participación Política y Movimiento Estudiantil. Articulaciones conceptuales y actores para el caso de la provincia de Buenos Aires" en *Propuesta Educativa N° 39*, Año 22-jun. 2013- Vol. 1. Pp. 51 a 58.

LITICHEVER, L. (2011). Los Reglamentos de Convivencia en la escuela media. Un camino posible para analizar las dinámicas de la desigualdad. Tesis de Maestría, Ciencias Sociales con Orientación en Educación, FLACSO.

LITICHEVER, L. Y NÚÑEZ, P. (2005). "Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media". En Revista Última Década, Nº 23, diciembre, Valparaíso: CIDPA.

MONTES, N. y SENDON, M. A. (2006). "Trayectorias Educativas de estudiantes de nivel medio en la Argentina a comienzos del siglo XXI". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 29. México. DF, COMIE.

NARODOWSKY, M. (1993). Especulación y castigo en la escuela secundaria. Tandil: Espacios en Blanco, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

NUÑEZ, P. (2011). Política y poder en la escuela media: disputas en torno a la "participación estudiantil" en el espacio escolar" en SAINTOUT, F. (comp.) Jóvenes argentinos: pensar la política. Buenos Aires, Prometeo.

NUÑEZ, P. (2013). La política en la escuela. Buenos Aires, La Crujía.

QUIROGA, A. (2014). Proyecto de Tesis de Maestría en Ciencias Sociales. FAHCE.UNLP.

SCOTTO, M. (2016). "Posgrado en Economía Social y Dirección de Entidades Sin Fines de Lucro", 2016.

SCOTTO, M. y otros (2016). "Participación Ciudadana. Democracia representativa y sociedad civil", en la Dirección Nacional de Relaciones con la Comunidad, Ministerio del Interior de Obras Públicas y Viviendas, Presidencia de la Nación, 2016.

SOUTHWELL, M. (2011). "La educación secundaria en Argentina: notas sobre la historia de un formato" En: Tiramonti, G. (dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Homo Sapiens.

TEDESCO, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Solar.

TEDESCO, J. C. (2010). "Prioridad de las políticas educativas". En: *Educación Secundaria. Derecho Educación y Desarrollo. Desafío para la Educación de los adolescentes*. UNICEF-Argentina.

TENTI FANFANI, E. (2000). *Culturas juveniles y cultura escolar,* Buenos Aires, IIPE-Bs. As.

TENTI FANFANI, E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. Buenos Aires: IIPE- Educación Media para todos.

TERIGI, F., TOSCANO, A., BRISCIOLI, B. (2012). "La escolarización de los adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes sobre tres investigaciones sobre el régimen académico y trayectorias escolares". Ponencia presentada en la Session 0: *Social inequalities and secondary education: Theories, methods and research findings*, coordinada por Cora Steinberg y Analía Meo, en el marco del *Second ISA Forum of Sociology*. Justicia Social y Democratización. Buenos Aires, Argentina. 1-4 de agosto, 2012.

TIRAMONTI, G. (2003). "Estado, Educación y Sociedad civil: una relación cambiante". E*n educación Media para todos: los desafíos de la democratización del acceso*. En: Tenti Fanfani (Comp).UNESCO-IIPE-Altamira. Argentina, Fundación OSDE

TRILLA, J. y NOVELLA, A. (2001). Educación y Participación social de la infancia. Revista Iberoamericana de Educación Nro. 26. Organización de Estados Iberoamericanos.

Banderas para la transformación

ARTE EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

BANDERAS PARA LA TRANSFO
TRANSFORMAR
LA SECUNDARIA
lunes 29 de
OCTUBRE
CENTRO CULTURAL
GRAL. SAN MARTIN
Sarmiento 1551 (CABA)
9:00 a 17:00 horas
JORNADA INTERSECTORIAL
Arte en la Educación Secundaria
INSCRIPCIONES: transformarlasecundaria@fundacionvoz.org
VOZ
OEI
FLACSO
unicef
para cada niño
unipe
Universidad Pedagógica Nacional
UNTREF UNIVERSIDAD NACIONAL DE TRES DE FEBRERO
Colegio de la Ciudad
KABUKI
MTO Tilcara
CREAR VALE LA PENA
CIRCO DEL SUR
mala praxis
Escuela Secundaria N° 24
María Elena Walsh
AzulSolidario
UNDAV
UNIVERSIDAD NACIONAL DE AVELLANEDA

PRESENTACIÓN

La bandera que este documento aborda es la del "**Arte en la Educación Secundaria**", una de las líneas de trabajo que con más insistencia apareció luego de nuestro proceso de consulta intersectorial. Es interesante subrayar que, quizás como ninguna otra, las propuestas a tener en cuenta en esta línea de trabajo provinieron de representantes de múltiples y diversos sectores que participaron de la consulta.

Si bien nosotros focalizamos la cuestión en la perspectiva artística, es necesario señalar que incluye aspectos relacionados con la "inteligencia emocional", las nuevas sensibilidades, el lugar de los afectos y los sentimientos en la escuela y el reconocimiento de todo lo que se vincula con lo sensorial y corporal. Aspectos todos estos que, las más de las veces, están ausentes, son ignorados o incluso reprimidos en las implementaciones más tradicionales de la escuela secundaria.

Al invitar a artistas y personas comprometidas con el mundo del arte nos encontramos con miradas desafiantes que nos invitaron a ir más allá de lo que inicialmente imaginábamos. Según estas personas especializadas en la temática, lo que se hace en el mundo educativo formal en vinculación con el arte, es muy reducido -considerando que siempre hay excepciones- en relación con lo que debería suceder si queremos que el arte sea un camino de transformación de la educación secundaria. Por eso, muchos de ellos nos invitaban a mirar con más detenimiento y atención lo que sucedía por fuera del sistema que lo que estaba sucediendo por dentro.

Por supuesto que no todos coinciden con esta mirada, pero en nuestro esfuerzo de escuchar y dar cabida a todas las voces, esta perspectiva se vuelve muy importante y es necesario tenerla en cuenta.

Uno de los objetivos de este material, es a "*sistematizar las diferentes formas y concepciones desde las que el arte tiene un lugar en la educación formal secundaria y las "buenas prácticas" arte educadoras por fuera de la escuela que están haciendo aportes significativos a la educación formal.*" Esto implica ir mucho más allá de lo que actualmente sucede en la educación formal y encontrar caminos para poner las prácticas arte educadoras en diálogo con el sistema educativo.

DOCUMENTO BASE

Florencia Diment, Adriana Veschler y Crear Vale la Pena

"El artista es aquél que convierte los obstáculos en medios"
Gilles Deleuze

La bandera "Arte en la Educación Secundaria"- entre aquellas que proponen maneras nuevas de enseñar y de aprender- es la que resulta de mayor interés para los estudiantes porque es la que tiene en cuenta sus capacidades y potencialidades de manera más completa. Este documento se propone:

• Sistematizar las diferentes formas y concepciones desde las que el arte tiene un lugar en la educación formal secundaria y las "buenas prácticas" arte-educadoras[1] por fuera de la escuela que están haciendo aportes significativos a la educación formal.

• Construir un primer mapeo del "Arte en la Educación Secundaria" para conocer, integrar e interrelacionar los distintos espacios y experiencias dentro y fuera de la escuela.

• Recopilar sistematizaciones de los lineamientos normativos y los marcos teóricos o desarrollos conceptuales que validan las prácticas de enseñanza del arte y/o producción artística que den cuenta de transformaciones y aprendizajes más efectivos en la escuela y fuera de ella.

• Recopilar sistematizaciones de prácticas de enseñanza del arte y/o producción artística que den cuenta de nuevas maneras de enseñar y aprender más efectivas y en particular a aquellas aplicadas a transformaciones y aprendizajes más efectivos en las disciplinas escolares.

• Dar a conocer el campo común de líneas básicas y fundamentos que son la base de las iniciativas arte-educadoras que desde grupos y organizaciones reconocidos acompañan el diseño de la Jornada de Debate Intersectorial sobre la bandera del Arte en la Transformación de la escuela secundaria[2].

• Recopilación y sistematización de la bibliografía que da cuenta de los marcos teóricos que acompañan las prácticas de enseñanza-aprendizaje orientadas al fortalecimiento de habilidades creativas y socioemocionales.

El lugar del arte y las habilidades socio-emocionales como bandera de transformación sostenida por diferentes actores del campo educativo

¿Creen que la Educación Secundaria necesita transformarse?

¿Cuáles son las propuestas que sugieren implementar para esta transformación se realice?

Estas fueron dos de las preguntas que durante 2016 se hicieron desde Transformar la Secundaria en cada una de las jornadas de intercambio y reflexión que se realizaron con representantes de los diferentes sectores vinculados a la educación secundaria. Docentes, directivos, funcionarios de los ministerios de educación, estudiantes, padres y madres de familia, sindicatos docentes, organizaciones sociales, organismos internacionales, académicos de la educación, periodistas, empresarios... fueron consultados y respondieron las preguntas que se señalan más arriba.

Fue posible constatar un gran consenso sobre la necesidad de cambios en la escuela secundaria. Consenso que poco tiempo después se expresaba en la resolución del Consejo Federal de Educación que se propuso avanzar en esta transformación. Pero, además, algunos temas o propuestas encontraron concurrencia de opiniones de manera más notable que otras. Una de estas cuestiones tuvo que ver con la necesidad de revalorizar la perspectiva del arte en la propuesta educativa de la educación secundaria. Prácticamente de manera unánime, en todos esos encuentros la cuestión apareció de una u otra manera.

En el documento "Miradas y Propuestas para Transformar la Secundaria" se recogen varias de estas propuestas que van desde darle prioridad a la cuestión artística en la perspectiva curricular, hasta utilizar los talleres de técnicas artísticas, como parte de los procesos de enseñanza. Algunos participantes llegaron a sugerir que "*la escuela debe ir constituyéndose y visualizándose como un "Centro Cultural" de la comunidad. Y allí, los actores de la misma tienen que poder expresarse y recrear la propia cultura, con actividades artísticas, deportivas, sociales y culturales, en donde el trabajo colaborativo sea característico de la propia identidad.*"[3]

Lo artístico no puede ser visto como algo instrumental en función de la escuela secundaria. Tiene valor propio y, como tal, no puede reducirse a una metodología pedagógica que se proponga como una mera estrategia de transformación del sistema educativo. Por otra parte, lo artístico suele contener muchas perspectivas de cuestionamiento a lo conocido, lo dado, lo establecido. Muchas experiencias sumamente valiosas se encuentran, sobre todo, en un mundo que no es el escolar. Nuestro gran desafío es pensar cómo podemos de alguna manera, no sólo ponerlas a dialogar con el sistema, sino abrir las puertas para que enriquezcan los espacios educativos y los transformen.

Las exigencias de estos propósitos tienen que ver, primordialmente con las realidades de los nuevos sujetos educativos. En primer lugar, los estudiantes, que hoy están cada día más envueltos en un mundo en el que las expresiones artísticas están más presentes

en sus vidas, a partir del desarrollo creciente de los nuevos formatos tecnológicos, que democratizan y expanden el mundo de la imagen, el sonido, el movimiento, las sensaciones y emociones en general. Pero también los docentes, que en su mayoría también son jóvenes y que cada vez también están más fuertemente atravesados por el arte en sus diferentes manifestaciones.

Desde los primeros escritos de Daniel Coleman sobre "La Inteligencia Emocional" han pasado un poco más de 20 años. Unos años antes, Howard Gardner escribía sobre "La teoría de las inteligencias múltiples". Ambos, desde distintas perspectivas, llamaban la atención sobre la necesidad de ir mucho más allá a la hora de pensar procesos de aprendizaje y enseñanza. Se está muy cerca del fracaso si sólo nos preocupamos de considerar lo intelectual como camino para llegar al conocimiento.

En pleno siglo XXI estos desafíos están totalmente abiertos. Y debemos dejarnos interpelar por ellos para transformar nuestras estrategias pedagógicas. El arte es una de las puertas fundamentales de entrada a estas nuevas sensibilidades a las que hoy tenemos que poder dar cabida en la educación. De alguna manera, es el viaje que recorremos en este documento elaborado colaborativamente.

Hacia un "mapa" del Arte en la Educación Secundaria

Cuando decidimos encarar la cuestión del Arte en la Secundaria, nos propusimos un desafío importante pues en la escuela secundaria actual hay muchos espacios en donde el arte tiene actualmente alguna forma de presencia sin embargo, la mayor parte de las veces es una presencia fragmentada, sin capacidad de transformar la propuesta educativa secundaria en su conjunto, desvalorizada por las políticas públicas en general y por diferentes actores y sectores vinculados a la misma escuela secundaria.

Nos parece significativo comenzar haciendo un "reconocimiento" de aquellos espacios en donde el arte o lo artístico tienen un "lugar" importante en la educación de adolescentes y jóvenes y en la secundaria actual. Es en dichos lugares en donde es posible encontrar buenas experiencias de las que se pueden aprender diferentes elementos que permitan avanzar en los procesos de transformación.

Tendremos en cuenta cuatro dimensiones:

a) Arte en la propuesta curricular de las escuelas secundarias

b) Arte en las secundarias pero en espacios escolares no curriculares o formales

c) Instituciones formales de educación artística

d) Arte al interior de prácticas arte-educadoras para adolescentes y jóvenes (fuera de la escuela)

a. Arte en la propuesta curricular de las escuelas secundarias

En primer lugar, encontramos que en las escuelas secundarias comunes hay asignaturas y espacios curriculares netamente artísticos. La Ley de Educación Nacional menciona Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, dejando abierta la posibilidad de sumar otras expresiones. Hay profesores a cargo de estas asignaturas que, en horarios escolares, las coordinan con sus grupos de estudiantes, desarrollando actividades y producciones artísticas de variado tipo.

Por otra parte, aun no siendo demasiado numerosos, es posible encontrar algunos profesores de otras asignaturas que utilizan diferentes recursos artísticos en sus propias prácticas pedagógicas. En algunos casos, son profesores que podrían también autoreconocerse como "artistas", más allá de que las asignaturas que tienen a su cargo, pueda ser cualquiera de las otras.

Por último, en este apartado hacemos mención de otro aspecto que muchas veces pasa muy desapercibido. Más allá de que de alguna manera, todos podemos reconocernos como artistas, en los grupos de estudiantes suele haber varios que, además, lo son y lo practican. Estos "estudiantes-artistas" son muchas veces desconocidos o ignorados en las propuestas de enseñanza y aprendizaje en el aula, lo que no quiere decir, que no estén allí, potencialmente con todas las capacidades para ser puestas al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Cuando esto sucede, las posibilidades de aprender de un grupo, se multiplican y consolidan.

b. Arte en las secundarias pero en espacios escolares no curriculares o formales

En las escuelas, además, se desarrollan muchas veces programas o actividades artísticas que pueden surgir desde la misma propuesta curricular de la escuela o presentarse como un complemento extracurricular y extra-horario. Ejemplos de lo que decimos pueden ser las "orquestas estudiantiles", grupos de teatro, experiencias muralistas... A veces forman parte del "horario escolar", otras son tiempos que transcurren en los ambientes escolares, pero en otros tiempos que no son propiamente los del horario escolar para los estudiantes.

c. Instituciones formales de educación artística

Otra mirada a tener en cuenta puede ser la de una perspectiva institucional.

En todas las escuelas se debe realizar educación artística de alguna manera. Sin embargo, también existen las escuelas secundarias con "orientación" artística. En ellas, los estudiantes realizan en el ciclo orientado con actividades focalizadas en las diferentes disciplinas. Existen, por ejemplo, las "escuelas polivalentes de arte", como una de estas modalidades orientadas.

También encontramos Institutos de Formación Docente con especialización en educación artística, en los que se forman los futuros profesores de esta área curricular.

Conocemos una experiencia en la Ciudad de Rosario, de una escuela de formación técnica, cuya formación específica se orienta al desarrollo de capacidades vinculadas a áreas técnicas vinculadas con las manifestaciones artísticas: Iluminación, escenografía, sonido, vestuario. En estos casos, la propuesta implica capacitarse para el trabajo y salidas laborales vinculadas a manifestaciones o espectáculos artísticos.[4]

d. Arte al interior de prácticas arte-educadoras para adolescentes y jóvenes (fuera de la escuela)

Existen organizaciones sociales, programas educativos, y grupos informales que llevan nuevas prácticas de enseñanza-aprendizaje (prácticas arte-educadoras) por fuera de las escuelas y del sistema educativo formal. Estas experiencias se abocan a los cometidos de la educación: aprender a ser, aprender a aprender, aprender a emprender y aprender a convivir.

El arte muchas veces se hace presente en las escuelas a partir de las alianzas y colaboraciones que las mismas hacen con organizaciones sociales que impulsan prácticas que vinculan el arte con lo educativo. Existe un gran movimiento de "arte y transformación social" y de "Cultura de base comunitaria", el cual, no pocas veces se desarrolla dentro de las mismas escuelas a partir de diferentes tipos de colaboraciones. En estos casos, lo artístico "va" a la escuela desde el entorno. Cultura Viva Comunitaria (CVC), movimiento que convoca a 17 países y miles de organizaciones de diversas formas de educación en las artes como centros culturales, orquestas, grupos artísticos, murgas, hip-hop, muralismo, circos, teatro comunitario de vecinos, grupos folklóricos de todo origen, artes visuales dedicadas a diversas causas públicas, etc no pueden ser una segunda frase siguiendo a la que dice que las "escuelas hacen colaboraciones con otros". La mayor parte de estas expresiones son ignoradas por las escuelas.

En otros casos, las escuelas encuentran en sus comunidades espacios comunitarios en los cuales se desarrollan diferentes expresiones artísticas. En general son los que conocemos como "Centros Culturales Barriales", a menudo gestionados por organizaciones barriales con diferentes grados de formalidad. A través de estas alianzas, estudiantes de la escuela comienzan a desarrollar en dichos espacios actividades artísticas, formándose o capacitándose en ellas.

Esto también puede suceder en algunos casos con espacios de arte y cultura de los municipios o provincias en los que las escuelas se encuentran insertas. En muchos municipios las direcciones o secretarías de cultura son también un importante espacio que brinda oportunidades a las escuelas y a sus estudiantes para desarrollar sus aptitudes por el arte.

Por último, identificando oportunidades de vinculación de la escuela con su entorno, surgen otros espacios con los que las mismas tienen relaciones muy interesantes. Destacamos aquí las áreas o comisiones de cultura de movimientos sociales, sindicatos o partidos políticos.

Contexto actual de las políticas educativas sobre el tema

A nivel nacional, en la última década y, particularmente luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que enmarca y direcciona la educación argentina en el siglo XXI, la preocupación por darle centralidad a la escuela secundaria dentro del sistema educativo ha sido creciente y se ha ido manifestando de muchas maneras. Sin dudas, el haber establecido la obligatoriedad del nivel pone a nuestro país al frente de este compromiso a nivel regional.

La mencionada ley hace referencia a las temáticas que nos ocupan aquí y que creemos importante recuperar al comenzar este documento. Entre los objetivos que se plantean para la educación secundaria, señala:

> *i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura (Art. 30)*

Y en su artículo 40, al disponer la creación de la modalidad de "Educación Artística", señala.

> *"El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires garantizarán una educación artística de calidad para todos/as los/as alumnos/as del Sistema Educativo, que fomente y desarrolle la sensibilidad y la capacidad creativa de cada persona, en un marco de valoración y protección del patrimonio natural y cultural, material y simbólico de las diversas comunidades que integran la Nación".*

En su artículo 41, la Ley da indicaciones más precisas y operativas sobre esta cuestión:

> *Todos/as los/as alumnos/as, en el transcurso de su escolaridad obligatoria, tendrán oportunidad de desarrollar su sensibilidad y su capacidad creativa en, al menos, DOS (2) disciplinas artísticas.*
>
> *En la Educación Secundaria, la modalidad artística ofrecerá una formación específica en Música, Danza, Artes Visuales, Plástica, Teatro, y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso diferentes especializaciones. La formación específica brindada en las escuelas especializadas en artes, podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad.*

El Consejo Federal de Educación aprobó en el 2010, la resolución 111 sobre Educación Artística. En ella señala que la misma incluye diferentes perspectivas:

> **La educación artística para todos los niveles y modalidades** con atención en los procesos de interpretación estético – artística. Esto último implica el conocimiento de los lenguajes/disciplinas artísticas, a través de procesos de producción y de análisis crítico relacionados con la contextualización socio – cultural.
>
> **La educación artística especializada**, abordada por las instituciones y trayectos de formación específicos, para el desarrollo de los lenguajes/disciplinas artísticas – tra-

dicionales y contemporáneos -, desde los primeros niveles de formación hasta los grados profesionales y docentes de nivel superior.

La articulación de las instancias formativas con las productivas, atendiendo a la construcción de conocimiento estético – artístico, su distribución y circulación, asegurando el derecho al acceso a los bienes culturales y simbólicos. (Art. 1, 3)

En el mismo documento se señala cuáles son los componentes de la Educación Artística desde los nuevos paradigmas que la conceptualizan:

10. A partir de este paradigma tradicional la Educación Artística, en su construcción histórica, dio curso a otras concepciones respecto del sujeto, el contexto y la producción, aportando diferentes sentidos, propósitos y finalidades educativas. Las mismas pueden resumirse como sigue:

La Educación Artística, fundamentalmente...

– Desarrolla, de modo central, aspectos emocionales y afectivos de los sujetos.
– Proporciona ocasiones para el entretenimiento y el buen uso del tiempo libre.
– Se constituye en un área de complemento terapéutico.
– Es considerada un área de apoyo a otras asignaturas del currículum escolar.
– Se define como el espacio educativo que permite acrecentar la creatividad individual.
– Ejercita las capacidades sensoriales y psicomotrices de las personas, centrándose en la enseñanza de técnicas, herramientas y destrezas.
– Está dirigida especialmente a los estudiantes que presentan determinadas condiciones para el arte, a fin de potenciar sus aptitudes y talentos naturales.

En el Marco de Orientación de los Aprendizajes (MOA), el Ministerio de Educación de la Nación, señala que hay contenidos que son prioritarios pero que hay también "saberes emergentes". *A estos últimos los define como "aquellos que presentan a los estudiantes desafíos educativos que se relacionan con aspectos que tienen que ver con la vida en general (...) van más allá de las disciplinas fragmentadas y posibilitan abordar la enseñanza de las mismas a través de proyectos o problemas reales más cercanos a la realidad de los estudiantes, donde los enfrenta a distintas situaciones sociales, problemas éticos, responsabilidades laborales, responsabilidades cívicas, etc."*

Entre los saberes emergentes, identifica, entre otros, al "arte", sin dar mucho más detalle.

Es de destacar que algunas experiencias de arte a través del currículo escolar como el Programa "Entornos Creativos" que desarrolla la Fundación Crear Vale la Pena en conjunto con el Ministerio de Educación y Ministerio de Cultura de la Nación han evaluado que, a través de la actividad artística, los jóvenes de escuelas secundarias de diferentes ciudades del país donde el programa se implementa han mejorado las capacidades propuestas en el MOA.[5]

En los procesos provinciales de transformación y de reforma de la Escuela Secundaria también se hace referencia a miradas sobre la educación artística y sobre la

educación por el arte. Señalamos aquí, sin buscar ser exhaustivos, un ejemplo de manera ilustrativa.

En la provincia de Río Negro se está implementando la "Nueva Escuela Secundaria de Río Negro". En las orientaciones elaboradas para enmarcarla hay una sección especialmente dedicada a la cuestión artística que, además, se reconoce como una de las orientaciones de la misma.

En dicho documento, se señala:

> *"El mundo actual de los adolescentes y jóvenes está atravesado por lenguajes verbales y no verbales, que comprometen la imagen, el sonido, el movimiento y las nuevas tecnologías. Los mismos construyen significados y dan sentido a un modo particular de comprender y participar en el mundo actual. Los grafitis, las danzas, y las músicas populares, la relación con el cuerpo, los medios de comunicación, el cine, la imagen, el diseño y aún, los consumos culturales vinculados con los videojuegos, implican formas de manifestarse y comunicarse en la actualidad. Es por ello que en la Educación Secundaria cobran relevancia lo saberes vinculados a la prácticas artísticas de carácter colectivo y popular actualizados, favoreciendo las pertenecientes al universo cultural de nuestro país y de Latinoamérica, en el contexto mundial" (Orientaciones NESRN - pág 17).*

A nivel internacional, el documento más representativo de la vinculación virtuosa entre Arte y Procesos Educativos es lo que se conoce como "la Agenda de Seúl". Se trata de un importante resultado de la Segunda Conferencia Mundial sobre la Educación Artística que se celebró en Seúl (República de Corea) del 25 al 28 de mayo de 2010. Convocada por iniciativa de la UNESCO, en estrecha colaboración con el Ministerio de Cultura, Deportes y Turismo del Gobierno de la República de Corea, la Conferencia congregó a más de 650 funcionarios y expertos en materia de educación artística procedentes de 95 países.

La Agenda de Seúl es un documento fundamental llamado a guiar la acción de todos los estados miembros. En cuyo preámbulo se establece:

> *"(...) la convicción de los miembros del Comité Consultivo Internacional y los expertos que participaron en la Conferencia, de que la educación artística debe desempeñar una función importante en la transformación constructiva de los sistemas educativos que se esfuerzan por satisfacer las necesidades de los estudiantes en un mundo que se transforma con rapidez, caracterizado, por una parte, por notables adelantos tecnológicos y, por la otra. por injusticias sociales y culturales de difícil solución.*
>
> *En la Agenda de Seúl se pide a los Estados Miembros de la UNESCO, a la sociedad civil, a las organizaciones profesionales y a las comunidades que reconozcan los objetivos rectores, apliquen las estrategias propuestas y ejecuten las actividades, en un esfuerzo concertado por hacer realidad todo el potencial de la educación artística de calidad a fin de renovar positivamente los sistemas educativos, lograr objetivos sociales y culturales fundamentales y, por último, beneficiar a los niños, los jóvenes y a quienes practican el aprendizaje a lo largo de toda la vida, cualquiera que sea su edad".*[6]

En el documento se señalan tres grandes objetivos y, para cada uno de ellos, una serie de estrategias y de acciones concretas.

Los objetivos que estructuran la agenda, se proponen:

OBJETIVO 1: Velar por que la educación artística sea accesible, como elemento esencial y sostenible de una educación renovada de gran calidad.

OBJETIVO 2: Velar por que las actividades y los programas de educación artística sean de gran calidad, tanto en su concepción como en su ejecución.

OBJETIVO 3: Aplicar los principios y las prácticas de la educación artística para contribuir a la solución de los problemas sociales y culturales del mundo contemporáneo.

Principios y fundamentos de las prácticas educativas que incluyen el arte. Un punto de partida para los debates

Desde hace bastante tiempo es posible identificar un debate importante sobre dos grandes perspectivas y enfoques desde las que se aborda la cuestión artística en referencia a la educación.

1. La educación artística

2. La educación a través del arte

3. La educación y creación artística de base comunitaria

Algunos piensan que se trata de una o más dicotomías que ya no están vigentes y que, en realidad, hoy debe considerarse la necesidad de mirarlas como caras de una misma moneda. Sin embargo, es importante tenerlas en cuenta porque implican maneras de entender la cuestión que siguen estando presentes.

Quienes abogan por la educación artística, ponen el foco en la formación de los artistas y en la calidad de la producción artística que se busca.

Entre los que dicen que en la escuela debe predominar la educación a través del arte, se hace hincapié en los procesos y en la búsqueda de que el arte sea un medio para la expresión de sentimientos, sensaciones y la posibilidad de canalizar otras maneras de aprender y comprender la realidad.

En el caso del llamado arte para la transformación social o arte de base comunitaria, se trata de programas articulados de educación en las artes, producción y circulación de obras artísticas en la trama de procesos de organización social relativas a la ampliación de derechos.

La educación artística de alguna manera privilegiará la formación más personal de los artistas y la educación por el arte pondrá el foco, sobre todo, en el trabajo colec-

tivo y la co-producción de los grupos que participan en estos procesos de aprendizaje. En el arte de base comunitaria se combina la búsqueda de la excelencia en los lenguajes, tanto como la acción colectiva en la producción artística y el trabajo sobre comunidades diversas relativo a identidad y derechos culturales tanto como a diversas causas públicas.

Las evaluaciones académicas sobre el Arte como impulsora de una educación de calidad y de convivencia ciudadana

Algunas experiencias arte-educadoras con mayor desarrollo en el tiempo y en el territorio cuentan con investigaciones y evaluaciones académicas que dan cuenta de su impacto en aspectos esenciales y fundamentales para las prácticas educativas. Mencionamos, a manera de ejemplo, las que han centrado su atención en las experiencias de la Fundación Crear Vale la Pena, las Orquestas escolares y las del Circo del Sur.

La Fundación Crear Vale la Pena comenzó su recorrido hacia 1993. Desde entonces ha sido una organización fundamental en la promoción del concepto y la práctica del "Arte y la Organización Social". Desde entonces ha desarrollado una importante cantidad de iniciativas e impulsado la generación de redes a nivel nacional e internacional haciendo eje en el potencial del arte como fuerza transformadora.

En los últimos años viene desarrollando un programa importante para el abordaje que estamos haciendo quienes procuramos la transformación de la secundaria: "Entornos Creativos"[7]

Entre otros logros, las investigaciones externas realizadas dan cuenta de:

• Incremento de la expresividad de docentes y estudiantes, sumado a procesos de disminución de la violencia en las escuelas. Esto se explica por el trabajo de los artistas y docentes para dar lugar a que las emociones se expresen simbólicamente, protegiendo la intimidad de las personas y evitando que pasen a la acción sin mediaciones.

• Alta valoración entre los actores de las escuelas del carácter de las intervenciones de Arte con Base Comunitaria (ABC), que facilitan la inclusión de las diferencias y el reconocimiento del valor de cada persona. En las antípodas de una concepción del arte excluyente, los artistas ABC ponen en marcha rituales y diversas técnicas que comprometen al cuerpo y que siempre tienden a incluir y a enlazar un nosotros. Este enseñar a convivir redunda en mayor bienestar para todos.

• El vínculo entre la imaginación y la sensibilidad de un artista con el saber pedagógico de un docente al planificar un proyecto de enseñanza puede llegar a ser muy productivo. ABC traza puentes entre el lenguaje artístico y los contenidos curriculares, revitalizando el aprendizaje en el aula. El programa no se propone enseñar la creatividad a los estudiantes de modo explícito, sino más bien trabaja a partir de un modo de hacer creativo.

Las Orquestas Escolares, muchas de las cuales fueron impulsadas y creadas a partir del Programa Orquestas y Coros del Ministerio de Educación de la Nación, han tenido un gran impacto a diversos niveles. Al momento de realizarse el estudio que citamos aquí, en agosto del 2015, se contabilizaban 142 de ellas diseminadas por todo el territorio nacional. El estudio se centró en aquellas creadas por el programa, pero el número de orquestas creadas por entonces superó ese número.

El estudio al que hacemos referencia, realizado por Florencia Finnegan y Adriana Serulnikov, llega a conclusiones muy interesantes para el objeto de nuestra aproximación:

> *"Otra situación particularmente interesante del dispositivo pedagógico que pone en marcha el Programa Orquestas y Coros es que los adolescentes y jóvenes integrantes de los ensambles logran posicionarse como protagonistas de sus procesos de aprendizaje, en una perspectiva en que lo individual y lo grupal se entrelazan. Desde este lugar, dan cuenta de ir construyendo una mirada crítica respecto de la experiencia educativa que transitan, a partir de la cual identifican las posibilidades que les habilitan estos espacios y también las situaciones clave que determinan sus propios procesos de "cambio" y de "mejora" (término que usan con frecuencia, en un sentido de un aprendizaje progresivo, que registra avances)."*

Más adelante, afirma:

> *"El Programa Orquestas y Coros tiene una clara finalidad formativa que tiende a definirse como "humanista" en sentido amplio y "musical" en sentido estricto. Como programa socioeducativo, los sujetos que lo encarnan dan cuenta de prácticas en las cuales "lo social" es significado fundamentalmente, aunque no sin matices, como acceso a "lo educativo". De modo que el dispositivo pedagógico que se pone en marcha se centra y organiza alrededor de la enseñanza de la Música Orquestal y del Canto Coral, como núcleo central e irrenunciable de las actividades que se llevan adelante y a esta tarea se ordenan las diversas experiencias y procesos educativos y sociales que transitan los adolescentes y jóvenes participantes. Finalmente, superan el objetivo estrictamente musical, sin solaparlo. En este sentido, la propuesta no sólo amplía y complementa lo experimentado por los jóvenes integrantes en otros ámbitos formales, no formales o familiares (que, por esto mismo, suelen ser objeto de algún nivel de interpelación) sino que parece incidir en la estructuración o reestructuración de sus expectativas de vida y procesos de construcción identitaria.*

En la dinámica de los Coros y las Orquestas se establece un vínculo pedagógico singular entre el sujeto que enseña, el sujeto que aprende y el objeto de conocimiento, sustentado en una concepción de la enseñanza que demarca fronteras tanto con la que caracteriza la tradicional educación musical (conservatorios o escuelas de música o escuelas de dirección coral) como con la que con frecuencia regula la transmisión de los contenidos académicos escolares de la educación secundaria, como se analizará más adelante." [8]

Circo del Sur es una organización social que surge en Argentina en 1995 de la mano de un grupo de artistas liderados por Pablo Holgado y Mariana Rúfolo quienes deciden llevar el circo a zonas sin posibilidades de acceso al arte y la cultura.

El circo social en Argentina ha permitido que el arte no sea asociado únicamente al rescate y a la salvación, sino también a las oportunidades que brinda para la generación del pensamiento crítico, la revalorización de la memoria colectiva y la apropiación de los medios de producción simbólicos. El Circo del Sur ofrece oportunidades y recursos para la concientización de los derechos y sobre todo, abre puertas de acceso a "nuevos y diferentes mundos" (Circo del Sur, 2016).

> *"La pedagogía del circo social permite ir más allá de las artes circenses para interesarse también por crear un vínculo entre la sociedad y las personas con las cuales trabaja. Las personas que pasan por este proceso, adquieren la posibilidad de expresarse y ser escuchadas, tomar conciencia de su propio potencial y aportar su contribución como ciudadanos del mundo (Cirque du Soleil, 2011).*
>
> *Para lograr lo anterior, las escuelas de circo social aplican un modelo de educación que recoge elementos de la teoría del "aprendizaje social" desarrollado por Bandura (1977), a fines de la década de 1970, y también próximo a la educación popular, entendida como proceso participativo y transformador, en el que el aprendizaje y la conceptualización se basan en la experiencia práctica de las propias personas y grupos (Freire, 1983)."*[9]

Sobre cómo impacta la metodología del circo en las trayectorias educativas de los jóvenes que participan en ella, se están comenzando a hacer algunas investigaciones más rigurosas, pero aún no hay muchas que hayan sido publicadas.

Si bien es escasa la bibliografía sobre el tema de la importancia de las intervenciones socioemocionales de estas actividades que tienen por objetivo fortalecer habilidades como el esmero, la perseverancia y la estabilidad emocional, las mismas muestran que son relevantes para mejorar la permanencia y la finalización de los estudios. Podemos identificar algunas evaluaciones experimentales de programas de apoyo a jóvenes en riesgo en Chicago, EEUU, que comenzaron a llenar ese vacío. Por una parte, se pudo comprobar que la práctica del Circo del Sur contribuyó a reducir los arrestos por crímenes violentos en un 44% durante el año de implementación del programa. Por otra parte, mejoró sustancialmente la asistencia, el promedio general de las calificaciones y la permanencia en la escuela de los jóvenes participantes. Otro programa más modesto, que combina la terapia cognitivo-conductual con el apoyo académico por medio de tutoría individualizada, aumentó el aprendizaje de los participantes y se prevé que aumente la tasa de graduación en la secundaria.[10]

El Arte y la "institucionalidad" en la educación formal

Una de las cuestiones que genera mayor conflicto y sobre la que suele haber muchas voces encontradas tiene que ver con el lugar de los "artistas" dentro de la escuela.

Por supuesto, pensar en un docente que es profesor de una disciplina artística no genera ningún conflicto. El tema es cuando no son los docentes sino los artistas los que tienen presencia en el mundo escolar.

No siempre un buen artista es un buen docente ni tiene por qué serlo. Lo mismo se puede afirmar de los docentes respecto de la creación artística. Por eso, cuando una escuela decide incorporar a buenos artistas para participar de espacios de enseñanza y aprendizaje se generan diversos tipos de situaciones, muchas veces complejas, muchas veces conflictivas, muchas veces sin resoluciones positivas.

Entre algunas de estas situaciones están las experiencias de trabajo conjunto entre docentes y artistas que, por ejemplo, ha propuesto el programa de "Entornos Creativos" impulsado por la Fundación Crear Vale la Pena. Dicho programa ha tenido muchos resultados positivos, reconocidos por no pocas evaluaciones académicas muy serias, pero que no termina de encontrar una conveniente acogida institucional que le dé sustentabilidad y perdurabilidad.

El hecho de la participación de "artistas" sin títulos docentes en un espacio en el que esta certificación es indispensable para poder tener un lugar de reconocimiento institucional, genera numerosas dificultades a un sistema muy endurecido para incorporar este tipo de propuestas, por más que muchas instituciones educativas den cuenta de la valoración que tienen de esta presencia cualitativamente diferente.

No pocos "profesores de disciplinas artísticas" ven a los artistas más como una amenaza antes que como un aporte para una mejor educación de los estudiantes.

La experiencia de los *Centros de Actividades Juveniles (CAJ)* fue muy positiva en este sentido porque abrió la escuela a nuevos desafíos, muchos a partir de la inclusión de lo artístico en las propuestas extracurriculares que se planteaban.

Por otra parte, quienes impulsan el fortalecimiento del Arte en la Educación Secundaria reclaman para este espacio un lugar de tanta importancia como pueden tenerlo otras áreas del conocimiento. Es decir, no aceptan que la escuela deba priorizar las áreas "duras" por sobre estas otras áreas que dan cuenta de otras riquezas y posibilidades de los sujetos educativos.

Sin embargo, existe un gran consenso respecto de que las propuestas de educación artística están casi siempre desfinanciadas o sufren procesos de progresivo y creciente desfinanciamiento que atenta contra toda posibilidad de avanzar en la dirección deseada. El arte tiene también una condición de materialidad que debe ser atendida. Los materiales de calidad son, muchas veces una condición necesaria de la obra artística. Esto implica inversión y financiamiento.

Se verifica una gran descoordinación y multiplicidad de acciones y programas artísticos que se superponen, no se articulan y se discontinuan, generando una gran fragilidad en este tipo de experiencias. No se trata de una diversidad que podría ser considerada una riqueza. Hablamos de una desconexión que debilita las prácticas.

Otra de las cuestiones centrales es hasta dónde esta perspectiva artística está presente en el corazón de un proyecto institucional o forma parte de iniciativas más o menos

individuales de algún profesor aislado o de un pequeño grupo de docentes sin ser avalado y apoyado por el equipo directivo y por la supervisión.

De esta manera, la perspectiva artística atravesará el mismo contenido curricular resignificándolo y potenciándolo, entrando así en el mismo corazón de la transformación de escuela secundaria.

La incorporación del Arte en la educación, como bandera de transformación, nos llevará lugares de incomodidad, necesarios para los cambios que la escuela secundaria requiere. La educación por el arte siempre implicará un posicionamiento tanto contra-cultural y contra-hegemónico, pero también muchas veces reñido con las "posturas progresistas" del sistema político y sindical que siguen incluidos en un paradigma del arte reducido a las "bellas artes" y entonces rechazan su inclusión en los vocabularios de renovación, cambio o revolución social. El arte será bienvenido por los jóvenes estudiantes y jóvenes no escolarizados, que encontrarán en estos enfoques lugares en donde poder canalizar su espíritu naturalmente sensible, expresivo, integrador, productivo, colectivizador, identitario, rebelde y cuestionador de los status quo.

Presencia del arte en la práctica pedagógica

Como se viene señalando, el arte -lo artístico- puede estar presente de diversas formas en las diferentes perspectivas institucionales. Pero debemos reconocer el valor del arte en sí mismo y no sólo como vehículo o canal para adquirir otros conocimientos o saberes, por más que pueda ser muy eficaz para lograr esos propósitos.

Tenemos hoy suficientes evidencias de cómo el arte ha impactado muy fuertemente en las trayectorias escolares de muchísimos estudiantes de la escuela secundaria y cómo los ha revinculado con su compromiso como tales, posibilitándoles un transcurrir positivo por este nivel educativo que hubiera sido probablemente imposible o muy poco significativo de otra manera.

En las escuelas con orientación artística y en deportes, las trayectorias de los estudiantes suelen sufrir menos alteraciones que las que se verifican en otras modalidades del sistema; disminuye tanto el ausentismo escolar como los procesos de abandono.

No obstante, lamentablemente contamos con muy pocas evaluaciones que den cuenta suficiente de estos procesos de manera científica.

El Arte en lo pedagógico aporta a la convivencia y a la calidad educativa. La convivencia se aborda cuando se participa, se aprende, se evalúa. Todos estos procesos constitutivos de la creación artística. El aprendizaje efectivo y el artístico no son un hecho individual, sino siempre colectivo. Los procesos cognitivos, afectivos, emocionales y sociales que se desarrollan en las aulas y fuera de ella son los que van articulando el conjunto de hábitos, conductas, actitudes y capacidades que componen la formación integral de

los jóvenes. La adscripción de éstos al arte proviene tanto del placer por los lenguajes artísticos como del disfrute de nuevas dinámicas de comunicación alternativas a las vigentes en la escuela.

Lo artístico en el momento de "enseñar"

Lo artístico, en sus diferentes disciplinas, puede acompañar los momentos en que los educadores -o los estudiantes- estamos compartiendo conocimientos diversos. Varias pueden ser las disciplinas artísticas que pueden ser canales excelentes para la transmisión de contenidos de diversos tipos. El teatro, la música, la plástica perrmiten expresiones que acercarán a los que participan de estos procesos a los contenidos que se buscan transmitir para ser aprendidos.

Marta Calvo afirma que "*la buena educación, la que tienda a preparar al individuo para una actitud creadora y para el equilibrio de la vida, debe conducirle más allá de la mera información factual y el conocimiento libresco, hacia la experiencia personal directa, hacia la acción.*"[11]

Además, reflexionando sobre la experiencia de "La Escuelita", señala que "*la concepción expresión-aprendizaje da respuesta a la necesidad de integración que requiere el desarrollo de la persona humana para expresarse, comunicarse y trascender. Se conceptualiza a través del hacer concreto, se goza el proceso de ese hacer y se arriba a un resultado esencialmente comunicativo, que ilumina el mundo que lo circunda y la cultura que lo alberga*".[12]

Experiencias como las de las hermanas Olga y Leticia Cossettini y las del maestro Luis Iglesias dan cuenta de que la expresión artística permite que los estudiantes puedan procesar mejor los conocimientos y, al recrearlos, producir formas de aprendizaje mucho más potentes.

Lo artístico en el momento de evaluar

La evaluación es un tema que está desafiando cada vez más a los educadores. Si bien todos afirmamos su necesidad e importancia, hay un sentimiento fuerte de fracaso cuando se piensa en los formatos que siguen existiendo y que están atravesados por importantes limitaciones.

El arte puede ser un canal para que los estudiantes puedan dar cuenta de los conocimientos que han aprendido, cómo los han aprendido y cómo son capaces de utilizarlos. Recurrir a la expresión artística como una manera de superar una muestra sólo cognitiva o intelectual del aprendizaje puede resultar una respuesta muy adecuada a las búsquedas que estamos realizando sobre nuevos formatos evaluativos.

En este sentido, resultaría muy importante poder identificar experiencias que ya estén desarrollando este tipo de prácticas evaluativas -o desarrollarlas-, utilizando las expresiones artísticas para dar cuenta de los aprendizajes realizados por los estudiantes.

Lo artístico en el momento de compartir lo aprendido

Los procesos de creación artística o la creatividad puesta sistemáticamente en juego colabora en los nuevos formatos educativos que hacen hincapié en la necesidad de que lo que se aprenda se comparta con la comunidad de pertenencia - más inmediata o más amplia- y que de alguna manera sea la propia comunidad una de las primeras beneficiarias del proceso de enseñanza y aprendizaje vivido. Por otra parte, también se señala la importancia de que todo aprendizaje se exprese a través de algún tipo de producción o "producto" que dé cuenta del mismo.

La expresión artística puede ser un muy buen canal para poner de manifiesto estos aspectos: generar un producto que surja de lo aprendido y poder compartirlo con la comunidad de referencia a través de alguna o varias disciplinas artísticas en conjunto.

En la Enseñanza y Aprendizaje Basados en Proyectos y en los proyectos de Aprendizaje y Servicio hay numerosas prácticas de dar cuenta o poner en juego los aprendizajes realizados por medio de la realización de expresiones artísticas de distinto tipo: murales, canciones, teatro, etc.

Las nuevas disciplinas artísticas

Desde los registros más antiguos de la humanidad de los que tengamos memoria, el arte se ha ido expresando a través de diferentes disciplinas como la pintura, orfebrería, la música, la danza, el teatro. Los procesos históricos y el desarrollo tecnológico van haciendo aparecer nuevas expresiones artísticas que son consideradas por algunos como tales mientras son cuestionadas por otros que no les otorgan ese lugar.

Las nuevas tecnologías han abierto el paso al diseño digital y a las expresiones propias de los multimedios como, por ejemplo, el diseño de sonido. Además, otras expresiones reclaman un lugar en el universo artístico y lo interpelan: el arte "culinario" y el diseño de indumentaria son algunas de ellas.

Una escuela con raíces, brazos y alas

La escuela que soñamos, atravesada por el arte, es una escuela que imaginamos así:

Con raíces: porque se nutre de la propia cultura e identidad popular de donde está inserta y se transforma también en una referencia cultural para su entorno.

Con brazos: porque abraza su propio entorno creativo y cultural. Trabajando en conjunto con los centros culturales y comunitarios, con las propuestas que se generan en los propios municipios, con las expresiones propias de cada región o localidad (murgas, muralismo, etc.).

Con alas: porque participa, impulsa y dinamiza la propia producción artístico-cultural de su comunidad, participando de festivales, realizando intervenciones, canalizando artísticamente las emociones y vivencias de su entorno territorial.

Recomendaciones para las políticas educativas sobre el Arte en la Educación Secundaria

La Jornada de Encuentro y Debate intersectorial sobre el Arte en la Educación Secundaria tuvo lugar en el Centro Cultural San Martín de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Los equipos de la Fundación Crear Vale la Pena y de Fundación Voz trabajaron en conjunto para ajustar el diseño de las actividades que finalmente se desarrollaron a lo largo de la intensa jornada, procurando que en la misma quedaran expresados los valores y las intencionalidades que definieron las organizaciones que se sumaron a la mesa organizadora.

Por la mañana, el Circo del Sur recibió a los participantes con actividades de caldeamiento vinculadas a técnicas circenses que predispuso a los participantes a experimentar diversas formas en las que el arte se introduce en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Divididos en 6 grupos, se trabajó en las distintas propuestas que coordinaron las organizaciones convocantes.

Integrantes de la Orquesta de la escuela técnica de la Universidad de Avellaneda se propusieron llevar la experiencia de orquesta a la jornada. Realizaron un taller de violín en donde los participantes tuvieron que interpretar una "vidala", género musical folkclórico del norte argentino, que combinó canto con música instrumental.

Simultáneamente estudiantes de 4to y 5to año del Colegio de la Ciudad de CABA hicieron una intervención artística itinerante, con distintas propuestas que invitaban a explorar y encontrarse con la propia sensibilidad a partir de espacios de narración oral, escritura, sonora y sensoriales.

Otra escuela que se hizo presente a través de sus estudiantes fue la Secundaria N°24 "María Elena Walsh". A partir de una serie de encuestas que realizaron los mismos estudiantes en base a los aspectos que despiertan mayor y menor interés entre ellos diseñaron el taller; "*La clase ideal: ¿qué pensamos sobre nuestra escuela?*"

Allí se invitó a los participantes a que vivencien esta clase ideal, pudiendo contrastar ambos escenarios para luego reflexionar sobre aspectos a revisar de la escuela secundaria, desde la perspectiva de la comunidad educativa. Las conclusiones del taller también fueron presentadas mediante formatos artísticos.

El proyecto "Mala Praxis", de la universidad de Tres de Febrero, realizó un taller de exploración creativa en torno al arte y la tecnología. Allí los participantes crearon figuras y objetos en papel para encontrar distintas formas a través de componentes electrónicos. Los participantes rediseñaron con luces de led utilizando un circuito electrónico simple. Desde un enfoque lúdico y creativo se introdujeron en el mundo poético de la tecnología. La metodología se enfoca en la reflexión sobre el proceso de construcción de un origami intervenido con LEDS para dar cuenta de los pensamientos sobre las prácticas innovadoras en la escuela secundaria que permitan la construcción colectiva de conocimientos. La propuesta incluyó una

intervención en el espacio, infografías y preguntas en torno a la educación en el ámbito de la escuela secundaria.

El grupo de Teatro del Oprimido de Tilcara desarrolló la experiencia "*Teatro Legislativo para el abordaje del Embarazo Adolescente*", con la representación de una obra sobre la problemática de embarazo adolescente, dando la posibilidad al debate una vez concluida la misma. Se exploraron diversas alternativas de solución al problema escenificado que luego fueron representadas por integrantes del público. Finalmente, en la instancia de Teatro Legislativo se trabajó en grupos con la finalidad de hacer propuestas como posibles proyectos de ley, protocolos y/o reglamentaciones para abordar este tipo de problemáticas.

Los coordinadores de Kabuki educación, presentaron la dinámica que propone la capacitación en técnicas teatrales para educadores. Kabuki busca acercar herramientas del arte al aula para trabajar vínculos y contenido de todas las materias con diversión a través del juego y la actuación. En la experiencia los participantes tuvieron que recrear una situación y componer personajes a partir de una temática de manera azarosa en la cartas proporcionadas por los facilitadores- Todos los participantes contaron con accesorios y vestuario para lograr un buena caracterización de los personajes.

Una vez finalizados los talleres/experiencias, se quiso rescatar el registro del cuerpo y de las emociones durante el proceso. Cada grupo dedicó un tiempo a reflexionar sobre la experiencia vivida, los desafíos y dificultades de introducir dichas metodologías al interior de la escuela y el aula, los aprendizajes extraídos y, en términos personales, cómo se sentía cada uno antes de realizar la actividad y después de la misma.

Por la tarde y a partir de una serie de dinámicas propuestas por el equipo de Entornos Creativos, de la Fundación Crear Vale la Pena,, los participantes se reagruparon con el propósito de que en cada nuevo grupo haya por lo menos un integrante de la experiencias matinales para intercambiar reflexiones y experiencias. Se dialogó en base a tres consignas disparadoras, que se incorporan al presente documento.

- *¿Qué hice, qué sentí, qué aprendí?*

- *¿Cómo creo que la experiencia en la que participé puede transformar la secundaria?*

Considerando las experiencias vividas, se elaboraron las siguientes recomendaciones sobre cómo tener en cuenta el "Arte en la Educación Secundaria" como propuesta transformadora del nivel.

Propuestas de los docentes

A LOS ESTUDIANTES	• Canalizar todo el potencial artístico que tienen los jóvenes y ponerlo en juego en las actividades de aprendizaje que se dan en la escuela. • Demandar que en los procesos de enseñanza se tenga en cuenta la perspectiva artística tanto en los procesos para aprender como para evaluar los aprendizajes o aplicarlos en las comunidades a las que se pertenece • Es importante que no desperdicien su tiempo en la escuela. Es fundamental en la vida aprovechar las oportunidades que se puedan tener. Dejar de lado la expresión de sus sentimientos y emociones es una de las formas en las que no se aprovecha al máximo las oportunidades que la escuela puede brindar. • El arte permite que cada uno exprese su cultura. Y que la escuela la valorice adecuadamente. Por eso es importante expresarse desde lo que cada uno es.
A LOS FUNCIONARIOS	• Que consideren que nuestros alumnos viven en una sociedad conflictiva y compleja y que esto exige que quienes tienen responsabilidades en la gestión pública, tomen medidas y decisiones de acuerdo a las necesidades que hoy tienen los jóvenes. • Que sean coherentes, que salgan de su comodidad y asistan al territorio; que se informen de lo que realmente pasa a las escuelas. Que tengan criterio, que capaciten, que asesoren y no obstaculicen el trabajo de los docentes. • Que generen más acceso e información sobre derechos y leyes de los estudiantes. • Que se atrevan a modificar las estructuras del sistema educativo. Que se reestructure la escuela secundaria acorde a las demandas del siglo XXI. • Que el arte sea transversal a todas las áreas. En todas las disciplinas y trabajos multidisciplinares, el arte puede y debe estar presente. • Que se capacite y forme a los docentes en la perspectiva del arte en la educación en la escuela secundaria.
A LOS DOCENTES	• Que aquellos docentes que se expresan en distintos lenguajes artísticos pongan en práctica los mismos en sus propias actividades de enseñanza y que conozcan y reconozcan aquellas expresiones artísticas en las que se manifiestan los estudiantes que tienen en sus grupos escolares. • Invitamos a los docentes a participar de experiencias similares a esta jornada intersectorial, para poder abrir sus conocimientos hacia una nueva forma de enseñanza impactada por el arte. • Comprender que al poner en juego la perspectiva artística se está reconociendo todo el valor de la emocionalidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje y dando lugar a las diferentes sensibilidades y a la expresión de una auténtica y enriquecedora diversidad cultural.

A LOS SINDICATOS DOCENTES	• Que escuchen más a los estudiantes y que contribuyan a hacer escuchar su voz, especialmente en sus reclamos de que lo artístico esté presente en todas las escuelas. • En la búsqueda de otras maneras de lucha, que consideren al arte como una manera potente de expresar reclamos y reivindicaciones. • Que defiendan a la educación artística ante los recortes y ajustes que suelen recaer sobre esta modalidad. • Que se siga procurando un sueldo justo para todos los docentes. • Que sean muy cuidadosos al impulsar medidas de fuerza que afectan principalmente a los estudiantes con mayor vulnerabilidad.
A LOS DIRECTIVOS	• Que generen espacios de capacitación en los que, como directivos, puedan trabajar en profundidad el tema de la responsabilidad de parte del docente y lo motiven a incluir la perspectiva artística en sus prácticas pedagógicas. • Que habiliten espacios y tiempos para que el arte pueda hacerse presente en sus instituciones educativas y valoren que estas expresiones estén presentes en sus instituciones.

Propuestas de los Estudiantes

A LOS DIRECTIVOS	• Que pongan en práctica en la escuela nuevas formas de enseñar y de aprender en las que el arte esté presente de manera significativa (algunos estudiantes destacan que su directora trae nuevos proyectos a la escuela y no se cierra en la vieja estructura de enseñanza). • Que nunca silencien ni callen la voz y la expresión de un adolescente. • Que nos permitan tener voz y voto en las decisiones que nos involucran e involucran a nuestra educación. • Que se activen los consejos de convivencia y los centros de estudiantes como espacios para manifestar nuestras inquietudes, opiniones y propuestas. • Que traten de escucharnos y comprendernos, que nos presten atención, que mejoremos nuestro vínculo para que nuestra escuela pueda ser mejor.
A LOS DOCENTES, DIRECTIVOS, MINISTROS Y PADRES	• Que se busque un mayor protagonismo de los estudiantes. No tener miedo de incluir el arte en materias que no sean "artísticas". • Que se aliente a los profesores a ser más dinámicos y creativos. A abrirse a nuevas formas de enseñar. • Que se promueva que los docentes incorporen las características de su personalidad y sus propias capacidades al enseñar. • Que se "dé permiso" a la palabra del estudiante, que se forme una escucha entre ellos. Que los estudiantes se dejen llevar por su capacidad de expresión y de disfrute sin tener miedo a ello. • Que se priorice la realización de talleres. Que estén más presentes en la cotidianeidad de la escuela para que tanto los estudiantes como los profesores interactúen como parte de una misma comunidad. Menos "tareas" hechas sobre libros y más actividades basadas en la experiencia.

A LOS FUNCIONARIOS	• Que alienten la participación de todos los actores en la elaboración de las leyes, normativas y programas educativos, como sujetos capaces de pensar políticas educativas. • Que comprendan y faciliten el rol de los estudiantes en la toma de decisiones y su poder de decisión. El arte facilita esta posibilidad y calidad de la participación de los jóvenes. • Que se modifique y acepte que hay "algo que está rompiéndose y cambiando", incluso cuando tal vez no hay recursos ni capacitación suficiente para que docentes y estudiantes incorporen otras maneras de aprendizaje. • Que se incluya al arte en la educación, ya que es la principal manera de escuchar y entender al otro; y la forma de enseñar y aprender. No es sólo "repetir información".
De las Madres y Padres	
A LOS DOCENTES	• Que cambien su forma de enseñanza, que hagan más arte y que intentemos juntos cambiar el pensamiento de maestros y padres. • Que ayuden a las familias a entender que el arte es también una manera de aprender y de enseñar. Muchas veces no lo comprenden, lo consideran como "pérdida de tiempo" y no lo valoran suficientemente, porque nadie les explicó su importancia en la educación.
De los Inspectores	
A LOS FUNCIONARIOS	• Que reconozcan y acepten que existen muchas experiencias innovadoras aunque los procesos de implementación no respetan los tiempos naturales de apropiación e implementación de los mismos, obstaculizando su desarrollo y atentando contra su éxito. Los funcionarios tienen que resolver estas tensiones favorablemente.
De los Directivos	
A LOS DOCENTES	• Que podamos generar espacios de confianza y de compromiso para avanzar con propuestas innovadoras, especialmente vinculadas al arte en la educación. • El arte es un buen camino para trabajar la valoración de la diversidad cultural, trabajar el respeto y el enriquecimiento ante las distintas manifestaciones que puedan presentarse en un grupo de estudiantes.
A LOS FUNCIONARIOS	• Que se trabaje en la mejora de condiciones laborales de los docentes desde el nivel secundario. • Que se generen espacios y tiempos para el trabajo colaborativo entre docentes al interior de las instituciones y que se los garantice como parte de la tarea docente. • Que se habiliten tiempos institucionales para que los docentes se reúnan,

	con continuidad y regularidad, para aprender prácticas, diseñar actividades y planificar/diseñar propuestas pedagógicas que impliquen una verdadera transformación del nivel, particularmente incorporando el arte en esta propuesta.
De las Organizaciones de la Sociedad Civil	
A LOS FUNCIONARIOS Y DIRECTIVOS	• Que se abran las escuelas a la participación de los artistas en el desarrollo de actividades escolares, de manera que puedan colaborar en el proceso de enseñanza y aprendizaje en propuestas de calidad (La propuesta metodológica de "entornos creativos" muestra un camino en este sentido). • Estar atentos a los diferentes lenguajes artísticos para que puedan tener lugar en la escuela y que permitan la expresión de los estudiantes a través de diferentes modalidades que puedan permitir el desarrollo personal de diferentes sujetos educativos en sus diferentes trayectorias escolares.
A LOS DOCENTES	• Que consideren trabajar en sus espacios de enseñanza con artistas que puedan colaborar con enriquecer las maneras de desarrollar el acto educativo de manera activa, poniendo en juego las emociones, los sentimientos y las diferentes sensibilidades.

Algunas prácticas educativas de las que aprendemos sobre esta bandera

Nombre de la experiencia	(01) ORQUESTA DEL BICENTENARIO BARILOCHE
Descripción breve	Proyecto musical y social emplazado en los barrios altos de la ciudad. Intenta acercar la música Sinfónica y la experiencia integradora de la orquesta
Descripción ampliada	Es una actividad abierta donde los chicos tienen acceso a clases instrumentos y ensayos de manera gratuita. La única condición es el compromiso y la entrega para con el proyecto
Fotos o links ilustrativos	*https://youtu.be/kNE8sVMv4MM* *https://youtu.be/gqnl7YXrlHU* Facebook: Orquesta Bicentenario Bariloche
Marco teórico	El Programa de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario, dependiente de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación, es implementado en la provincia por el Programa Música Entre Todos a través del Área de Políticas Provinciales y Nacionales del Ministerio de Educación y DD. HH. Tiene como objetivos mejorar el acceso de los niños, niñas y jóvenes a los bienes y servicios culturales; tender puentes hacia la reinserción de los jóvenes en la escuela; colaborar con la retención escolar; y estimular el contacto y el disfrute de la música, utilizando un modelo colectivo de enseñanza musical. El programa posibilita el acceso a niños y jóvenes de la provincia al aprendizaje gratuito de los instrumentos que conforman la orquesta sinfónica. La participación de los alumnos abarca a niños y jóvenes de entre 7 y 24 años quienes se incorporan a las orquestas y a los coros con o sin conocimientos musicales previos

Nombre de la experiencia	**(02) VIAJE TREN ADENTRO: ARTE EDUCACIÓN Y ESPACIO PÚBLICO**
Descripción breve	El Viaje tren adentro es una intervención artística que se realiza durante un viaje de un tren, en su horario normal, con los pasajeros que viajan en ese momento, más los que vienen especialmente para la ocasión. Durante aproximadamente treinta minutos, en los que el tren pasa por la estación Núñez, llega hasta Retiro y regresa a Núñez, se realizan distintas actividades, en los vagones, dirigidas a todos los pasajeros.
Descripción ampliada	*"Infinidad de habitantes suelen nacer y morir en una misma ciudad sin que nadie les haya enseñado a ver y descubrir cómo estaba hecha, cómo respira y vive; han estado allí de paso, presurosa y descuidadamente, sin ver las fachadas de las casas, ni los árboles, ni los rostros de la gente, ni las herramientas de trabajo, ni los utensilios más humildes de la casa, ni los insospechables recortes del día y de la noche"* Las actividades que se realizan son breves, admiten el ingreso y egreso de sus participantes en cualquier momento de la secuencia y no requieren de saberes previos que no puedan hallarse en cualquier pasajero del tren. Intentan ser sencillas y profundas. La intervención se propone sorprender a los pasajeros, invitando a pequeñas experiencias a las que la mayoría de las personas no accede en la vida cotidiana: un oráculo poético, un cámara oscura, una copla folclórica en ritmo de chacarera, una ronda de tambores son algunos ejemplos. Desde esa sorpresa, se busca habilitar relaciones con el otro, distintas a las que tenemos más habitualmente: un pasajero con el que podríamos cruzar no más que una mirada puede ser nuestro compañero momentáneo para hacer una foto o armar un collage, y habilitar un diálogo más abierto y singular que el "*cómo le va bien y a usted*". También se pretende propiciar la expresión al alcance de todos, disparar nuevos intereses y permisos en relación con actividades culturales, en el plano individual, y proponer otras formas de habitar el espacio público, en el plano colectivo. Cada año nos inspiramos en un eje poético. El año pasado fue el tiempo. Este año trabajaremos con la obra de 5 artistas, cada una en un vagón: Julio Cortázar, Violeta Parra, Antonio Berni, Clarice Lispector y Luis Alberto Spinetta.

Fotos o links ilustrativos	Videos: Tren adentro 2018: *https://vimeo.com/273248259* Tren adentro 2017: *https://vimeo.com/221311172* Esta nota que está en el anuario 2013, que presenta el proyecto de mediadores culturales (el taller que pone en marcha toda la propuesta del tren): *https://issuu.com/colegiodelaciudad1/docs/anuario_2013/34* Y esta otra, de Arte en la plaza, en la que se habla concretamente de educación arte y espacio público: *https://issuu.com/colegiodelaciudad1/docs/anuario_2014/42*
Marco teórico	"Lo que más me gusta es que no lo termino de entender" (o reflexiones sobre los objetivos de un área de Talleres en un colegio secundario) *https://docs.google.com/document/d/1Q5kiEWbgbyRci_urAIL-dxzLfE7CwBlukhfJ9uee4Zto/edit?usp=sharing*

Nombre de la experiencia	**(03) "PALABRAS EMBARAZOSAS" (TEATRO FORO)**
Descripción breve	*Sobre el Teatro Foro* Se presenta una escena breve cuyo relato plantea un conflicto real comprensible e identificable para los espectadores en este caso sobre el embarazo adolescente y la salud sexual. Al finalizar esta representación inicial el moderador invita al público a rescatar los puntos más importantes sobre la situación, el conflicto y los roles percibidos en la escena, buscando colectivamente vías de resolución para luego poder intervenir para transformarla. El Teatro Foro es una de las expresiones del "Teatro del Oprimido"
Descripción ampliada	**Eje Temático: Derechos sexuales y derechos (no) reproductivos. Educación Sexual Integral. Aborto.** • *Sinopsis de la Obra:* Desde las vivencias de los y las adolescentes reconocemos un universo de incertidumbre acompañado de pasiones y curiosidad por lo nuevo. Pero ante la búsqueda de información y el deseo de elegir. ¿Que respuestas obtienen del mundo adulto? ¿Qué pasa con el acceso a la **Salud** y a la **Educación**? ¿Que contradicciones aparecen en las Instituciones frente a la sexualidad y el embarazo adolescente? Desde el Teatro Foro abrimos estas y otras preguntas. Nuestros personajes, solos, solas, no encuentran las respuestas. Invitamos a lxs especta-actorxs a ser parte de la escena para acompañar esta búsqueda, y que la ficción nos pueda servir de ensayo para la vida cotidiana. *Orientada preferentemente a público de adolescentes y jóvenes, trabajadorxs de la salud y de la educación, organizaciones sociales, instituciones, público en general.* • *Resumen de la Obra:* *En la escena se ve la situación de una adolescente (y a los y las adolescentes en general) con la intención de acceder a información sobre sexualidad, salud sexual, anticonceptivos, etc.* *En el transcurso y con la dificultad de acceder a información apropiada queda embarazada, sin desearlo y sin querer tenerlo.*

Desde el sistema de salud se le siguen negando alternativas.

En la institucionalidad de la escuela también se le cierran posibilidades, tanto educativas como de acompañamiento.

Se abre al Foro para buscar colectivamente alternativas de solución.

• *Teatro Legislativo:*
Cabe agregar que con el registro que se viene realizando desde las funciones del año pasado, y con mayor profundidad en este año, se están trabajando las alternativas propuestas desde la modalidad de **Teatro Legislativo** donde se sistematizarán para ser presentadas a fin de año en distintas instituciones (Escuelas, Hospitales, Municipios, Ministerios, Legislatura, etc.) como posibles propuestas a ser ejecutadas a partir de la demanda de la diversidad de voces donde se realizó la obra.

Dinámica del Taller:

• *Sobre el Teatro Foro*
Se presenta una escena breve cuyo relato plantea un conflicto real comprensible e identificable para los espectadores en este caso sobre el embarazo adolescente y la salud sexual. Al finalizar esta representación inicial el moderador invita al público a rescatar los puntos más importantes sobre la situación, el conflicto y los roles percibidos en la escena, buscando colectivamente vías de resolución para luego poder intervenir para transformarla.

Cada especta-actor podrá proponer alternativas reemplazando los actores y tomando su lugar para intentar modificar la escena. A partir de los aciertos y dificultades allí encontradas se reabre nuevamente la reflexión y el debate.

Desde la práctica reconocemos que a medida que se suceden las intervenciones se va evolucionando en la profundidad de las propuestas.

Es "dialogar en acción" poniendo el cuerpo al conflicto presentado para pensar y debatir junto con otros, no a partir de ideas previas y abstractas sobre el conflicto, sino desde las experiencias vividas en escena.

Se trata de la democratización del pensamiento, el intercambio y el diálogo de ideas, para llegar a acciones concretas; con el obje-

tivo último de que el acto que transforma una realidad en escena, resulte un ensayo para actos que transformen también la realidad fuera de escena.

El Teatro Foro es una de las técnicas dentro del Teatro del Oprimido

Duración:

Recomendado entre 90 a 120 minutos (Obra y Foro).

Requerimientos técnicos:

- Un espacio físico como para hasta 150 personas
- Escenografía:
  - Dos sillas
  - Una mesa chica
- Equipo de sonido mediano (no es escencial)
- 2 micrófonos inalámbricos de vincha (no es escencial)

Marco teórico

- *Sobre el Teatro del Oprimido*

Es una sistematización de juegos, ejercicios y técnicas particulares que pretende hacer de la actividad teatral, como convergencia de diversas disciplinas artísticas, un instrumento eficaz para la comprensión y la búsqueda de soluciones a problemas sociales, intentando crear desde los talleres y el escenario una reflexión que conduzca a la acción fuera de los mismos.

Basado en propuestas de Paulo Freire y Augusto Boal se trata de abordar la escenificación de conflictos a través de una dinámica que invita a actuar / hacer actuar alternativas de cambio en escena; generando así un debate y una problematización conjunta, que pretende constituirse como un ensayo de nuestro actuar / hacer actuar en la vida cotidiana.

El Teatro del Oprimido intenta romper con la pasividad propia del espectador teatral, donde unos observan el producto de lo que otros hacen, y en cambio propone que los sujetos partícipes asuman un rol activo en la reflexión y la acción que se proponen a partir de las actividades en los talleres y en las escenas.

Nombre de la experiencia	(04) HACKEO DE REVISTAS Y ESTEREOTIPOS
Descripción breve	Es una experiencia pedagógica que encuadra dentro de los lineamientos de la Ley de Educación Sexual Integral que es una ley que ha costado mucho implementar en Argentina.
Descripción ampliada	La acción consta de dos partes, en la primera los participantes utilizan las revistas para hacer un collage en él, van a expresar la respuesta a una pregunta que es ¿Cuando te encanta ser vos? La idea es conectar con una experiencia vivida en la que nos sentimos bien, siendo quienes somos. Tomamos esa materialidad que representa la cultura masiva y homogénea y la convertimos en expresión de singularidad. En la segunda parte se analiza a través de ejemplos visuales y videos, la construcción y reproducción de estereotipos de género en los medios, dando cuenta de la imposición de roles y modelos. ¿Qué modelos se nos imponen? ¿Qué queda afuera? ¿Qué vínculo hay entre lo que estos mensajes dicen e imponen y eso construimos a través del collage? ¿Hay algo de eso expresado en estos mensajes? En general la conclusión es que la distancia es abismal. Los alumnos trabajan en la realización de un collage que los expresa, es la respuesta visual a una pregunta que es identitaria. Trabajan en un proceso creativo como el de un artista y usan la revista como si fuera una paleta de colores y una caja de herramientas. Es una actividad 100% expresiva en la que intentamos trascender todo lo que se pueda la expresión desde la mente. Lxs participantes para responder a esta pregunta atraviesan un proceso que primero los coloca en el presente, y después los conecta con sus emociones y su cuerpo. Para luego volcar eso en un collage, sin exigencias estéticas ni compositivas, el foco está puesto en la expresión. Más allá de eso yo creo que el arte no es lo que encontramos en los museos y galerías o no es solo eso, soy una entusiasta admiradora de Joseph Beyus y suscribo a su concepción del arte y la necesidad de acercarlo a la vida de las personas. Hemos sido expropiados de nuestra potencia expresiva por el capitalismo, y eso nos deshumaniza, creemos que es el arte es válvula frente al malestar que esta cultura opresiva nos genera y por eso creemos en restaurarlo y acercarlo a las personas.

Fotos o links ilustrativos

Acá algunos links:

https://www.youtube.com/watch?v=VTPfsihdS60
https://www.youtube.com/watch?v=In15EQVmy2g
https://www.youtube.com/watch?v=Ra6Y2EJychk&list=PL6QQnQZHOsAIJ23pOekv0JB9eWjF7QMdu
https://www.youtube.com/watch?v=TwRYTbsF_Tc&t=13s
https://www.youtube.com/watch?v=Ywu5ugcYNTw&t=73s

Aquí algunas notas:

https://www.clarin.com/entremujeres/genero/hackeos-escuelas-gratuitos-buscan-educar-perspectiva_0_HJ2UBygfQ.html
http://cosecharoja.org/hackeo-de-revistas-en-las-escuelas/
https://www.tiempoar.com.ar/nota/el-festival-de-hackeo-de-revistas-impacta-en-escuelas-de-todo-el-pais

Marco teórico

Hay tres o cuatro grandes referentes de distintas disciplinas que inspiran mi práctica, Suely Rolnik, Ligia Clark, Joseph Beyus, Simone de Beauvoir, Rita Segato, Clarissa Pinkola Estés.

La mezcla de las ideas de todas estas personas cada una desde su perspectiva es lo que nutre mi hacer, por un lado desde la perspectiva artística en a que podríamos encuadrar a los tres primeros, la idea de que el arte necesariamente debe ser restaurado a la vida de las personas comunes, y con comunes me refiero a no artistas o no consumidores de arte en los términos concebimos el consumo del arte en estos tiempos que implica haber tenido acceso a cierta educación, lecturas, bienes culturales, condición social, no es común ver personas de contextos socialmente vulnerables en galerías de arte verdad? El arte se nos presenta en esos espacios y sin inocencia alguna como algo "difícil de entender" complejo, inaccesible. Encasillar al arte en esas escasas posibilidades y hacernos creer que eso es el arte, también forma parte de una cultura que oprime y expulsa, el arte no es del pueblo, es de la burguesía, de los ricos y poderosos, ese es el mensaje que se construye. Y ese mensaje ¿a quien le rinde? ¿a quién beneficia? A los pocos artistas, curadores, y galeristas que suben los precios de sus mercancías gracias a esta idea de lo exclusivo, hecho para pocos.

Por otra parte, esto implica una ajenidad de las personas comunes respecto del arte, es decir, no solo el problema es que unos pocos nos hacen creer que el arte es eso y se benefician reproduciendo esa creencia sino que además para que esa creencia

subsista, funcione y les sirva, se nos expropia a los que no pertenecemos de esa minoría, de la proximidad del arte con todo lo que eso implica

Es importante pensar el arte como una experiencia, un dispositivo o práctica que compartir con otros, que democratizar, abrir, expandir.

Bibliografía:

http://esferapublica.org/nfblog/la-ensenanza-del-arte-como-fraude/
http://www.medicinayarte.com/img/rolnik_arte_cura.pdf
http://lobosuelto.com/?p=19189
El segundo Sexo de Simone de Beauvoir
Mujeres que corren con los lobos de Clarissa Pinkola Estess

Nombre de la experiencia	**(05) CIRCO DEL SUR - CUERDA FIRME**
Descripción breve	"Cuerda Firme" es un programa que tiene como objetivo aumentar la empleabilidad de jóvenes vulnerables a través del desarrollo de habilidades socioemocionales, utilizando el circo como herramienta.
Descripción ampliada	La iniciativa, en su primera experiencia, benefició a más de 1.000 jóvenes en condición de vulnerabilidad social y económica, utilizando la práctica de las artes circenses como herramienta para su empoderamiento y el fortalecimiento de sus habilidades socioemocionales, mejorando de esta forma su empleabilidad a través de la obtención y permanencia en puestos de trabajo, o por medio del establecimiento de sus propios emprendimientos.
Fotos o links ilustrativos	1. *https://www.youtube.com/watch?v=7r4uFYaGqvk* 2. *https://www.youtube.com/watch?v=C_WN2_iALBA&index=4&list=PLSe0umV_xZ3873SG05AHsU3WyfIvE0vSa* **Video del trabajo de Circo del Sur con la Comunidad** *https://www.youtube.com/watch?v=krXVyT-_OF0* **Algunas imágenes de la Muestra Artística de Circo del Sur** *https://www.youtube.com/watch?v=hcGBfI8I9Q0* **Video del Programa de Formación de agentes multiplicadores de nuestra metodología a nivel profesional** *https://www.youtube.com/watch?v=DWQQuWXimro&list=PLSe0umV_xZ39nW1xetDlQkwo32Vh5jJqq* **Videos de nuestro programa de Circo para el desarrollo personal de los jóvenes, (Cuerda Firme)** 1. *https://www.youtube.com/watch?v=j-YHnhYau7I&t=17s* 2. *https://www.youtube.com/watch?v=HnupsSC9IiM*
Marco teórico	*http://www.fedec.eu/file/695/download*

Nombre de la experiencia	(06) ESCUELA ARTÍSTICA POPULAR DE ALTO COMEDERO “CON LOS SUEÑOS INTACTOS”
Descripción breve	Es un proyecto de educación artística en un contexto de vulnerabilidad social. Trabajamos en su mayoría con niños y niñas, aunque también tenemos cada vez más público adolescente y adulto. Este año tenemos Una matrícula de 711 inscripciones, y ofrecemos 19 disciplinas artísticas de manera gratuita. Nuestro modo de financiamiento es autogestivo y llevamos 7 años de experiencia. En el año 2017 ganamos el premio Arte y Transformación Social otorgado por el Fondo Nacional de las Artes.

Nombre de la experiencia	(07) ENTORNOS CREATIVOS: ARTE Y APRENDIZAJE PARA LA INCLUSIÓN
Descripción breve	**Entornos Creativos** **Arte y creatividad en el corazón de los aprendizajes** **Una didáctica innovadora para una nueva alfabetización cultural** Entornos Creativos (EC) es un programa que busca fortalecer las capacidades socio-emocionales de adolescentes y jóvenes para desarrollar el aprendizaje creativo dentro y fuera de la escuela, mejorando la calidad educativa y la convivencia. EC crea puentes hacia la empleabilidad y mejora la capacidad de integrarse como ciudadanos efectivos en la comunidad de la que forman parte. Un Entorno Creativo se conforma con organizaciones comunitarias, escuelas, artistas, representantes gubernamentales y se espera se incorporen también actores del sector privado. EC responde a la llamada lógica de desarrollo "glo-cal", en la que las prácticas efectivas locales se articulan con la dimensión de planificación a escala del gobierno nacional. EC se lleva a cabo en alianza con los Ministerios de Educación, de Cultura y de Desarrollo Social de la Nación, gobiernos locales y sociedad civil siendo la Fundación Crear Vale la Pena su unidad ejecutora. Son socios estratégicos la Cooperación Andina de Fomento (CAF), la Fundación Banco Nación, la Fundación Porticus y las empresas Argenti Lemon, Refinor, Grupo Budeguer, Citrícola San Miguel. Creative Scotland en Escocia fue el modelo inspirador que dio origen al proyecto inicial en 2012.
Descripción ampliada	Entornos Creativos se basa en una metodología lúdico creativa diseñada por Inés Sanguinetti fundadora de Crear Vale la Pena, a partir de la sistematización de su experiencia de más de 20 años en la implementación de programas de transformación social a través del arte en Argentina y la Región. La estrategia metodológica del programa parte del supuesto de que el arte alienta la curiosidad para provocar motivación y desarrollar nuestra creatividad, lo que nos permite innovar; y a su vez, el acto innovativo nos vuelve a reforzar la curiosidad y la motivación a lo largo de todo el proceso que el acto creativo implica. EC señala que la lúdica no es entretenimiento, sino entretejido de subjetividades, para poder responder muy concretamente a preguntas como: ¿Qué vínculo fértil puede haber entre escuela y

mundo callejero? ¿Puede la escuela nutrirse de las dinámicas barriales? ¿Puede a la vez ser un punto de mira potente para pensar la vida en su continuo calle-casa-escuela-cyber-gimnasio-boliche-etcétera? ¿Cómo es una escuela que incluye como cuestión que le atañe la realidad e información de la calle y el barrio?

En Argentina EC se implementó desde 2012 a 2015 en la ciudad de Buenos Aires. Durante 2017 se lanzó el Programa nacional y se integraron las localidades de Salta, Jujuy, Tucumán, Corrientes, San Isidro, Pilar y Azul y Villa 31 (Buenos Aires). Participan un total de 16.000 jóvenes (escolarizados y no escolarizados) de comunidades de poblaciones vulnerables. El programa se lleva adelante con 53 artistas comunitarios de diferentes zonas del país.

RESULTADOS

El programa EC ha sido acompañado por dos evaluaciones académicas de resultado.

A partir de la implementación del Programa, el 100% de los docentes registran cambios notables de los alumnos en la forma de expresarse, 83% de los docentes destacan mayor compromiso y responsabilidad de los alumnos, 60% de los alumnos tuvieron mayor iniciativa y reflexión y 92% de los docentes resaltan un incremento en el trabajo con otros (Observatorio de Desarrollo Local Sociedad y Territorio-Universidad de San Andrés).

La Universidad San Andrés realizó un informe sobre la implementación 2012 a 2014 en Ciudad de Buenos Aires y destaca que el 95% de los docentes dice que mejora la convivencia mucho / bastante, el 83% expresa que mejoró el aprendizaje de los alumnos y el 59% de los alumnos dicen que las clases son más interesantes que otras clases.

RECONOCIMIENTOS

El Programa ha sido declarado de interés educativo por el Ministerio de Educación del GCBA, la Legislatura de la Ciudad de Azul, el Ministerio de Educación y el Senado de la Provincia de Buenos Aires. En el 2017 ha sido premiado por VIVA Idea como proyecto innovador en la acción colectiva; en el 2018 se suma a la Red Iberoamericana de Transformación Educativa de la Fundación SM (España) y ha sido destacado como una de las experiencias con mayor nivel de innovación y potencial de replicabilidad por el Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe (PREDALC) - OEI, CAF, OEA y Banco Mundial.

¿POR QUÉ ES UNA PROPUESTA INNOVADORA?

¿Cómo pasar de la idea de la escuela de la alfabetización y el cálculo en la infancia y adolescencia a la de entornos educativos interdisciplinarios a lo largo de toda la vida?

• EC introduce la idea de "par didáctico artista- docente". El artista – mayoritariamente con experiencia comunitaria- se llama "artista vinculante" pues aborda sistemáticamente la combinación de contenidos de arte comunitario y contenidos académicos, preventivos y formativos en diversas problemáticas de salud adolescente. Los aprendizajes en estas áreas convertirán a los jóvenes formados en facilitadores de la convivencia y de aprendizajes significativos y creativos; y en agentes de transformación cultural y socio-ambiental.

El arte comunitario como herramienta puede atravesar diferentes currículos de formación (escuela, centros de salud, centros de participación, recuperación de adicciones, derechos de la mujer) de modo de que ya no se trate solo de un taller u obra artística que crea danza, música, teatro o artes visuales, sino de un taller u obra artística puesta al servicio de mejorar la educación- salud– seguridad- empleabilidad.

• Crear vale la pena desarrolla la didáctica lúdico-creativa de EC desde su experiencia de 15 años en educación en las artes, producción artística y organización social en contextos vulnerables en el gran Buenos Aires y también toma como herramienta de acción los aportes de la Cultura Comunitaria a nivel latinoamericano desde su rol de organización coordinadora regional de la primer red Latinoamericana de Arte para la Transformación Social (2004-2009). Toda esta experiencia se pone al servicio del desarrollo de capacidades de los jóvenes y sus comunidades, y del diálogo y la convivencia de los diferentes actores sociales. Los saberes propios del arte y la cultura comunitaria pueden llevarse como herramientas de convocatoria, motivación, compromiso con la educación, hacia otros espacios clave y así fortalecer estas capacidades en poblaciones en situación de exclusión social.

• EC es una propuesta que propone la conformación de consorcios públicos privados que habilitan la implementación del programa desde un abordaje institucional integral. De esta forma se crean puentes entre gobiernos locales, representantes del sistema educativo, organizaciones sociales y empresas comprometidas con el territorio, lo cual da mayores garantías a la continuidad y sustentabilidad del proyecto

EC lleva desde el 2012 un plan de formación de formadores que consta de 40 horas presenciales de taller teórico-práctico y de 60 horas de formación virtuales; en donde el eje central de la formación es renovar las actividades de enseñanza y aprendizaje, integrando el arte y la creatividad en forma transversal a los contenidos curriculares y en la comunidad que rodea la escuela, para el mejoramiento de la calidad educativa, la convivencia escolar y la integración socio-comunitaria.

La formación brinda a artistas, docentes y referentes de organizaciones sociales nuevas perspectivas teóricas sobre las problemáticas contemporáneas de la educación, transfiriendo una metodología lúdica creativa para la implementación de nuevos dispositivos didácticos, que den aplicación efectiva a los nuevos enfoques en la educación formal y la educación no formal, capacitándolos como agentes socio-transformadores en la escuela y comunidad.

OBJETIVOS DEL PLAN FORMATIVO
Transferir la metodología lúdico-creativa EC para la facilitación del aprendizaje y la convivencia:

• Vivenciar la metodología lúdico-creativa orientada al aprendizaje significativo y creativo de contenidos curriculares y crear el ambiente propicio para su apropiación.

• Transferir a los docentes la didáctica EC para la generación de aprendizajes significativos a través de la experiencia sensible, la creación colectiva, la mirada crítica, el compromiso con la comunidad, la capacidad expresiva y el respeto a la diversidad.

• Impulsar la creatividad para que los docentes realicen aplicación efectiva de los nuevos enfoques en la educación formal para la construcción de bienestar en el aula y mejoramiento de la calidad educativa.

• Generar espacios de trabajo interdisciplinario para desarrollar experiencias en abordajes complejos a los problemas instalados en el aula y los barrios en relación a niñez y juventudes.

CONTENIDOS
• El espacio lúdico-creativo como forma de abordaje socio-emocional.
• Creatividad y aprendizaje significativo en la práctica docente de contenidos curriculares.
• La creatividad como fuente para el bienestar individual y grupal.

• Perspectivas teóricas innovadoras sobre las problemáticas contemporáneas del arte y la educación.
• La gestión de vínculos a través de nuevos modos de involucramiento en la práctica educativa y el trabajo comunitario.

¿Cómo es trabajar en contextos de aulas heterogéneas? ¿Qué significa y para qué es necesario generar ámbitos de Bienestar en la escuela? La escuela como protagonista en el armado del tejido social, herramientas para la gestión comunitaria desde la escuela Herramientas de Mediación y conflictos para ser utilizadas en el aula y la comunidad ¿Cómo planificar las acciones en el aula y fuera de ella de manera interdisciplinaria?

Metodología y didáctica lúdico-creativa para el abordaje de los contenidos curriculares y mejorar la convivencia, preparando el medio para el aprendizaje significativo.

DESTINATARIOS
La formación es tanto para artistas, docentes, trabajadores sociales y promotores de salud. Se recomienda el aula heterogénea para favorecer en las implementaciones la tarea de "pares didácticos" interdisciplinares.

EQUIPO DOCENTE
Los docentes a cargo de las capacitaciones son parte del equipo de formación de formadores de la or*ganización Crear vale la pena.*

MODALIDAD Y RECURSOS
• *Modalidad:*
El seminario de capacitación docente consta de 40 horas presenciales con modalidad teórico prácticas.

Proponemos la implementación del taller en jornadas con un máximo de 6 horas netas de duración por día con un corte o break en el medio.

• *Recursos:*
Los materiales y recursos de apoyo los diseña y entrega Crear vale la pena. Se entrega:
- Recursoteca con bibliografía y audiovisuales concernientes a las temáticas a abordar.
- Manual de lúdica EC para facilitadores del aprendizaje y la convivencia.
- Artículos y marcos conceptuales de Entornos creativos.
- Guías de autoevaluación y de observación de prácticas.

EXPERIENCIAS DE CAPACITACIÓN DE CREAR VALE LA PENA AFUERA DE ARGENTINA:

II Semana de Educación Artística: El Arte mueve a la Educación - Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Chile - 2014

13 de mayo - Santiago de Chile

Inés Sanguinetti participa en el panel "Experiencias de colaboración entre Estado y Sociedad Civil: Moviendo la Educación con el Arte", con la conferencia "Programa ABC. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y Crear vale la pena"

14 de mayo - Valparaíso, Chile

Inés Sanguinetti realiza el taller "Arte, Cultura y Transformación Social" para agentes de gobierno, gestores culturales y artistas.

• MOVA - Centro de Innovación del maestro, de la Secretaría de Educación de la Ciudad de Medellín – del 13 al 17 de julio 2015. Con el objetivo de Consolidar un grupo de maestros que reflexione sobre creatividad y la importancia del territorio en la escuela, Inés Sanguinetti llevó a cabo una conferencia en la cual presentó al programa ABC y realizó 4 talleres lúdico-creativos para la facilitación del medio para el aprendizaje y la convivencia en el aula y la comunidad para 130 docentes de escuela.

• Red de Cultura del Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, Antofagasta, Chile – 8 de octubre de 2015

Inés Sanguinetti realizó la conferencia y el taller "ABC en la Comunidad: saberes y prácticas de un programa de innovación educativa y de abordaje de territorios complejos desde el arte y la cultura" dirigida a los gestores que trabajan en centros los culturales de la región de Antofagasta.

• Dirección Regional del Consejo del Arte y la Cultura Región Antofagasta, Chile - 2016

La dirección regional convocó a Inés Sanguinetti como especialista en diseño y capacitación de dispositivos lúdicos para el ejercicio de derechos de NNJ, aplicados a la facilitación de aprendizajes y convivencia en ámbitos escolares y comunitarios, para la renovación de la educación.

3 y 4 de julio - Jornadas de transferencia metodológica de Crear vale la pena a facilitadores del programa Escucha Activa / 6 de julio - Jornada lúdica Escucha Creativa / 7 de julio - Jornada de evaluación

• Seminario "Educar en la armonía: Cultura + Educación + Comunidad", Red Latinoamericana de Plataforma Puente Cultura Viva Comunitaria. Medellín, Colombia – 11 al 17 de septiembre 2016. 150 participantes.

• Conferencia ABC "Música en Movimiento: Cuerpo, territorio y sociedad". Seminario Nacional de Pedagogías y Didácticas de la Música de la Red. Red de Escuelas de Música de la Alcaldía de Medellín, Colombia – 13 de octubre de 2016. 150 participantes.

• Corporación Cultural Cachimbalo. VII seminario Arte y Transformación Social, pedagogías y prácticas para el Buen Vivir. Conferencia y talleres a cargo de Inés Sanguinetti. 13 al 15 de octubre de 2016

2° Encuentro de Educación y Creatividad: Plan Nacional de Artes en la Educación, Región Metropolitana - Consejo Nacional de la Cultura y las Artes - CECREA - Santiago de Chile - 2016

21 de noviembre

Inés Sanguinetti realiza el taller "Creatividad y Bienestar en la Comunidad" dirigido a directores y docentes de escuelas, y referentes de organizaciones sociales.

22 de noviembre de 2016

Inés Sanguinetti es invitada como conferencista principal y presenta "La educación como una larga conversación", dirigida a profesores de arte, música y educación.

• Ciclo de conferencias Mayéutic@ - Fundación Telefónica, Perú.

Inés Sanguinetti realiza la conferencia y taller "Arte/ cuerpo y comunidad: Entornos Creativos como vehículo del aprendizaje" los días 7 y 8 de diciembre de 2017. El objetivo del encuentro fue visibilizar las posibilidades y conexiones entre el arte y la educación con el fin de generar un espacio o territorio común.

Fotos o links ilustrativos

Libro "Saberes y prácticas de Crear Vale la Pena" y Manual "La creatividad en el aula: Aprender a vivir y vivir aprendiendo" disponibles en:
www.crearvalelapena.org.ar

Entornos Creativos – Animación
https://www.youtube.com/watch?v=8FmNswUZb1Y

Entornos Creativos - Testimonios
https://www.youtube.com/watch?v=N7JXKL6HJQM

Consejos para promover la creatividad en las escuelas: Arte para educar
https://www.youtube.com/watch?v=SBaBFwRTWyU&t=46s

Taller de la metodología lúdica EC para docentes
https://www.youtube.com/watch?v=AGh7x85Q-aE&t=21s

Marco teórico

La escuela debe integrar el desarrollo de la creatividad y la práctica comunitaria como componentes significativos de las respuestas a los principales problemas que se le presentan en la actualidad.

Con la audacia de salir de la noción de arte como algo extracurricular y pasar a la comprensión del arte como algo transversal a los contenidos curriculares, se propone un encuentro propicio de dispositivos artísticos que se desarrollan como una metodología de integración social y aprendizajes significativos aportando a la construcción de un concepto de aula taller y de responsabilidad social de los docentes y jóvenes sobre su comunidad, descubriendo nuevas experiencias de encuentro y creatividad en la escuela.

El "artista vinculante" se plantea como un nuevo actor en la comunidad educativa y su tarea es introducir la lúdica y la creatividad sumado al conocimiento disciplinar del docente, generando una nueva manera de preparación del medio para el aprendizaje útil a todas las materias. Las actividades se realizan el aula, interaula, y con la comunidad. El rol de este artista es ponerse a disposición al servicio del proyecto escolar, y del reforzamiento de vínculos interinstitucionales entre escuela, espacios de atención primaria de la salud y espacios culturales y deportivos para permitir abordajes complejos de las problemáticas en los territorios.

"El logro se traduce en generar aulas de mayor calidad desde la idea de que el arte alienta la curiosidad, ésta impulsa a la crea-

tividad y eso es lo que logra la innovación individual y colectiva. Además todo eso tiene que ver con aulas con mayor bienestar emocional y felicidad para jóvenes y adultos", Inés Sanguinetti.

La crisis del sistema educativo actual nos lleva a entender que la escuela no puede ser más el único espacio de distribución del saber. Por este motivos EC decide incursionar en las conexiones posibles entre los diferentes recursos y entornos que educan al sujeto (dentro y fuera de la escuela, dentro y fuera de la educación formal) y de cómo, a partir de darles un lugar en la escuela o establecer un vínculo con ella, se puede mejorar la construcción de aprendizajes y conocimiento en el propio ámbito escolar.

La crisis de referencias en la construcción de imágenes del futuro nos lleva a una sensación de inseguridad permanente y generalizada en el planeta. Philippe Meirieu (2007) señala que quizás sea "renunciar al porvenir" y victimizarnos en la inacción y la impotencia el mayor de los daños de esta época de incertidumbres.

Los vínculos entre educación y arte pueden ser significativos para vislumbrar la importancia de la formación integral del ser humano y de la creación de espacios posibilitadores del desarrollo de los potenciales individuales y colectivos.

Estas potencias en acción quizás nos alejen de los determinismos de la realidad cotidiana. La construcción de posibilidades de felicidad tanto como la resistencia de las adversidades se fragua en una trama de habilidades individuales y colectivas. La comunicación y el diálogo son instancias fundamentales en este punto para la construcción de sentidos y para la generación de conexiones entre nuestra experiencia vital como individuos y la de ser parte de colectivos en la procuración de respuestas en el día a día tanto como de respuestas que lo trasciendan. La escuela, la comunidad territorial, los espacios de arte y cultura son un lugar para esto.

La alianza de la educación formal y no formal es una estrategia muy poderosa, capaz de producir cambios simples, desde transformar el clima emocional en la escuela hasta el enriquecimiento de los diversos lenguajes creativos del medio para la preparación de los aprendizajes en diferentes disciplinas curriculares en el aula. Así como también, reunir diferentes actores sociales de una comunidad desde ese lugar clave de representación de lo público que es la propia escuela.

El arte y la creatividad permiten co-habitar y co-crear el espacio para el aprendizaje, tanto sea de una experiencia escolar como comunitaria. Desde estas estrategias apoyadas en la creatividad nos centraremos en desarrollar capacidades humanas a través de contenidos disciplinares, y no al revés, perdiendo el foco fundamental en una miríada de disciplinas. Desde estos nuevos recursos se busca tomar partido por el centrarse en el desarrollo personal de nuestros alumnos como objetivo recurrente y primordial.

Al decir de John Dewey - quizás el filósofo norteamericano más importante de la primera mitad del siglo XX- la escuela no es la preparación para la vida sino la vida misma. Es decir, no es en el tratamiento teórico del contrato social en donde formaremos ciudadanos, sino que lo lograremos en la experiencia escolar democrática como práctica escolar.

En esta valoración de la práctica y la acción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, es que se inscribe el aporte de Entornos Creativos.

El arte y la creatividad como recursos para el fortalecimiento de las subjetividades, la capacidad de expresar la infinidad de emociones -que preceden y continúan a la actividad más racional- y como medio para desarrollar la convivencia en la sociedad dialógica es el punto de partida para el acercamiento entre la educación formal y la educación no formal.

PILARES CONCEPTUALES:
ARTE, CREATIVIDAD Y ENTORNO CREATIVO

El concepto de arte que propone Crear vale la pena (CVLP) es un concepto amplio que desborda los salones de exposición o los museos. Los artistas vinculantes dominan disciplinas tradicionales como el teatro, la danza, la música, la plástica. Sin embargo, el arte que llevan a la escuela es el arte comunitario. Un arte accesible, entendido como derecho a la creación de bienes culturales que articula a las personas y les permite expresar sus emociones. En este contexto, una producción artística que puede tener como autor a un grupo y no solamente a un individuo implica un concepto vincular del arte. El arte es entendido como vínculo y no como objeto, donde el artista enlaza algo interior y lo expresa en un material diverso que puede ser su mismo cuerpo, el de otros, el espacio y múltiples materiales puestos al servicio de una preparación de un medio motivador para el aprendizaje. Este aspecto vincular del arte es la base de los conceptos de

bienestar y de creatividad inscriptos en las prácticas CVLP. En palabras de Inés Sanguinetti:

Bailamos en las calles, intercambiamos objetos superfluos en las ferias, hacemos música en las comparsas y carnavales, oramos y celebramos en los rituales compartidos donde por unos momentos todos somos artistas y celebrantes. El arte y la cultura de base comunitaria ritualizan pequeños gestos, como mirarnos, sonreír, intercambiar impresiones y expresiones, estar acompañados, motivados y fortalecidos haciendo lugar en lo cotidiano al misterio de ser algo juntos.

El programa EC interviene en la escuela construyendo lentamente vínculos entre aquello que la cultura escolar tiende a desvincular. Principalmente, el vínculo del conocimiento con la emoción y con el cuerpo, que se da en situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Pero también la vinculación de partes de la organización escolar tradicionalmente separadas. La implementación de EC busca reforzar en forma constante la premisa de no confundir "arte a través del currículo escolar" con la intensificación de la enseñanza del arte en la escuela en su caja horaria. EC no compite con el área de educación artística; por el contrario, abre potencialidades insospechadas al considerar al acto creativo a través del currículo escolar.

Asimismo, el arte y en particular las prácticas artísticas transversales a otros campos de la experiencia (educación-vida, comunitaria-economías, solidarias-industrias, creativas-salud), generan conexiones entre diferentes espacios sociales y crea ámbitos de producción conjunta, en los cuales se producen sentidos desde lo diverso, constituyéndose de ese modo en una herramienta fundamental de la construcción cultural y de la comunicación entre culturas singulares. Las prácticas enraizadas sobre este modo de entender el arte construyen contextos de oportunidad para las personas.

El concepto de creatividad actuado por EC es el de creatividad como inauguración de un vínculo original, nuevo, entre dimensiones tradicionalmente disociados (hacer-sentir-pensar). El vínculo entre la imaginación y la sensibilidad de un artista con el saber pedagógico de un docente al planificar un proyecto de enseñanza es uno de los ejes rectores de la metodología EC. De esta forma, se trata de trazar puentes entre el lenguaje artístico y los contenidos curriculares, revitalizando el aprendizaje en el aula. El programa parte de la base de que la creatividad no se

enseña, sino que se practica. La inmersión en una experiencia creativa se funde en el acto cognitivo. La creatividad -así entendida- es un hacer que nos pone en el camino de conocernos a nosotros mismos y al mundo en el acto de transformarlo. Es indesligable del conocimiento y de la vida emocional. El camino hacia el despliegue del yo creativo requiere un acercamiento profundo a nosotros mismos que revela la centralidad de la creatividad en la vida humana.

El concepto de entorno creativo considera que la fuente potencial y realmente más poderosa de información, conocimiento y aprendizaje reside hoy en entornos diversos. Como señala Inés Aguerrondo, que, frente a la sociedad que comienza a poner énfasis en el aprendizaje, va desarrollándose no solo la institución escolar, sino una proliferación de actividades, medios, dispositivos y entornos para el aprendizaje. Solo hay que empezar a descubrirlos. Los primeros cimientos serían reconocer espacios de aprendizaje significativos, con contenidos acordes al siglo XXI y con la capacidad de formar personas del siglo XXI. Eso, ¿dónde se da hoy? En esos lugares que pueden llegar a ser escuelas, o que no son escuelas, pero se puede alentarlos y decirles "acá hay un espacio para aprender". Es muy potente hablar de entornos de aprendizaje y no exclusivamente de escuelas: no se pretende que las escuelas vayan a desaparecer, ni en general, ni como instituciones educadoras, sino que simplemente ya no bastan ni se bastan, al menos en su forma actual, para sostener el indudable acuerdo en concebir a la educación como un proceso centrado en el aprendizaje de quien aprende, en lugar de un proceso de transmisión del conocimiento.

Inés Sanguinetti en el artículo "El Binomio: Arte y Educación como respuesta a la crisis de la educación post-moderna" (2013) sienta las bases de una escuela como parte de un entorno creativo:

Esta escuela es la que se opone a la idea de la institución neutral y es la que se hace contingente al espacio y tiempo en donde está inscripta. Es la escuela que a su vez se registra a sí misma como componente no excluyente de la acción civilizatoria dejando lugar a la cultura popular y a otros actores del mapa de creación de sentidos y significados que dan forma a la vida individual y colectiva en las comunidades. En esta frontera de vínculos y diálogos la escuela deja colar nuevos significantes y renueva de ese modo los propios: Es la escuela que sabe abrirse y fortalecerse en esa apertura. [...] Cuando alentamos desde el arte y la cultura a los principios de educación/acción, imaginamos una

escuela que puede recolectar nuevos sentidos en otros nodos educativos reconocibles en las experiencias que validan los jóvenes y la comunidad. Se pueden y deben evaluar desde las lógicas de arte-cultura- educación los alcances de ese "otro", de lo no escolar que son las prácticas autogestivas juveniles dentro y fuera de la escuela. El compromiso comunitario ha probado ser una excelente estrategia no convencional de recuperación y retención de la población escolar.

El diálogo y la participación son necesarios para la democracia y para la construcción de convivencia entre seres diversos. La introducción de actividades en el aula que indaguen en el goce, la expresión de sentimientos- aún del malestar- de modo creativo, sienta las bases de una infancia y adolescencia en empatía y conexión son el mundo propio, el grupal y con el entorno. Esto es preparación y construcción de ciudadanía activa como acción transversal al currículo.

La educación para la liberación en términos de Freire está ligada a la praxis vital, a la operación en el mundo real, al reconocimiento del hombre como ser capaz de transformar el "aquí y ahora" y de transformarse a sí mismo.

"Entornos Creativos recupera y potencia todo lo que está "entre" y lo convierte en bienestar, en un presente creativo - aquí y ahora en el aula, en el patio, en la calle...- que las partes se encuentren... y generen potencia social... para asegurar así entre todos un mejor futuro. Cuando las partes recuerdan... los bordes tiemblan... lo nuevo está entre nosotros y Entornos Creativos lo sabe descubrir". Inés Sanguinetti

El Programa ha sido declarado de interés educativo por el Ministerio de Educación del GCBA, la Legislatura de la Ciudad de Azul, el Ministerio de Educación y el Senado de la Provincia de Buenos Aires. Fue premiado en el 2017 por Viva Schmidheiny en la línea "Innovación de acción colectiva", y en el 2018 se integra a la Red Iberoamericana de Transformación Educativa de la Fundación SM (España) y ha sido destacado como una de las experiencias con mayor nivel de innovación y potencial de replicabilidad por el Programa Regional para el Desarrollo de la Profesión Docente en América Latina y el Caribe (PREDALC), por OEI, CAF, OEA y Banco Mundial.

Nombre de la experiencia	(08) ARTE, BIENESTAR Y CREATIVIDAD: ENTORNOS CREATIVOS AZUL, PROVINCIA DE BUENOS AIRES
Descripción breve	Las actividades propuestas se fundan en la comprensión del arte como eje transversal a los contenidos curriculares y a la mejora de la convivencia, aportando a la construcción de un concepto de escuela-taller y de responsabilidad social de los diversos actores de la sociedad sobre su comunidad, descubriendo nuevas experiencias de encuentro y creatividad. En este marco se incorpora un nuevo actor institucional: "artista vinculante" como par didáctico con el docente abordando desde diferentes dinámicas lúdico-creativas los contenidos curriculares y la convivencia.
Descripción ampliada	ABC EC AZUL tiene como objetivo fortalecer las capacidades y habilidades socio- emocionales de adolescentes y jóvenes para desarrollar aprendizajes creativos dentro y fuera de la escuela, mejorando la motivación y la convivencia, creando puentes para su empleabilidad y su capacidad de integrarse como ciudadanos en la comunidad de la que forman parte. Entornos Creativos es una propuesta innovadora por las siguientes razones: • Consorcios públicos privados con el arte como elemento vinculante: Se habilita la implementación del programa desde un abordaje integral creando puentes entre gobiernos locales, representantes del sistema educativo y organizaciones sociales. • Arte como elemento transversal en el currículo educativo. El arte comunitario como herramienta puede atravesar diferentes currículos de formación de modo de que facilite el aprendizaje del curriculum educativo formal (ej. matemáticas, geografía y de otras áreas como salud, seguridad o empleabilidad. • Lleva el arte y cultura comunitaria más allá de la escuela. El arte se emplea para resolver problemas sociales más allá del sistema educativo en la escuela y sirve para mejorar la convivencia en, centros de salud, centros de participación, recuperación de adicciones, derechos de la mujer. • Nuevo rol del artista en la escuela y la comunidad. El "Artista vinculante" o facilitador del aprendizaje y la convivencia, como par didáctico y agente multiplicador, que promueve el trabajo inte-

grado de la escuela y los espacios comunitarios, con el objetivo de mejorar la convivencia dentro de la comunidad educativa en sentido extendido.

En el año 2017 se inició el recorrido por dos escuelas secundarias e institutos de formación docente, llevando la propuesta con la novedosa inclusión del artista vinculante como par didáctico con los docentes.

Con anterioridad, desde el año 2014 el Programa ABC-Entornos Creativos capacito a docentes, artistas, referentes comunitarios y policía local con la intención de garantizar la formación de los actores involucrados.

En el trabajo institucional se realizan diferentes dinámicas y lúdicas desde el aula e interaula con el propósito de enriquecer el desarrollo de contenidos curriculares y favorecer la convivencia. Llamamos interaula a todo espacio fuera del aula donde los estudiantes y docentes comparten las actividades (recreos, patio, SUM, espacio barrial.)

Las dinámicas lúdico-creativas se seleccionan del Manual *"La Creatividad en el Aula"Aprender a vivir y vivir aprendiendo* de la-Fundación Crear Vale la Pena y de otros aportes textuales de la misma Fundación, mediante la planificación conjunta artista vinculante-docente.

Las intervenciones áulicas se han venido realizando en diferentes cursos y áreas: Matemática, Prácticas del Lenguaje, Salud y Adolescencia, Geografía, Biología, Inglés, Ciencias sociales, Ciencias Naturales., Construcción de Ciudadanía

En el trabajo interaula se implementaron umbrales o acciones introductorias y dinámicas con diferentes propósitos: la reapertura del patio durante los recreos, mejora del clima escolar, funcionamiento de la radio escolar, bienvenida a los alumnos ingresantes en primer año, acuerdos entre estudiantes para la elección del traje de promoción, participación en jornada nacional Ser Sustentable, articulación con equipo de Salud desde el Programa Médicos Comunitarios, participación en recorrido de murales.

Los umbrales son actividades lúdico -creativas organizadas como estaciones o stands- que promueven la escucha profunda del mundo interior de cada participante, y acercan modos de

expresión que pueden materializarse en creaciones colectivas (plásticas y escritas).

Se facilita un umbral como el cruce hacia un territorio expresivo que permite ir:

-Desde la interioridad a la externalización.
-Desde la sensación a la expresión.
-Desde la vivencia personal a la acción colectiva.

El ambiente general está diseñado como una suerte de "feria", donde cada stand o abrevadero invita a una propuesta en particular. La idea es que los participantes se impregnen de este clima lúdico y decidan con libertad el orden del recorrido.

IMPACTO:
• Aceptación y acompañamiento de la propuesta por parte de los directivos.

• Muy buena predisposición de los equipos docentes para apropiarse de la metodología del Programa y aquellos que en primera instancia no fueron afectados solicitaron la intervención de los artistas vinculantes en el aula.

• Buena participación de los jóvenes en las actividades, tanto áulicas para incorporar conocimientos de las diferentes áreas curriculares como en el interaula (recreos y eventos barriales)

• Intervenciones áulicas en varias materias (Matemática, Geografía, Prácticas del Lenguaje, Inglés, Biología, Construcción de Ciudadanía), con buenos resultados de aprendizaje. Los profesores manifiestan que se logró que los jóvenes trabajen en equipo, se expresen con el cuerpo, comuniquen sus opiniones, realicen actividades artísticas.

• Aportes al mejoramiento de la convivencia. Desde el ingreso del equipo ABC se propició la apertura del patio en una de las escuelas, el cual estaba "cerrado" para los alumnos debido a sus dificultades para respetar las normas de convivencia. En dicho espacio se realizaron dinámicas y lúdicas tendientes a mejorar las relaciones entre alumnos y alumno-docentes.

• Participación en los eventos comunitarios. Tanto alumnos, directivos, docentes se involucraron en las actividades propuestas por el equipo y artistas vinculantes desarrollando sus habilidades

y conocimientos artísticos en otros espacios fuera del ámbito y horario escolar.

• Muy buenos vínculos entre equipo ABC y los directivos, docentes, personal auxiliar y alumnos de las escuelas.

• Clima institucional expectante y de entusiasmo ante la inclusión del equipo ABC-EC.

• Los AV construyeron identidad dentro de la escuela, integrándose como parte de la misma: los Equipos de Orientación Escolar los convocan para compartir proyectos educativos

• Se pudo observar que los alumnos progresivamente adquirieron mayor seguridad para expresarse como resultado del vínculo construido con los artistas.

• La presencia del AV en el aula genera un cambio significativo en la predisposición de los jóvenes para aprender y en el docente para enseñar. Clases con metodología tradicional de escasa o nula participación del alumno se transforman en propuestas activas, de construcción colectiva y mejoramiento de los vínculos.(Ejemplo: en las clases de Prácticas del Lenguaje donde el profesor leía textos largos como novelas, se cambió por la aplicación de dinámicas de expresión corporal en las que los alumnos debían leer, analizar el texto mientras representaban las escenas).

• Se pudo medir el impacto de la propuesta en el área de matemática de 5to año en la evaluación de la docente al realizar el diagnostico 2018 del grupo,advirtiendo que el único contenido apropiado por todos los estudiantes fue el desarrollado en 2017 conjuntamente con el artista.(contenido funciones trigonométricas con lúdica Dibujando Figuras Geométricas).

• Hemos verificado que el programa favoreció procesos de integración institucional y social con la participación activa de las instituciones.

Fotos o links ilustrativos

https://youtu.be/7XMXxSb6NvQ
https://youtu.be/LiisCRmJlZQ
https://youtu.be/GZBzFwQjQHA

Marco teórico

La crisis de la escuela secundaria, la ruptura de relaciones lineales entre nivel educativo e inserción laboral contribuyen a la ausencia de sentido de la experiencia escolar que experimentan los jóvenes.

El arte de base comunitario puede impulsar un cambio emancipatorio y ciudadano, con sujetos que puedan hacerse crecientemente cargo de su entorno, con el apoyo del Estado y de la comunidad.Desde el Arte se puede contribuir a expandir el vocabulario, aceptar normas de funcionamiento, mediatizar pulsiones, respetar las diferencias, resolver problemas en conjunto, trabajar en equipo, soñar, construir y liderar proyectos, entusiasmar y motivar en conductas saludables y otras calificaciones tan útiles para la vida cívica como para la vida laboral.

El punto de partida de las actividades propuestas se funda en la comprensión del arte como algo transversal a los contenidos curriculares y a la mejora de la convivencia, aportando a la construcción de un concepto de escuela-taller con responsabilidad social de los actores involucrados de su comunidad, descubriendo nuevas experiencias de encuentro y creatividad.

El éxito del Programa ABC, (Arte, Bienestar y Creatividad. Escuela + Comunidad) declarado de Interés Educativo en la Ciudad de Buenos Aires por el Ministerio de Educación y donde participaron más de 10,000 personas, llevó a la creación de un segundo programa: "Entornos Creativos" (EC): un programa intergubernamental entre los Ministerios de Cultura, Educación y Desarrollo Social de la Nación, coordinado por Crear Vale la Pena que se implementa en 2017 en las provincias de Jujuy, Salta y Buenos Aires (Azul y Pilar)

EC tiene como objetivo fortalecer las capacidades y habilidades socio- emocionales de adolescentes y jóvenes para desarrollar aprendizajes creativos dentro y fuera de la escuela, mejorando la motivación y la convivencia, creando puentes para su empleabilidad y su capacidad de integrarse como ciudadanos en la comunidad de la que forman parte.

A continuación se presenta un cuadro de consideraciones comunes de las agendas de transformación educativa, para revisar la pertinencia de la implementación del programa ABC en las escuelas:

Diseño curricular secundario CABA	Diseño curricular Prov. de Bs.As.	Agenda Seúl 2010 - UNESCO	Programa ABC Entornos creativos
EJE INTERCULTURALIDAD			
Oportunidad para el desarrollo afectivo, intelectual, moral, psicofísico y estético desde la diversidad cultural y en interacción.	Diálogo intercultural para valorar la interacción y comunicación recíprocas	La educación artística en la promoción de la responsabilidad social, la cohesión social, la diversidad cultural y el diálogo intercultural.	Arte, creatividad y bienestar como herramientas de integración social.
EJE CIUDADANÍA			
Trabajo colaborativo. Mayor compromiso de los alumnos	Ejercicio de una ciudadanía activa.	Transformación constructiva de los sistemas y la estructura de la enseñanza.	Arte como un derecho en el aula - interaula y la comunidad
EJE CREATIVIDAD			
Nuevas formas de enseñar. Estrategias diversificadas de enseñanza. Repensar los espacios institucionales.	Desarrollo de estrategias de comunicación por medio de lenguaje artístico.	Arte como modelo pedagógico para otras disciplinas académicas.	El arte como eje transversal en el curriculum escolar.

Nombre de la experiencia	**(09) PROGRAMA DE APOYO "APRENDIZAJE-SERVICIO SOLIDARIO EN LAS ARTES"**
Descripción breve	El Programa de Apoyo a Instituciones Educativas Solidarias "Aprendizaje-Servicio Solidario en las Artes" apoya a escuelas e instituciones de Educación Superior de Argentina, Brasil y Colombia y ofrece capacitación a docentes, directivos, dirigentes de OSCs, funcionarios públicos vinculados a educación y estudiantes involucrados en proyectos de aprendizaje-servicio y educación artística.
Descripción ampliada	El Centro Latinoamericano de Aprendizaje-Servicio Solidario, CLAYSS, es una asociación civil sin fines de lucro del ámbito educativo que trabaja desde su fundación en Buenos Aires, Argentina, en 2002 para contribuir al crecimiento de una cultura fraterna y participativa a través del desarrollo de proyectos educativos solidarios enmarcados en la pedagogía del aprendizaje-servicio. CLAYSS está llevando adelante el Programa de Apoyo "Aprendizaje-Servicio Solidario en las Artes", un programa de apoyo a instituciones de Educación Artística o interesadas en desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio donde una disciplina artística sea protagonista. Se busca promover las prácticas de aprendizaje-servicio como una herramienta para integrar el impacto que las artes pueden tener en la comunidad con la renovación de la educación artística en las escuelas y la Educación Superior; ampliar el potencial transformador de la educación artística en las comunidades, promoviendo iniciativas protagonizadas por los estudiantes junto con los diferentes actores de la comunidad; crear capacidad local, desarrollar una masa crítica interesada en el tema y facilitar su interacción e intercambio hacia nuestra meta de promover el aprendizaje-servicio como herramienta para innovar la Educación Artística en entornos educativos formales. El Programa de Apoyo "Aprendizaje y Servicio Solidario en las Artes" está dirigido a docentes, dirigentes de ONGs, funcionarios públicos involucrados en educación y estudiantes involucrados en proyectos de aprendizaje-servicio y educación artística en escuelas e instituciones de educación superior de Argentina, Brasil y Colombia.
Fotos o links ilustrativos	*http://www.clayss.org/artes/*

Marco Teórico

1. La educación artística en el sistema educativo formal tiende a estar encadenada por una visión elitista e individualista de las artes y su función social enraizada en las tradiciones europeas del siglo XIX

Las posiciones teóricas que sustentaron las concepciones de la educación artística dieron valiosas contribuciones a la construcción del área. Sin embargo, las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de las últimas décadas han establecido un contexto inmensamente diferente del escenario moderno que las originó. Debido a eso, estas concepciones están actualmente limitadas para dar cuenta de la especificidad y relevancia de la enseñanza del arte en general y de las instituciones educativas específicas.

Además, en América Latina esta tradición de educación enciclopedista en escuelas e instituciones de educación superior desalienta a las nuevas generaciones de adolescentes que son nativos de la cultura digital y se enfrentan a los desafíos del nuevo milenio. Se enajenan por un sistema educativo que encuentran irrelevante en sus contenidos y poco amigable en sus prácticas.

Estos rasgos culturales están fuertemente arraigados en la formación docente y la formulación de políticas educativas, y están directamente relacionados con el fracaso escolar y las altas tasas de deserción escolar en las escuelas secundarias.

2. Baja tasa de inclusión escolar secundaria

En las últimas décadas, los países latinoamericanos han luchado para incluir a los adolescentes más vulnerables en las escuelas secundarias. El sistema de información de la UNESCO sobre tendencias educativas en América Latina señaló en 2013 que Argentina y Brasil mostraron un aumento continuo en la cobertura del nivel medio, pero la tasa de abandono se mantuvo estable intergeneracionalmente. (IIPE-UNESCO, 2013). Se necesitan nuevos enfoques educativos como el aprendizaje-servicio para incluir a las poblaciones más vulnerables en el sistema educativo formal, y no siempre los docentes tienen acceso a la capacitación y bibliografía útil para abordar el problema.

3. Las innovaciones que vinculan a las Artes con la comunidad no tienen suficiente visibilidad dentro del sistema educativo formal

Entendemos que este proyecto debe tener en cuenta que, en Argentina, la mayoría de las experiencias educativas que vinculan las artes con el desarrollo comunitario y la inclusión social están a cargo de ONG y comunidades.

Uno de los propósitos principales del primer año del Programa fue construir evidencia y experiencia sobre cómo promover el aprendizaje-servicio como parte de la Educación Artística en el sistema educativo formal. Durante el primer año del programa "Aprendizaje y Servicio Solidario en las Artes", CLAYSS ha trabajado estrechamente con instituciones educativas que desarrollan el aprendizaje-servicio en los proyectos de arte y hemos visto el impacto social que brindan, mejorando a sus comunidades.

[1] Llamamos experiencias "arte-educadoras" a aquellas que, además de tener todas las características que tiene una expresión artística, se proponen algún tipo de propósito educativo por fuera de la educación formal.

[2] En la elaboración de este documento de trabajo, realizando distinto tipo de aportes al proceso y organizando la Jornada, han participado las siguientes instituciones, organizaciones y espacios educativos: Fundación Crear Vale la Pena, Instituto Vocacional de Arte, Orquestas Infanto Juveniles, Colegio de la Ciudad, Circo del Sur, Secretaría de Cultura de UTE-CTERA, Programa "Mujeres que no Fueron Tapa", Programa de Formación de Espectadores, Teatro del Oprimido (Tilcara), Colegio de La Ciudad, Escuela Artística "Niños Pájaros", Música con Alas, Centro Cultural de la Cooperación y Asociación Azul Solidario.

[3] Miradas y Propuestas para Transformar la Secundaria. Fundación Voz. pág. 18.

[4] ESCUELA DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL Nº 394 Dr. Francisco de Gurruchaga, Ciudad de Rosario. Provincia de Santa Fe. Argentina.

[5] Magdalena Garzón y Rosana Sampedro , Fundación Crear vale la pena / Sociedad y Territorio, Bs. As. marzo de 2018, Buenos Aires, marzo 2018.

[6] Agenda de Seúl:
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_ES.pdf

[7] Se puede ampliar esta información en la reseña de experiencias que acompaña este documento.

[8] Finnegan, F; Serulnikov, A. (2015), "La enseñanza y el aprendizaje como ejes de la propuesta socioeducativa. El Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario". Buenos Aires, DINIECE, Ministerio de Educación.

[9] BID-FOMIN (2016). "Cuerda Firme - Circo para Transformar". Santiago de Chile.

[10] De Hoyos, R., Halsey, R., Székely, M. (2015). Out of School and Out of Work. Recuperado de: https://openknowledge.worldbank.org/ handle/10986/22349

[11] Calvo, Marta (2002). en "Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística." Editorial Paidós, Buenos Aires, (2a Edición).

[12] Op. Cit.

Banderas para la transformación

LA ESCUELA SECUNDARIA COMPROMETIDA CON SU TERRITORIO Y COMUNIDAD

TRANSFORMAR
LA SECUNDARIA
Jornada Intersectorial de Debate
"BANDERAS PARA LA TRANSFORMACIÓN"
La Escuela Secundaria comprometida con su territorio y comunidad.
JUEVES 30 DE NOVIEMBRE
SEDE: OEI, Paraguay 1583, CABA
HORARIO: de 9 a 17 horas.
Organización de Estados Iberoamericanos
Para la Educación, la Ciencia y la Cultura
unicef
para cada niño
FLACSO
1957 - 2017
unipe
Universidad Pedagógica Nacional
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
Sede Regional Buenos Aires
ASHOKA
VOZ
CLAYSS
Potenciar Comunidades
CREAR VALE LA PENA
ARTE + ORGANIZACIÓN SOCIAL
CIPPEC
INSCRIBITE EN: transformarlasecundaria@fundacionvoz.org

PRESENTACIÓN

"**La Escuela Secundaria comprometida con su entorno y su comunidad**" despliega una cuestión muy importante y que, no pocas veces, queda de lado cuando se habla de educación de calidad.

En este caso, mirar cuáles son los desafíos que le plantea a la escuela y a sus procesos educativos, el hecho de estar inserta en un territorio concreto y los aportes que la misma escuela hace para el desarrollo de las comunidades en las que se encuentra, son cuestiones tan importantes como movilizantes para la escuela y para todos los que conforman la comunidad educativa.

El mandato central de la escuela es enseñar y, como tal, en esta relación con el entorno, no puede ni debe perder este foco. Sin embargo, profundizarlo es parte del cumplimiento de su propia misión.

El pre-documento que sirvió de base para este trabajo fue elaborado por Guadalupe Penas de Fundación Voz, a quien agradecemos su trabajo y compromiso con la temática.

Para preparar y fortalecer esta Jornada se han sumado CLAYSS, Fundación Crear Vale la Pena, Potenciar Comunidades, del Grupo Los Grobo, Edulab-CIPPEC y Ashoka Argentina.

El "documento base" fue completado con los aportes que realizaron los participantes de la jornada de debate mencionada, en la que sumaron experiencia y aportes representantes de centros de estudiantes, sindicatos docentes, directivos de escuelas, docentes, investigadores, organizaciones sociales educativas, miembros de la mesa nacional de Cooperadores Escolares, funcionarios nacionales y provinciales.

DOCUMENTO BASE

Guadalupe Penas

Introducción

Uno de los conceptos más destacados durante el proceso de consulta intersectorial iniciado por Transformar la Secundaria, se vincula con la necesidad de pensar una escuela de "puertas abiertas" que sea capaz de dialogar con el entorno y, a partir de allí, construir conocimiento significativo no solo para los estudiantes sino para la comunidad donde la escuela está inserta.

En este sentido, se ha señalado que es fundamental respetar las realidades locales atendiendo el peligro de una excesiva "autonomía institucional" que fragmente al sistema educativo, como ha sucedido en otros momentos de implementación de propuestas educativas del nivel secundario. Asimismo, se subrayó la importancia de que cada comunidad local pueda tener mayor protagonismo en la definición de las innovaciones educativas que se requieren en cada contexto, en línea con la identidad local y las necesidades de las economías regionales.

Existe un importante consenso, tanto en ámbitos académicos como en los procesos de consulta mencionados, acerca de la necesidad de una educación que contemple problemáticas reales que se conviertan en insumos de trabajo dentro de la escuela. Claro que estas problemáticas, muchas veces, van de la mano de personas reales y, con ellos, las vinculaciones propias que requieren cualquier tipo de interacción.

Este documento busca ir un poco más allá de pensar solo en circuitos alternativos de vinculación entre escuelas y su comunidad e intenta describir como se ve afectado el proyecto escolar desde su propuesta específica. De estos procesos, la escuela secundaria, no sólo puede enriquecerse sino también puede aprender. La transformación educativa no es un abstracto, sucede en las prácticas que hoy se producen dentro y fuera de ellas (Miradas y Propuestas para Transformar la Secundaria, 2016).

Surgen varias cuestiones a tener en cuenta en este debate, una de ellas relacionada al impacto mutuo que sucede producto de esta interacción. Por un lado, la comunidad siendo receptiva a proyectos y/o productos que son generados por la escuela e impactan positivamente generado una solución o mejora al interior de la misma mientras que, por el otro, buscamos dejar abierto el debate en torno como debería ajustarse la currícula para problematizar sobre cuestiones vinculadas al perfil de la comunidad local.

Este aspecto ha sido objeto de esquematización por parte de los distintos enfoques, serán repasados a lo largo del documento, que han buscado dar cuenta de dichas interacciones y los desafíos para se desprenden de la misma.

Otro tema que se vuelve fundamental al momento de problematizar en torno a la escuela y su entorno tiene que ver con la noción espacial y temporal del mismo. En este sentido a partir de la incorporación de la tecnología a los procesos de enseñanza aprendizaje irrumpe en el aula la posibilidad de estar conectados con experiencias en otra parte del globo ampliando el horizonte de lo "local" hacia entornos no inmediatos pero igual de significativos para la reflexión de los estudiantes. Las interacciones entre estudiantes y profesores también exceden los vínculos que se dan dentro del aula, posibilitando la vinculación fuera del horario escolar.

Puede ser esclarecedor pensar los distintos comportamientos que asumen los actores que se vinculan a la propuesta educativa y a la forma en que se perciben sus roles y alcances en torno al proyecto pedagógico.

Para el análisis de esta relación entre escuela y comunidad utilizaremos los conceptos de "comunidad" y "comunidad educativa". Los mismos son muchas veces difíciles de delimitar, con fronteras difusas y complejas, que varían con el tiempo y según las diferentes perspectivas de análisis de la teoría social (Krichesky, 2006).

Comunidad y comunidad educativa

El concepto de comunidad, en su uso más habitual, se refiere a un conglomerado de relaciones en contextos territorialmente situados y limitados que ponen a un conjunto de agentes en situación de proximidad. Desde esta perspectiva, la idea de comunidad sugiere proximidad por intereses comunes, afectivos y de pertenencia. La proximidad puede originarse en el parentesco, la vecindad, la participación en una cultura común o el ejercicio de actividades basadas en intereses comunes (Poggi et al., 2004).

Reconociendo la variedad de aproximaciones y teorías que diversos autores plantean en relación a los conceptos de territorio y de comunidad y siguiendo las prácticas más frecuente en las Ciencias Sociales, proponemos usar el término "territorio" como abarcativo de las diversas escalas geográficas locales y regionales y el de "comunidad" tanto para hacer referencia a la escala microsocial desde un abordaje territorial (barrial y/o vecinal), como en su sentido de "identidad compartida" tanto en lo territorial como en una comunidad de interés (Diéguez, 2000:83).

Estas definiciones nos aportan un amplio abanico para pensar en la comunidad que se puede vincular con una escuela. Como veremos luego, desde un enfoque territorial, existen organizaciones y actores de diferente naturaleza que pueden interactuar con las escuelas incidiendo mutuamente en sus espacios vitales.

Existieron iniciativas que han propuesto a las escuelas realizar un "mapa de la comunidad", con la finalidad de poder identificar distintas organizaciones y agentes locales

que cuenten con la potencialidad de generar vínculos con las escuelas. Este ejercicio le ha permitido a las escuelas comprender la naturaleza de las organizaciones que se encuentran en el territorio anticipando potenciales conflictos así como espacios posibles de articulación y cooperación.[1]

Como hemos mencionado, el avance de las tecnologías ha expandido las posibilidades de interacciones entre distintos puntos del globo, ampliando las fronteras hacia nuevas formas de "comunidades virtuales".

Solemos hablar de la "comunidad escolar" para hacer referencia al conjunto de relaciones que mantienen los docentes, las autoridades, los alumnos y sus familias en cada establecimiento escolar. Si nos remitimos a los orígenes de la formación de los Estados Nacionales en América Latina podremos observar que la escuela cumplió un rol casi exclusivo en la tarea de enseñar, de allí que el sistema educativo conserve una tendencia a la autonomía y encierro, con pocos dispositivos que favorezcan el intercambio con otras instancias sociales, locales o nacionales. La comunidad educativa, se percibe como autosuficiente y capaz de protegerse frente los avances que provienen del "exterior" (Tenti Fanfani, 2004).

Las propuestas que van en sintonía con escuelas de puertas abiertas, son aquellas que buscan explorar distintas alternativas en la vinculación entre ambas comunidades con la finalidad de mejorar el proyecto pedagógico escolar así como posibles intervenciones en asuntos de carácter comunitario.

En el marco de todas las pedagogías activas y, especialmente en las prácticas de aprendizaje-servicio solidario, la comunidad no es sólo un espacio de participación juvenil, de ejercicio de acciones solidarias y de formación para la ciudadanía, sino también un espacio de aprendizajes intencionadamente vinculados con la formación integral, incluyendo la puesta en juego de contenidos disciplinares, de saberes para la vida y el trabajo, de desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo y del desarrollo de investigaciones escolares situadas en un contexto y pertinentes a la resolución de problemas (Tapia, Bridi, Maidana y Rial, 2015).

La UNESCO ha señalado a los "Enfoques basados en la comunidad" como una de las claves para la educación para una ciudadanía global, definiéndolos como "entornos de aprendizaje que promueven vínculos con las comunidades tanto a nivel local como mundial, y que conectan a los alumnos con las experiencias de la vida real" (UNESCO, 2016, pág. 34).

El marco legal que sustenta a una escuela comprometida con su comunidad

La Ley de Educación Nacional (LEN 26.206) promulgada en 2006 contempla y promueve distintos tipos de interacciones entre los actores de la comunidad educativa con actores y organizaciones que se encuentran fuera de ella pero comparten con la escuela un territorio delimitado.

En varios de sus artículos se alienta la generación y apertura de espacios de participación al interior de la escuela, ya sea a través de la formación de centros de estudiantes,

consejos de convivencia y cooperadoras de padres, así como la creación de espacios de articulación con el medio local y las organizaciones que lo componen.

En el Capítulo IV, dedicado a la Educación Secundaria, señala entre sus objetivos el desarrollo de una ciudadanía capaz de transformar constructivamente su entorno:

"ARTÍCULO 30.- La Educación Secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

Son sus objetivos:

a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.

b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio".

La LEN explicita también la posibilidad de adecuación curricular en función de las particularidades de los estudiantes así como de su entorno, convalidado así la posibilidad que este tipo de proyectos salgan de la órbita netamente de extensión para impactar fundamentalmente en el corazón de los contenidos que se enseñan en el aula.

La ley plantea:

ARTÍCULO 122: La institución educativa es la unidad pedagógica del sistema responsable de los procesos de enseñanza-aprendizaje destinados al logro de los objetivos establecidos por esta ley. Para ello, favorece y articula la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa: directivos, docentes, padres, madres y/o tutores/as, alumnos/as, ex alumnos/as, personal administrativo y auxiliar de la docencia, profesionales de los equipos de apoyo que garantizan el carácter integral de la educación, cooperadoras escolares y otras organizaciones vinculadas a la institución.

En su Artículo 123, se señalan las posibilidades que tiene la institución educativa:

"a) Definir, como comunidad de trabajo, su proyecto educativo con la participación de todos sus integrantes, respetando los principios y objetivos enunciados en esta ley y en la legislación jurisdiccional vigente. b) Promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar. c) Adoptar el principio de no discriminación en el acceso y trayectoria educativa de los/as alumnos/ as. f) Promover la vinculación in-

tersectorial e interinstitucional con las áreas que se consideren pertinentes, a fin de asegurar la provisión de servicios sociales, psicológicos, psicopedagógicos y médicos que garanticen condiciones adecuadas para el aprendizaje. h) Realizar adecuaciones curriculares, en el marco de los lineamientos curriculares jurisdiccionales y federales, para responder a las particularidades y necesidades de su alumnado y su entorno. l) Mantener vínculos regulares y sistemáticos con el medio local, desarrollar actividades de extensión, tales como las acciones de aprendizaje-servicio, y promover la creación de redes que fortalezcan la cohesión comunitaria e intervengan frente a la diversidad de situaciones que presenten los/as alumnos/ as y sus familias. m) Promover la participación de la comunidad a través de la cooperación escolar en todos los establecimientos educativos de gestión estatal. n) Favorecer el uso de las instalaciones escolares para actividades recreativas, expresivas y comunitarias. ñ) Promover experiencias educativas fuera del ámbito escolar, con el fin de permitir a los/as estudiantes conocer la cultura nacional, experimentar actividades físicas y deportivas en ambientes urbanos y naturales y tener acceso a las actividades culturales de su localidad y otras."

La LEN expone claramente el marco de actuación para que la vinculación de las escuelas con sus entornos tenga lugar.

Existen también varios acuerdos del Consejo Federal de Educación que amplían y reglamentan lo establecido por la LEN en cuanto al desarrollo de proyectos educativos en la comunidad, como la Resolución del CFE Nº17/07, que Incorpora al calendario escolar el día 8 de octubre como el "Día Nacional del Estudiante Solidario" y habilita a las jurisdicciones a generar un comprobante que acredita las actividades solidarias con objetivos educativos desarrolladas por estudiantes y docentes en el marco de los proyectos educativos institucionales, o la Resolución del CFE Nº93/09, que establece los proyectos sociocomunitarios solidarios en el marco de las Orientaciones para la nueva secundaria obligatoria.

Surgen metodologías que funcionan como marcos que permiten generar vínculos regulares y sistemáticos entre la escuelas y el medio.

Las acciones de aprendizaje-servicio o la creación de redes, que explicita la ley, persiguen la cohesión comunitaria a través de proyectos concretos de trabajo solidario y colaborativo. Nos vamos a detener en dichos marco para ver de qué se tratan:

Comunidad de Aprendizaje (CA)

Comunidad de aprendizaje es un término acuñado por Rosa María Torres (2001) que hace referencia a; "*una comunidad humana organizada que constituye un proyecto educativo y cultural propio con el fin de educarse a sí misma, sus niños, jóvenes y adultos, en el marco de un esfuerzo endógeno, cooperativo, solidario basado en un diagnóstico no sólo de sus carencias sino, sobre todo, de sus fortalezas para superar tales debilidades*".

Dentro de esta cosmovisión, la única forma de asegurar una educación para todos será posible a partir de una fuerte interrelación entre la comunidad educativa y la comunidad

local a partir de un uso estratégico de sus recursos y con un fuerte acompañamiento de los niveles intermedios.

El término CA se extendió ampliamente hacia fines de los años ´90, plasmándose en diversas políticas y programas, muy diversos en todo el mundo. Esta diversidad de acepciones que fue adoptando el término mantuvo tres ejes fundamentales que permite situar dicha práctica.

- El eje escolar-no escolar, remite al contexto escolar y más específicamente, a la escuela o incluso al aula de la clase, a un ámbito geográfico (el barrio, la ciudad, la región).

- El eje real-virtual hace referencia a lo que expresamos más arriba acerca de las nuevas tecnologías y la posibilidad de deslocalizar las nuevas interacciones de la comunidad.

- Por último, el eje que hace a la gran gama de objetivos y sentidos atribuidos a dicha CA. Por lo general, sobre todo en los países desarrollados, la noción de CA viene aplicándose a comunidades y realidades urbanas. Asimismo, unos vinculan la CA a procesos de desarrollo económico, desarrollo de capital social o de desarrollo humano en sentido amplio; otros ponen el acento en torno a categorías de ciudadanía y participación social.

Por su propia naturaleza, las CA son diversas y esa diversidad es altamente valorada por aquellos que participan de estos espacios. Este tipo de comunidades incluyen a personas que reflejan diferencias en cuanto a su edad, origen étnico, género, clase socioeconómica, sus aspiraciones y capacidades. Estas disparidades enriquecen a la comunidad y otorgan una variedad de perspectivas que enriquecen tanto las propuestas de trabajo tanto como la cosmovisión de quienes la componen (Apple y Beane, 1997).

Existe una modalidad de CA que fue desarrollada por los catalanes Diez Palomar y Flecha García, basada en prácticas que fomentan la participación de las familias, el aprendizaje dialógico y grupos interactivos. Este proyecto cuenta con una fuerte validación científica basada en una red de formación, documentación e investigación en conjunto con universidades y organizaciones sociales (Rivas, 2017).

Actualmente CIPPEC se encuentra llevando adelante esta metodología de trabajo en varias escuelas de las provincias de Buenos Aires, Salta, Santa Fe, Chaco y Corrientes.[2]

Enfoque de Redes

Otras de las alternativas que aparecen a la hora de pensar estrategias de vinculación comunitaria tienen que ver con la generación de redes. Existen varios niveles de construcción de las mismas que permiten monitorear la profundidad de las relaciones entre los miembros que las componen. Entre estos niveles se encuentran el conocimiento, el reconocimiento, la colaboración, la cooperación y la asociación (Croce, A. y Wanger, R, 2003).

• El *desconocimiento*, existencia de dos instituciones en el barrio pero ninguna sabe de la existencia de la otra. Esta experiencia es muy común y hablamos entonces de desconocimiento.

• El *conocimiento* entre la escuela y organizaciones de la comunidad significa en este nivel que exista un cierto cúmulo y/o circulación de información en relación con los fines, actividades e integrantes de la red. No implica un conocimiento mutuo.

• En el *reconocimiento* la información se incrementó, como fruto de contactos e interacciones. Entre la escuela y las organizaciones hay un reconocimiento de sus fines, objetivos, sistemas de valores, y se conoce la experiencia e intencionalidad de sus integrantes.

• El nivel de la *colaboración/acciones conjuntas eventuales* implica la gestión de una tarea en común, concreta y específica, con el aporte de recursos humanos, materiales y económicos.

• La colaboración, y más aún la *cooperación/articulación*, la co-operación continúa en una serie de acciones conjuntas, y las dos organizaciones van construyendo una red de mutuo sostén, o van involucrándose en una red existente con la que tal vez se contactaron a partir de la interacción generada entre ellas o a la que una de ellas conocía previamente. En síntesis, se desarrollan con el fin de dar respuestas efectivas, pertinentes y ajustadas a las necesidades de la comunidad.

• En los *esquemas asociativos* se desarrollan vínculos de mayor solidez a partir de la construcción de una relación de alianza y compromisos (de acuerdos pedagógicos, organizativos, trabajos complementarios, etc.) entre ambas instituciones que, en ciertos casos, se formaliza a partir de convenios legales.[3]

Este enfoque puede ser complementado con la idea de currículo democrático que propone Apple (1997). Un currículo participativo se basa en la idea de que el conocimiento se construye socialmente, que es producido y difundido por personas con historias e intereses propios y maneras distintas de ver la vida. Cuando el proyecto escolar propone la apertura de trabajar con otros y las complejidades que les son propias, indefectiblemente éste impacta en los contenidos y en los caminos para construir conocimiento.

En síntesis, el desarrollo de redes y alianzas tanto sociales como educativas, puede tener un alcance restringido que permita sólo el reconocimiento, por parte de la escuela y otros actores de la comunidad, de su existencia y las acciones que se realizan, o implicar un proceso de trabajo en el que se organice en pos de objetivos y proyectos comunes.

Este nivel es el más complejo en cuanto a su configuración y sostenibilidad en el tiempo. Las redes de trabajo que se pueden constituir entre la escuela y la comunidad son propias y singulares (a nivel territorial y local), dada la historia y la tradición pedagógica, los márgenes de autonomía institucional, las competencias más o menos amplias de las administraciones locales en materia educativa y la riqueza del tejido asociativo comunitario (Krichesky, 2006).

La pedagogía del aprendizaje-servicio

Es definido como una pedagogía que genera aprendizajes significativos y permite el aprendizaje en base a problemas reales con el objetivo de ofrecer soluciones concretas, y optimizar el desarrollo de conocimientos, competencias y actitudes al motivar a los estudiantes a indagar e involucrarse en forma solidaria con el contexto social (PASO JOVEN, 2004). Numerosas investigaciones nacionales e internacionales han mostrado el impacto de las buenas prácticas de aprendizaje-servicio en la calidad y en la inclusión educativas (Tapia, Bridi, Maidana y Rial, 2015) .[4]

A diferencia de las iniciativas solidarias asistemáticas y extracurriculares, los proyectos y programas de aprendizaje-servicio están diseñados para que los estudiantes apliquen sus conocimientos académicos en distintos problemas sociales auténticos y, con frecuencia, complejos. De este modo, agrega al saber disciplinar el desarrollo de competencias tales como habilidades de liderazgo, capacidad de trabajo en equipo, entrenamiento en definir y resolver problemas y la conciencia de la diversidad (Rivas, André y Delgado, 2017).

El aprendizaje-servicio podría considerarse como la intersección entre dos tipos de experiencias:

- En la *académica*, los estudiantes aplican cierta metodología de investigación y toman contacto con la realidad en función de un aprendizaje disciplinar determinado a partir de una experiencia basa en el trabajo de campo.

- Por otra parte, también se *desarrollan actividades solidarias*, como las campañas por múltiples causas solidarias, entre otras iniciativas.

Se habla entonces de aprendizaje-servicio en la intersección de estos dos tipos de actividades, es decir cuando en el desarrollo de un proyecto están presentes simultáneamente la intencionalidad pedagógica y la intencionalidad solidaria (Ministerio de Educación, 2001, pág. 11-14).

A menudo, las instituciones educativas desarrollan proyectos de aprendizaje-servicio sin saber que la pedagogía los denomina así. Múltiples definiciones han sido propuestas por diversos autores en todo el mundo. Por ello, se ha propuesto identificar como prácticas de aprendizaje y servicio solidario aquellas que presentan simultáneamente tres características fundamentales:

Servicio solidario *destinado a atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas, trabajando con la comunidad, y no sólo para ella.*

Protagonismo activo de los estudiantes *en todas las etapas del proyecto, desde el diagnóstico hasta la evaluación final.*

Planeamiento de los contenidos de aprendizaje articulados intencionadamente con la actividad solidaria *(Contenidos curriculares, reflexión, desarrollo de saberes para*

la ciudadanía y el trabajo, investigación) (Ministerio de Educación, 2011, pág. 11-12; CLAYSS, 2017, pág. 20).

En definitiva, se puede definir al aprendizaje-servicio como un "proyecto educativo solidario protagonizado por los estudiantes, que tiene como objetivo no sólo atender una necesidad de los destinatarios de la actividad, sino orientado explícita y planificadamente a mejorar la calidad de los aprendizajes escolares" (Tapia, 2000, p 12).

Las políticas educativas argentinas han venido promoviendo el desarrollo de proyectos de aprendizaje-servicio desde 1997, bajo diversos formatos y, especialmente para la escuela secundaria, desde los "Proyectos de investigación e intervención socio-comunitaria" presentes en los Contenidos Básicos Orientados para la Educación Polimodal (MCE, 2007, pág. 332-334), hasta los Proyectos Socio-comunitarios Solidarios aprobados por el Consejo Federal de Educación entre las "*Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*" (RCFE Nº93/09; Ministerio de Educación, 2011).

De acuerdo a los registros del Premio Presidencial "Escuelas Solidarias", creado en el año 2000 y administrado por el Programa Nacional Educación Solidaria[5], más de 17.500 instituciones escolares han desarrollado proyectos educativos solidarios en los últimos años, representando algo más de un tercio del total de las escuelas argentinas.

Escuela y formación para el trabajo

En este apartado queremos introducir la vinculación de la escuela con el mundo del trabajo pues consideramos que es de suma importancia que la escuela pueda asumir un rol activo de la formación de perfiles que respondan a las necesidades locales de acuerdo los procesos de planificación estratégica que tengan lugar en el territorio.

Existen tres mandatos que están establecidos por la Ley de Educación Nacional y que son irrenunciables y ampliamente conocidos por todos los actores del ecosistema educativo: el primero es formar a jóvenes para ser ciudadanos responsables comprometidos con su comunidad, en segundo lugar; se habla de la formación para continuar los estudios terciarios o universitarios y finalmente se menciona la necesidad de formarlos para el mundo del trabajo.

La obligatoriedad de la educación secundaria ha provocado que aumente la matrícula de adolescentes y jóvenes escolarizados. En este sentido, la incorporación de perfiles de estudiantes con otras trayectorias escolares conlleva a la necesidad de una escuela capaz de dotarlos de herramientas que faciliten su vinculación con el mundo del trabajo.

Las fronteras que piensan en la formación para el trabajo de los jóvenes han cambiado significativamente en los últimos años. En conjunto, se puede señalar que algunos rasgos salientes fueron ubicar los dispositivos en el trasfondo de las políticas de protección social, desde un enfoque de ampliación de los derechos y de inter-sectorialidad (Jacinto, 2017).

En este sentido se ve debilitada la mirada que centra a la escuela técnica como la única que forma para el trabajo, hoy se incluyen la secundaria general, la de adultos y jóvenes, las de orientación artística, entre otras propuestas de finalización del tramo escolar.

Por otro lado, en la escuela secundaria general concebimos como parte de sus funciones la "formación para el trabajo", lo cual incluye no sólo la consolidación de saberes y competencias transversales y claves (desde la lengua a la matemática, la tecnología, la ciencia, etc.), sino también:

- Puentes con la formación profesional y la capacitación laboral
- Proyectos de "aprendizaje situado", muchas veces vinculados a problemáticas locales
- Emprendimientos productivos en la escuela y formación en emprendedorismo
- Aprendizaje y utilización de nuevas tecnologías para la resolución de problemas

Durante los años de crisis económica que enfrentó Argentina se han incrementado distintas formas de contratación más flexibles y con escasa o nula protección por parte de empresas, organizaciones sociales y sector público. Las pasantías se convirtieron entonces en un canal de incorporación al mundo del trabajo muy frecuente entre los jóvenes, que contaban con poca o inexistente experiencia laboral.

Sin embargo, durante la primera década del siglo, en el contexto de recuperación económica, el Estado inició procesos de regulación de estas estrategias, mediante el ordenamiento normativo de las prácticas de los estudiantes en ámbitos productivos (Dursi, 2016).

La ley 26.427 sancionada en 2008, creó un sistema de pasantías en el marco del sistema educativo nacional, incorporando a estudiantes de educación superior, educación permanente de jóvenes y adultos y la formación profesional.

Respecto de la educación técnica, en 2005 se sancionó la Ley de Educación Técnico Profesional (Nro. 26.058) constituyendo un momento bisagra pues permitió la regulación, el reordenamiento y dió impulso significativo a esta oferta a partir de un mayor financiamiento e inversión. Desde esta perspectiva, la formación profesional fue concebida como un derecho, tanto en relación a la formación, como también en relación con el reconocimiento de saberes (Millenaar, 2016).

Como plantea Jacinto (2015), las nuevas regulaciones implementadas por los ministerios de educación y de trabajo cambiaron sensiblemente la situación de desinversión y abandono de la formación profesional y contribuyeron al inicio de una nueva etapa hacia su institucionalización.

El proceso de consulta iniciado por Transformar la Secundaria, recogió un gran consenso en torno a la importancia que la escuela asuma un rol más preponderante en el contexto económico local, expresado en una adecuada relación con las empresas, y PyMes de la zona, así como con los espacios de la economía informal y el emprendedorismo.

Estos actores de la economía local cuentan con una oportunidad, bastante desaprovechada, de colaborar con la comunidad educativa en la identificación de los requerimientos reales del entorno que impactan en las orientaciones o especializaciones que asuman las escuelas.

Innovaciones educativas que fortalecen la relación de la escuela con su entorno

La compilación realizada por CIPPEC, *50 Innovaciones Educativas para escuelas*, identifica una serie de propuestas novedosas que afectan a alguna/s de las distintas dimensiones escolares mejorando los resultado académicos, renovando el interés de los jóvenes y sus deseos de aprender

Retomamos algunas prácticas basadas en el *aprendizaje con la comunidad*, en tanto proponen la valorización del propio contexto de los estudiantes y de los actores comunitarios con los que la escuela interactúa habitualmente. Esta vinculación busca aprovechar la inteligencia cultural presente en toda comunidad, enriquecer ámbitos familiares o cercanos a los estudiantes creando un horizonte de aprendizaje ampliado y solidario (Rivas, André y Delgado, 2017).

Aprendices expedicionarios invita a los estudiantes a dejar de ser observadores y explorar el mundo desde una mirada crítica y compleja. promoviendo una experiencia de aprendizaje activa. Este modelo se sustenta en una metodología de Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) que propone a los docentes crear expediciones en las que se articulen estudios de casos, proyectos, trabajo de campo, asesoramiento de expertos y aprendizaje en servicio. Esta metodología es adaptable tanto a proyectos de ciencias naturales como de sociales, a todos los niveles educativos y a distintos grados de complejidad.

Programa ABC en la comunidad (arte, bienestar y creatividad) propone sumar un nuevo actor en la comunidad educativa, el "artista vinculante", cuya tarea es colaborar con los docentes en la preparación de materiales y actividades para el aprendizaje de contenidos curriculares, introduciendo un componente lúdico y la creatividad en todas las materias escolares. En esta propuesta la experiencia comunitaria se incorpora al proyecto pedagógico renovando el interés de los estudiantes, el uso de las inteligencias emocionales a la vez que mejoran la convivencia y el vínculo con la comunidad.[6]

El programa GLOBE (Global Learning and Observation to Benefit the Environment), es un programa internacional de educación científica que ofrece a estudiantes de aquellas escuelas que estén comprendidas en este programa, la posibilidad de recolectar datos e investigar en ciencias contribuyendo al conocimiento sobre la atmósfera y el medioambiente. Los hechos más sobresalientes de GLOBE tienen que ver con la posibilidad de que tanto docentes como estudiantes puedan trabajar en prácticas que son relevantes para el campo científico. Su carácter internacional, por otro lado, permite el trabajo colaborativo con científicos profesionales, además de la generación de redes "globales" donde interactúan una variedad de actores que enriquecen la propuesta pedagógica.

Algunas problemáticas y desafíos en el proceso de vinculación de la escuela y su comunidad

Hemos visto que una escuela que decide por su cuenta emprender un trabajo más próximo a su comunidad tendrá como misión identificar los actores que interactúan en el territorio para luego detectar posibles articulaciones o espacios de cooperación. Sin embargo, cuando esta situación se da a la inversa, es decir, cuando son las organizaciones sociales o barriales las que buscan emprender procesos de articulación con las escuelas observan ciertas resistencias por parte de la comunidad educativa.

Como hemos mencionado, la historia que acompañó a las escuelas en su proceso de formación convive con la sobrecarga que muchas veces siente el equipo directivo producto de nuevas ofertas de capacitaciones, formación y articulación provenientes de los distintos niveles de gestión pública como de otras organizaciones.

El tiempo que pueden dedicar a la gestión escolar se visualiza como escaso por parte de autoridades y docentes de cara a los nuevos desafíos que enfrenta la comunidad educativa; problemáticas amplificadas a partir del incremento de la matrícula escolar, la necesidad de mayor colaboración entre docentes y los espacios de recuperación de asignaturas en línea con el sostenimiento de trayectorias individuales, son algunas de las nuevas funciones que adquiere la escuela secundaria.

Varios actores sostienen que es imprescindible generar un cambio estructural del currículum, que se replantee seriamente qué se entiende por local (siempre de manera situada) y, a partir de allí, reedificar el proyecto escolar y las actividades que de allí se deriven.

Finalmente quedan algunos interrogantes para seguir pensando en las mejores estrategias para lograr ese fino equilibrio entre propuestas educativas que respeten núcleos básicos de aprendizaje, en consonancia con lineamientos nacionales, con aquellas que buscan potenciar el carácter local de la institución. De igual manera, encontramos que hay una deuda pendiente en torno a la documentación de prácticas escolares que hayan tenido impacto en alguna de las distintas dimensiones que comprenden el desarrollo local y en la reconfiguración de esos universos.

En relación con este último punto nos interrogamos acerca de los tipos de vinculación que se dan entre la escuela y el desarrollo local, si es que existe un mutuo impacto ¿Por qué la escuela secundaria tiene poca presencia en la discusión en torno a la formación de perfiles productivos en sintonía con procesos de desarrollo económico local? ¿Cómo se pueden mejorar los mecanismos de mutua incidencia para recuperar el sentido escolar mientras se agrega valor a la comunidad?.

EXPERIENCIAS INSPIRADORAS

En el comienzo de la jornada, el equipo de la Fundación Crear Vale la Pena (CVLP), con fuerte experiencia en el trabajo de articulación entre organizaciones socio-comunitarias, organismos gubernamentales, escuelas y programas educativos, nos ayudó a entrar en el clima necesario para el trabajo colaborativo a partir de una serie de dinámicas de integración llamadas "Umbrales"[7]. En las mismas, los participantes pudieron compartir expectativas respecto de la jornada y las mismas finalizaron en la expresión de dos poesías que encontraremos al final de este documento en el anexo especial.[8]

En el panel de apertura, se presentó la experiencia de dos escuelas y de una organización social, con fuerte trabajo de articulación en los diferentes territorios.

La Escuela Municipal de Educación Secundaria nº 204 "Osvaldo Soriano" de la ciudad de Mar del Plata mostró parte de su trabajo de mapeo del barrio, geolocalización de referentes y organizaciones en el territorio, proyectos con organizaciones sociales, tanto locales como nacionales, en diferentes temáticas, como la inclusión al mundo del trabajo o el cuidado y compromiso con el ambiente.[9] Pero es muy importante tener en cuenta que "el mapa no es el territorio" sino una imagen estática a la cual se le escapa la permanente mutabilidad y cambio al que están expuesto los territorios. El mapa no contempla la subjetividad de los procesos territoriales, sus representaciones simbólicas o los imaginarios sobre el mismo. son las personas que lo habitan quienes realmente crean y transforman los territorios, o moldean desde el diario habitar, transitar, percibir y crear.

El Colegio Provincial de gestión estatal Padre José Zink ofrece un bachillerato con orientación en Ciencias Naturales en la ciudad de Río Grande, en la Provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur. El Colegio se crea en el barrio Chacra 13, que es un barrio nuevo, por lo que para la escuela, se impuso desde el principio la misión de generar una identidad propia, de la escuela y del mismo barrio.

La relación con la comunidad es muy intensa y se manifiesta en multiplicidad de acciones e iniciativas que han ido construyendo y fortaleciendo un vínculo muy fuerte. El proyecto "Vamos plantando", las Jornadas Institucionales, con participación de distintos actores de la comunidad, el mosaiquismo, que se proyectó a otros espacios de la comunidad, fueron algunos ejemplos de este trabajo.

La escuela ha ido impulsando y participando de distintas redes con su comunidad, en las que fue posible articular con clubes barriales, iglesias diversas, áreas del municipio, otras escuelas, jardines y terciarios, centros de salud, escuelas especiales, policía provincial, junta vecinal del barrio y Universidad Nacional de Tierra del Fuego, entre otras.

También destacaron la organización del Festival de Arte Coirón, que resultó un verdadero éxito respecto de la participación de diversos sectores.

En particular, el proyecto "Vamos plantando" permitió enriquecer la currícula escolar y generar un proceso colaborativo y de desarrollo con la propia comunidad.[10]

La Prof. Nieves Tapia del Centro Latinoamericano para el Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS), realizó una interesante presentación acerca de cómo los proyectos de Aprendizaje y Servicio en Argentina pueden significar experiencias tangibles respecto de la vinculación educativa de las escuelas con su entorno. Reforzando la centralidad de la perspectiva de enseñanza-aprendizaje, recorrió numerosas experiencias que permitieron valorar los esfuerzos que desde hace numerosos años vienen haciendo las escuelas respecto de esta cuestión.

Destacó cuáles eran los tres elementos centrales que caracterizan el Aprendizaje y Servicio:

1. **Acción de Servicio solidario** destinada a atender en forma acotada y eficaz necesidades reales y sentidas con una comunidad y no sólo para ella.

2. **Protagonismo activo de los estudiantes** desde el planeamiento a la evaluación,

3. **Planeamiento de los contenidos de aprendizaje articulados con la actividad solidaria** (contenidos curriculares, reflexión, desarrollo de saberes para la ciudadanía y el trabajo, investigación).[11]

Es importante señalar que el Aprendizaje Servicio, si bien ofrece a los estudiantes la posibilidad de relacionarse con el entorno y con las organizaciones que allì se constituyen, no implica entender estos espacios educativos como prácticas de pasantías o experiencias de iniciación al mundo del trabajo, en los términos que desde algunos sectores se ha venido proponiendo en los últimos tiempos.

No obstante, creemos que, muy probablemente, es en este tipo de experiencias en donde hay más conocimiento y práctica acumulados respecto de las vinculaciones educativas entre la escuela con su territorio y con el desarrollo local.

APORTES Y REFLEXIONES DE LA JORNADA INTERSECTORIAL DE DEBATE

Luego de las presentaciones del panel, comenzó un intenso trabajo colaborativo desarrollado en cuatro comisiones de trabajo que trabajaron alrededor de las preguntas que señalamos a continuación y sobre las que se realizaron los siguientes aportes.

a. ¿Cuáles son las condiciones básicas y necesarias para que sea posible que una escuela se vincule educativamente con su entorno, comunidad y territorio?

• Es necesaria la convicción institucional, la decisión de política institucional. Se requiere un "cambio de mentalidad" para llevar adelante esta actitud:
- *Desde una conducción fuerte*
- *Decisiones tomadas por equipos directivos*
- *Docentes comprometidos*

• La intención de articular con la comunidad debe trascender los espacios de liderazgo docente, proyectos esporádicos u otras iniciativas y convertirse en una estrategia anclada en la identidad y operatoria de la organización.

• La escuela tiene que formar y fortalecer el sentido de pertenencia e identidad de la institución.

• Cada escuela debe hacer un diagnóstico participativo en su comunidad que permita conocerla afinadamente.

• Otra cuestión crucial es manejar bien la información. Una escuela que no lo haga tendrá dificultades mayores para conectarse con su entorno.

• Es importante contar con docentes por cargo.
- *El docente taxi no puede cumplir con las obligaciones para vincularse con el territorio, conocer a los estudiantes, conocer a las familias, conocer a la escuela.*
- *Se requieren horas institucionales que permitan el trabajo por proyectos. Sin posibilidad de dedicación, las propuestas que se pretenden llevar adelante se limitan mucho o se hacen imposibles.*

• Las asignaturas deben integrarse en áreas de enseñanza y aprendizaje. La integración facilita el trabajo por proyectos y los hace más significativos.

• Se requiere de "presencia estatal" manifestada en políticas educativas orientadas a este objetivo y que estas políticas tengan continuidad que permitan su desarrollo

y su evaluación y que otorguen los recursos necesarios para realizar los proyectos que se proponen.

• Es importante contar con los espacios físicos, equipamientos y condiciones materiales que hagan posible estas acciones.

• Se debe sumar a los inspectores/supervisores para que apoyen las propuestas del equipo directivo.

• La escuela debe "desburocratizar" la mirada.
- *Que lo administrativo no formatee o defina lo pedagógico*
- *Repensar los dispositivos que terminan convirtiéndose en impedimentos*
- *Hay diferentes maneras de sortear los obstáculos formales*
- *Judicializan el acto pedagógico*

• El intercambio entre instituciones, el trabajo en redes, nos favorece:
- *Nos capacitamos entre nosotros*
- *Nos fortalecemos con las construcciones colectivas y las miradas diversas sobre los diferentes temas*

• Hay que trabajar esta cuestión en la formación docente y desde la formación docente.

• Es posible establecer filtros de "pertinencia".
- *Qué cosas contagian.*
- *Qué cosas no "impactan ni contagian".*

• Es relevante poder diferenciar entre proyecto educativo, y proyecto escolar. Función de la escuela como espacio que convoca a todos.

• Involucramiento de las familias, estudiantes y vecinos en el Proyecto Educativo Institucional, incluir sus voces en la currícula.
- *La necesidad de una comunidad educativa ampliada*
- *¿Cómo ser permeables a que esas voces ingresen?*
- *¿Cómo abrir la escuela a la comunidad realmente?*
- *Espacios para recrear la cultura, estar con otros*

• En la escuela, los jóvenes y adultos tienen que contar con espacios para "transitar la escuela", poder habitarla. Hay que encontrar formas en que la comunidad pueda concretar en la escuela la posibilidad de participar, de crear con otros.

• Articulaciones entre la escuela y otros agentes territoriales (salas de salud, clubes, etc.).

• Los proyectos educativos de la escuela deben trascender los entornos escolares. Trabajar en el contexto no es solamente "salir", es también invitar a que vengan y, a veces, la escuela secundaria tiene miedo de abrir las puertas porque "nos sentimos juzgados".

• Se proponen las pasantías orientadas a la solidaridad. Tener en cuenta la formación de los estudiantes como personas integrantes de una comunidad.

• Durante los debates aparecieron dos puntos que llamaron la atención y sobre los que no hubo pleno acuerdo o consenso.
- *¿Qué sucedía cuando algún actor externo proponía incluir curricularmente un tema que no coincidía con los objetivos o enfoque de la política educativa? ¿Cuál es el límite de esta participación "externa" en el ámbito escolar?*
- *¿Debe tener un honorario especial el docente que participa de un proyecto en su comunidad cuando los otros actores de la misma no cuentan con dicho honorario? ¿En qué situaciones era justo recibirlo y en cuáles no? ¿Cómo poder identificar claramente cuándo se trata de un trabajo incluido en su propia carga laboral y cuándo puede ser considerado un trabajo "extra" a los exigidos regularmente?*

b. Recomendaciones para las escuelas que quieren comprometerse con su entorno

GENERALES	• No forzar la integración. Hay que construirla con los tiempos necesarios. • Explicación de la situación inicial del entorno local con estudiantes, familias, organizaciones. • Utilizar las semanas previas al comienzo de clases para planificar el proyecto educativo "fuera del aula". • Abrir puerta de la escuela. • Salir a recorrer el barrio, y si hace falta hacerlo en micro o acompañado. • Planificación estratégica en relación al contexto. • Generar proyectos relevantes para el campo del conocimiento, que los proyectos convoquen a la participación de la comunidad. • Posibilidad de otorgar puntaje docente por proyectos en el territorio, otorgar reconocimiento a escuelas que tengan proyectos en territorio, aunque sea "transaccional", a veces puede ser necesario hacerlo así.
FUNCIONARIOS	• Garantizar mecanismos de sostenibilidad de buenas prácticas e iniciativas con impacto desde lo educativo y lo social que trasciendan las gestiones políticas o las voluntades partidarias. • Promover la desburocratización de ciertos procesos y políticas. • Revisar la reglamentación existente. Generar un instructivo donde la administración esté al servicio de lo pedagógico, proponer líneas de trabajo y no normas cerradas. Generar articulaciones de la escuela con otros espacios. • Multiplicar las ayudas y apoyo del poder político en enfoques de aprendizaje y servicio. • Generar las condiciones necesarias para la articulación. • Posibilitar que los espacios institucionales puedan estar dentro de los cargos docentes por escuelas. • Garantizar un espacio curricular socio-comunitario. • Desde la normativa, reconocer las particularidades de cada territorio.

	• Las normativas tienen que considerar las trayectorias reales en lugar de las trayectorias teóricas de los estudiantes. • No perder la mirada nacional dentro del sistema educativo. Aún reconociendo el sentido federal, no perder perspectiva nacional.
DIRECTIVOS	• Fomentar los espacios necesarios para que se produzca el encuentro entre escuela y comunidad. • Entender y "habitar" el entorno de la institución que se dirige. El barrio da información necesaria para gestionar el servicio social de la escuela, el vínculo con sus alumnos y sus realidades. • Capacidad de armar equipo interdisciplinario. Gestión. • Elaborar planes de contingencia para continuidad de programas que podrían ser desfinanciados. • Participación en redes interinstitucionales, construcción de una red de representación de la escuela compuesta por miembros de todos los sectores de la comunidad educativa. • Valerse de buenas prácticas de éxito, adoptarlas y compartirlas con docentes como una guía para llevarlas a cabo. • Tomar como referencia la ley de educación nacional como herramienta para la toma de decisiones y tenerla presente ante cada actividad que se desea realizar. • Proponer cuáles son las responsabilidades de cada actor respecto del trabajo colectivo y los procesos de relación y de articulación, esto tiene que estar muy claro para que se faciliten los procesos. • Acompañar en la elaboración de los proyectos de trabajo. • Ser multiplicadores y generadores. • Generar espacios institucionales para la articulación. • Trabajar lo afectivo y lo emocional en todos estos procesos de relación con la comunidad. • Observar los logros de los docentes, felicitar a los docentes. • Promover los Consejos de convivencia como impulsores de la relación con el entorno. • Incentivar la libertad de proponer de parte de los estudiantes. • Trabajar con las instituciones gubernamentales locales.
DOCENTES	• Gestionar a través de los departamentos que correspondan, aquellos proyectos que quieren impulsar, aunque sean más acotados. No dejarse vencer o frustrar por negativas de la dirección u otras similares. Hacer "lobby" para que suceda. • Concientizar a los alumnos, empoderarlos, contenerlos, fomentar la curiosidad y noción de que son protagonistas de su propio desarrollo. • Fortalecer los vínculos con la comunidad, "patear los barrios", conocer el entorno. • Tomar como referencia y fundamentación la ley de educación nacional como herramienta para la toma de decisiones, tenerla presente ante cada actividad que se desea realizar. Aproximación diagnóstica (observación,

	escucha) del entorno, estudiantes, familias, organizaciones. • Hay que esforzarse por sumar a los padres en los procesos educativos. • Enmarcarse en el proyecto institucional • Participar en las actividades de mapeo y diagnóstico local. • Tener un protocolo de intervención, ante problemáticas que suelen surgir. • Ser referentes ante problemáticas. • Trabajar desde el interés de los estudiantes. • Tener una mirada profunda del aula y de los alumnos, entendiendo su particularidad y su situación de vida. • Es muy importante trabajar en equipos, no en islas. • Generar equipos escolares de investigación de las prácticas docentes, al interior de las instituciones.
ESTUDIANTES	• Fortalecer el vínculo con otras comunidades educativas – no dividir ni generar brechas. • Tener una voz y hacerla valer, con un mecanismo formal y espacio validado en la institución. • Resignificar el espacio para actores que tienen prejuicios para derribar barreras. Ser protagonistas del cambio. • Apostar a la conformación y funcionamiento de los Centros de Estudiante, con criterio y autonomía. • Pensar una estrategia para organizar a los no organizados en un entorno de política educativa que favorezca este tipo de iniciativas. • Convencer sobre el fomento y valorización del espacio. • Trabajar cuestiones de empoderamiento para los no organizados y no motivados, que hoy son la mayoría. • Realizar horas de voluntariado en la comunidad. • Manifestar sus propios intereses respecto de las problemáticas de sus comunidades para ser tenidos en cuenta en los contenidos educativos.
INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE	• Fomentar una preparación más integral del docente en miras de proyección comunitaria. • Robustecer el conjunto de competencias y asegurar procesos formativos más sólidos. • Transferencia del conocimiento a las escuelas, inclusión de experiencias de Aprendizaje y Servicio en la currícula de formación.
OTROS ACTORES	• Tener en cuenta a los ex-alumnos que vuelven a la escuela (entre 5 o 10 años). Esos ex-estudiantes pueden colaborar con los actuales, presentando sus propias trayectorias y ayudando a que los actuales estudiantes se vean proyectados. • Generar espacio extracurriculares para los ex-alumnos.

c. Hitos e indicadores en el proceso de una escuela que se compromete con su comunidad

Los "hitos" son señales que pueden ayudar a los que conducen los procesos de implementación de las "banderas", para saber que van en la dirección adecuada para lograr las metas que se proponen.

Si bien pueden tener un enfoque secuencial, no nos propusimos establecer esa frecuencia cuando se aportaron como contribuciones en el proceso de reflexión y debate. Los que aquí se señalan, son indicativos de cuáles podrían ser algunos de ellos. Los protagonistas de los procesos pueden elegir aquellos que consideren más pertinentes y significativos.

Hitos directos de la implementación de la "bandera":

- Circulación de buenas prácticas sistematizadas.

- Incorporación de la comunidad en el trabajo de elaboración del proyecto institucional (padres, estudiantes, juntas vecinales, representantes del municipio, actores locales significativos), consignar número de áctores y organizaciones involucradas.

- Participación de organizaciones de la comunidad en los proyectos curriculares con sugerencias temáticas u ofrecimientos para potenciar y/o enriquecer los proyectos. Aportes pertinentes al proyecto institucional (tener en cuenta qué pasa con aportes que no vayan en dirección con el PEI).

- Se evidencia un proyecto educativo y participativo con docentes, vecinos, etc. respaldado por el sistema educativo en espacios institucionalizados.

- Participación de los centros de estudiantes en los proyectos comunitarios.

- Se producen interacciones positivas con instituciones de educación superior (Institutos de Formación Docente, Institutos de formación Técnico-profesional, Universidades).

- Detección en la escuela de las demandas que surgen de la comunidad. Conocimiento de la realidad y del contexto que rodea a la escuela. Mapeos realizados.

- Tanto la escuela como otras organizaciones visibilizan el trabajo en lógica de red que se está realizando.

- La comunidad identifica a la escuela como un lugar de referencia.

- Los vecinos participan en distintas actividades impulsadas por la escuela.

- La escuela "interviene" el espacio público trabajando con otros actores de la comunidad.

• Compromiso con las actividades de relación con la comunidad por parte de docentes y estudiantes, más allá de sus obligaciones de horarios institucionales.

• El programa de vinculación se sostiene en el tiempo. Continuidad.

Hitos indirectos que señalan una buena direccionalidad:

• Reducción del ausentismo de estudiantes y docentes.

• Aumento de la participación de parte de los estudiantes en la vida general de la escuela.

• Menor tasa de abandono de estudiantes.

• Más interés y satisfacción de los diferentes actores de la escuela.

[1] Fundación SES en el año 2004 elaboró una guía práctica de mapeo de la comunidad dirigido a escuelas que quieran conocer y generar un vínculo más próximo.
[2] El proyecto europeo INCLED-ED fue el responsable de identificar y analizar una serie de actuaciones de éxito, que son llevadas a cabo desde esta metodología,- prácticas que comprobadamente aumentan el desempeño académico, mejoran la convivencia y las actividades solidarias en las escuela observadas.
[3] Esta clasificación fue realizada en el documento realizado por fundación SES "El mapa de la comunidad" y luego retomado con leves modificaciones realizadas por Krichesky en el documento presentado por SES junto al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología: Escuela y Comunidad. Desafíos para la inclusión educativa.
[4] Una revisión de las principales investigaciones desarrolladas en este sentido puede encontrarse en las obras de Furco (2005); Billig (2004; 2006); Tapia (2006), y en las ponencias presentadas en los Congresos internacionales e iberoamericanos de investigadores de aprendizaje-servicio, así como en las revistas académicas especializadas como RIDAS (http://revistes.ub.edu/index.php/RIDAS).
[5] http://educacion.gob.ar/secretaria-de-gestion-educativa/seccion/118/secretaria-de-gestion-educativa
[6] Este programa ha escalado al programa Entornos Creativos lanzado en 2017 como un proceso de articulación entre los Ministerios de Educación, Desarrollo Social y Cultura de la Nación junto a OSC. A través del mismo, artistas locales realizarán un abordaje integral junto a escuelas e instituciones culturales con el fin de trabajar como par didáctico de docentes y multiplicadores de las iniciativas comunitarias.
[7] Los Umbrales son estaciones lúdicas que promueven la escucha profunda del mundo interior de cada participante y acerca modos de expresión susceptibles de hacerse lenguaje común. Estas actividades pertenecen a la pedagogía de los Trípticos de la Infancia de la ciudad de Rosario y los Trípticos de la Imaginación de Santa Fe.
[8] Sugerimos visitar la página web de la Fundación Crear Vale la Pena www.crearvalelapena.org.ar
[9] Para conocer más sobre la Escuela O. Soriano, http://www.transformarlasecundaria.org/conociendo-la-emes-n-204-osvaldo-soriano-de-mar-del-plata/
[10] Recomendamos visitar para tener más información sobre el Colegio Padre Zink http://www.transformarlasecundaria.org/conociendo-el-colegio-padre-jose-zink-de-tierra-del-fuego/
[11] Conocé más sobre CLAYSS en www.clayss.org.ar

BIBLIOGRAFIA

Apple, M, Beane J.. Comps (1997). Escuelas democráticas, Madrid, Morata.

Billig, Shelley (2004). *Heads, Hearts, and Hands: The Research on K-12 Service Learning. In: Growing to Greatness: The State of Service Learning Project 2004 Report*; St. Paul, NYLC & State Farm. http://www.peecworks.org/peec/peec_research/01795BFB-001D0211.3/growing%20to%20greatness%202004.pdf

Billig, Shelley (2006). *Lessons from Reseach on Teaching and Learning: Service-learning as Effective Instruction. In: Growing to Greatness: The State of Service Learning Project 2004 Report*; St. Paul, NYLC & State Farm. http://www.peecworks.org/peec/peec_research/01795BFB-001D0211.1/growing%20to%20greatness%202006.pdf

Croce A. y E. Wanger (2000). "El rol de las organizaciones de la comunidad para el abordaje del trabajo con jóvenes en situación de pobreza", en Documento del Programa Nacional Escuela y Comunidad, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la nación, Buenos Aires.

CLAYSS (2017). Del Campo y otros. *Escuelas para el encuentro. Cómo desarrollar proyectos de aprendizaje-servicio*. Buenos Aires, Ediciones CLAYSS. http://www.clayss.org/04_publicaciones/Manual_CLAYSS_Scholas.pdf

Dursi, C (2016). Dossier Novedades educativas Nuevos vínculos entre escuelas técnicas y el mundo productivo: experiencias en el sector de la construcción N° 306.

Frigerio, Graciela, M. Poggi y G.Tiramonti (1992). La dimensión comunitaria en las instituciones educativas. Cara y ceca, Buenos Aires, Troquel.

Fundación SES (2004). "El mapa de la comunidad. Una herramienta metodológica para conocer la realidad local. Diagnóstico participativo local", en Programas Nuevas Comunidades de Aprendizaje, Buenos Aires, (Documento Interno).

Furco, (2005). "Impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio". En: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Unidad de Programas Especiales. Programa Nacional Educación Solidaria. *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos. Actas del 7mo. Seminario Internacional "Aprendizaje y Servicio Solidario"*. República Argentina, pp. 19-26. http://www.clayss.org.ar/seminario/actas/2005_Actas7.pdf

Jacinto, C. (2016). Dossier Novedades educativas ¿Qué hay de nuevo en la formación del trabajo de los jóvenes? N° 306.

Krichesky, M. Escuela y comunidad (2006) : desafíos para la inclusión educativa - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Millenaar, V. (2016). Educación y trabajo en la Formación Profesional: una experiencia de entramado local e institucional en La Matanza (Buenos Aires) N° 306.

Ministerio de Educación de la Nación (2001). Secretaría de Educación Básica. Programa Nacional Escuela y Comunidad. *La propuesta pedagógica del aprendizaje- servicio. Actas del 3º y 4ª Seminario Internacional "Escuela y Comunidad"*, República Argentina.

Ministerio de Educación (2011). *Orientaciones para el desarrollo institucional de propuestas de enseñanza sociocomunitarias solidarias*. Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria. República Argentina.

Miradas y Propuestas para Transformar la Secundaria (2016). Síntesis del proceso participativo de consulta. Fundación Voz.

PASO JOVEN (2004). Participación Solidaria para América Latina. *Manual de formación de formadores en aprendizaje-servicio y servicio juvenil*. Buenos Aires, BID-SES-CLAYSS-ALIANZA ONG-CEBOFIL.

http://www.clayss.org/04_publicaciones/PaSo_Joven_Completo.pdf

Puig, Josep Maria- Batlle, Roser-Bosch, Carme-Palos, Josep (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona, Octaedro-Ministerio de Educación y Ciencia-Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Puig, Josep M. (coord.), Roser Batlle, Carme Bosch, Marible de la Cerda, Teresa Climent, Mónica Guijón, Mariona Graell, Xus Martín, Álex Muñoz, José Palos, Laura Rubio, Jaume Trilla (2009). Aprendizaje servicio (ApS). Educación y compromiso cívico. (Crítica y fundamentos, 26) Barcelona, Graó.

Poggi M. y N. Neirotti (2004). Alianzas e innovaciones en proyectos de desarrollo educativo local, Buenos Aires, IIPE- UNESCO.

Rivas, André, Delgado comps. (2017). 50 innovaciones educativas para escuelas EduLab CIPPEC.

Rivas, A. (2017). Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales: documento básico; XII Foro Latinoamericano de educación, Santillana, Ciudad de Buenos Aires.

Tapia, M. N. (2000). Escuela y Comunidad. La propuesta pedagógica de aprendizaje-servicio. Actas del 3er y 4to del Seminario Internacional "Escuela y comunidad" del Ministerio de Educación de la Nación.

Tapia, M. N. (2000). La solidaridad como pedagogía. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Tapia, M. N. *Aprendizaje y servicio solidario en el sistema educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Tapia, M. N.; Bridi, G.; Maidana, P. y Rial, S. (2015). *El compromiso social como pedagogía. Aprendizaje y solidaridad en la escuela*. Bogotá, CELAM.

Tenti Fanfani, E. (2004). Notas sobre escuela y comunidad. Documento presentado en el Seminario Internacional Alianzas e Innovaciones en Proyectos Educativos de Desarrollo Local. Reflexiones desde la Iniciativa Comunidad de Aprendizaje. IIPE/UNESCO, Buenos Aires.

Torres, R. M. (2001). Comunidad De Aprendizaje Repensando Lo Educativo Desde El Desarrollo Local Y Desde El Aprendizaje. Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Forum 2004, Barcelona.

UNESCO (2016). *Educación para la Ciudadanía Mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. París, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

ANEXO ESPECIAL

Poemas Colectivos

- Al encontrarnos para comenzar nuestro encuentro, los participantes construyeron un mensaje a partir de dos propuestas metodológicas invitados por la Fundación Crear Vale la Pena: "Clasificados" y "Abrir una Puerta".
- Durante el encuentro, los equipos de FCVLP lo presentaron en forma de poesías.

Clasificados

- Busco docentes con ganas de transformar las prácticas pedagógicas,
- Busco gente para recomponer valores,
- Ofrezco armonía, escucha, trabajo en equipo, compromiso y predisposición.
- Ofrezco un espacio de crecimiento en un medio educativo positivo,
- Ofrezco tiempo para hacer cosas transformadoras y creativas que provoquen felicidad.
- Cambio mentira por verdad, falta de honestidad por sinceridad y compromiso.
- Cambio modelos, acorde a su contexto; y cambio la botella de plástico por la de vidrio para salvar al planeta.
- Regalo adultos estructurados, distantes, corridos de lugar, incapaces de aceptar el cambio o adaptarse a la realidad. ¡Estén disponibles! Prohibido devolver.
- Compro adultos que amen lo que hacen, y jóvenes, ¡todos!
- Regalo optimismo, buena onda, tiempo para compartir unos mates y transitar desafíos.
- Ofrezco cine para cambiar realidades.
- Compro ideas para ayudar a transformar y mejorar la educación secundaria.
- Busco seguir buscando junto a otros y a otras espacios, tiempos, modos, gestos, experiencias y sentidos que generen mayor humanidad y emancipación individual y colectiva.
- Cambio oídos pacientes y nuevos consejos por ideas nuevas realizables.
- Arreglo cabezas con viejas ideas, anticuadas y poco prácticas para pensar la educación que se viene.
- Abrir una Puerta
- Abrir una puerta al compromiso por enseñar.
- La puerta de la empatía para ponernos en el lugar del otro.
- Abrir la puerta del convivir de forma más amena y solidaria en nuestros jóvenes;
- Y la puerta de la mirada y el oído puestos en ellos.
- Queremos abrir la puerta del diálogo con funcionarios, directivos y comunidad.
- La puerta de oportunidades concretas y reales de inclusión.
- Yo quiero abrir la puerta de la escuela a la comunidad.
- La puerta de los vínculos para armar equipos, la puerta de la investigación implicada, la puerta del trabajo amoroso para que los pibes y las pibas se sientan acompañados y sostenidos.
- Abrir la puerta de la escuela para que entren todos. Para que entre la vida.

Banderas para la transformación

ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE BASADOS EN PROYECTOS

BANDERAS PARA LA TRANSF
TRANSFORMAR
LA SECUNDARIA
JORNADA INTERSECTORIAL DE DEBATE
ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE
BASADOS EN PROYECTOS
Martes
10 de abril
8:30 hs.
Sede OEI –CAEU
Paraguay 1583, CABA
INSCRIPCIONES: transformarlasecundaria@fundacionvoz.org
VOZ
OEI
FLACSO
unicef
para cada niño
unipe
Universidad Pedagógica Nacional
CLAYSS
CIPPEC
reimagine education lab
Vicaría de Educación
FUNDACIÓN YPF

PRESENTACIÓN

La bandera que aquí se presenta es la de la **Enseñanza y Aprendizaje Basados en Proyectos (EABP).** Este foco implica trabajar sobre lo que sucede en el corazón de los grupos de estudiantes con sus profesores, es pensar lo que sucede en las "aulas". El trabajo por proyectos es una metodología didáctica que, si bien no agota todos los buenos formatos de los procesos de enseñanza y aprendizaje, moviliza muchos elementos importantes de los mismos.

El trabajo en equipos, el aprendizaje surgido del protagonismo activo de los estudiantes, la perspectiva interdisciplinar, el contacto con situaciones de la realidad cercana a los jóvenes, son algunos de estos elementos que la EABP pone en juego. Por eso, esta bandera resulta relevante para la causa que nos compromete: Transformar la Secundaria.

Durante varios meses, las instituciones aliadas a esta iniciativa, en conjunto con algunas más que se han sumado a trabajar sobre esta temática específica, han reflexionado sobre la misma y produjeron un primer documento base que se constituyó en el punto de partida para la Jornada de Debate Intersectorial que tuvo lugar en la sede del CAEU-OEI, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Luego de la jornada, el documento base fue enriquecido con los aportes de más de 140 representantes sectoriales y participantes de la jornada de debate, con sugerencias producidas durante la misma o en el proceso de redacción final.

El documento base fue elaborado por Claudia Tujschinaider. Para la participación se contó también con los equipos de CLAYSS, la Vicaría de Educación Católica de Buenos Aires y Reimagine Lab (Barcelona).

También presentaron aportes conceptuales y experiencias en la Mariana Martínez (Reimagine Lab), Rebeca Anijovich (UDESA), Ana Yaksich (Río Negro), Sergio España (Asociación Civil Educación Para Todos), María Joselevich (Fundación Voz), Isabel Amate Pérez (Tucumán) y Cora Steinberg (Unicef Argentina). Sus presentaciones pueden ser encontradas videograbadas en nuestro canal de YouTube (Transformar la Secundaria).

Una mención especial a Fundación YPF que ha apoyado especialmente en la realización de la Jornada y con quien Fundación Voz trabaja muy cercanamente en el impulso de esta metodología didáctica aplicada a la enseñanza de las ciencias en la escuela secundaria.

DOCUMENTO BASE

Caludia Rut Tujschinaider

Contexto actual de las políticas educativas sobre el tema

En la última década y, particularmente luego de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la preocupación por darle centralidad a la escuela secundaria dentro del sistema educativo ha sido creciente y se ha ido manifestando de muchas maneras. Sin dudas, el haber establecido la obligatoriedad del nivel pone a nuestro país al frente de este compromiso a nivel regional.

Esta búsqueda de centralidad se ha expresado en la necesidad de producir cambios importantes que, a la vez garanticen el derecho a la educación de los estudiantes de la escuela secundaria, como así mismo, alcanzando los objetivos que se propone una educación de calidad para el nivel.

En nuestro país, las distintas jurisdicciones vienen asumiendo esta necesidad y dándole cauce en una serie de programas, líneas de acción, espacios de capacitación y especificaciones en la normativa vigente.

Los aspectos o elementos que se encaran son muy diversos. Uno de los que concentran cierta unanimidad es el de avanzar en lo que hoy se conoce como Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) o, como algunos preferimos llamar, Enseñanza y Aprendizaje Basados en Proyectos (EABP). En la asamblea del Consejo Federal que tuvo lugar en diciembre de 2017, los ministros y representantes de los ministerios provinciales y del ministerio nacional, acordaron una serie de puntos en un documento que se conoce como Marco de Orientación de los Aprendizajes (MOA).

Allí se "*propone avanzar hacia una organización institucional y pedagógica que incorpore instancias de aprendizaje interdisciplinario que integren dos o tres disciplinas en cada año escolar de la educación obligatoria, desarrollado de acuerdo con los intereses y necesidades de cada contexto*" (MOA, 2017). Por otra parte, esta normativa señala:

> *"Estas instancias pueden organizarse como módulos o proyectos de aprendizaje interdisciplinario, centrados en el abordaje de temas multifacéticos que abordan aspectos del mundo que pueden ser estudiados por dos o más disciplinas, que podrían ser relevantes para el/la docente, los/las estudiantes y el mundo; son viables con respecto a la etapa de desarrollo del estudiante, al contexto, a la experiencia docente y a los*

recursos, e invitan a realizar una indagación con sentido. La organización de un módulo o proyecto interdisciplinario implica analizar qué conocimientos disciplinarios son apropiados, qué disciplinas puede abarcar, cómo se pueden combinar las disciplinas para alcanzar los objetivos del trabajo y cómo decidir cuando el objetivo ha sido alcanzado. A su vez, requiere repensar los espacios escolares para promover disposiciones que faciliten y fortalezcan la comunicación e interacción entre docentes y estudiantes, que fomenten la curiosidad y el interés por nuevas formas de enseñar y aprender, y habiliten el reagrupamiento de estudiantes" (Ibíd.)

Como señalamos más arriba, aún antes de estos acuerdos, varias jurisdicciones vienen trabajando hace un tiempo en torno a estas propuestas, destacaremos algunas de ellas.

La provincia de Río Negro está impulsando lo que ha denominado como la "Escuela Secundaria de Río Negro" (ESRN). En sus documentos orientadores señala que busca "una escuela que propicie trayectorias escolares relevantes en un ambiente de exigencia, cuidado, confianza y democratización de los saberes. Que promueva otros modos de hacer escuela donde lo diferente tenga lugar y puedan generarse nuevas experiencias de transmisión cultural en el marco social actual (talleres, ateneos, proyectos)[1]".

Otra jurisdicción que ha realizado propuestas en el mismo sentido es la Ciudad de Buenos Aires. En su documento orientador de lo que ha llamado "Secundaria del Futuro", señala que, entre los propósitos que desea alcanzar, están:

5. Formación, reconocimiento y jerarquización de los equipos de trabajo por áreas de conocimiento y fortalecimiento de los espacios disciplinares.

9. Formulación de proyectos institucionales derivados del curriculum jurisdiccional que vinculen las áreas de conocimiento con la comunidad y sus instituciones e impliquen prácticas sociales durante todos los años, acompañadas de un espacio de reflexión y síntesis dentro del colegio, que estas propuestas conciban escuelas de puertas abiertas para todos los estudiantes, incluidos aquellos que han dejado de concurrir.

La provincia de Córdoba viene impulsando desde hace varios años la formación de sus equipos docentes en diferentes formatos curriculares y pedagógicos. Uno de los formatos a los que ha dado relevancia es el de trabajo por proyectos. Además de hacer un interesante trabajo sobre el contenido de las propuestas, ha sistematizado varias experiencias concretas de trabajo por proyectos desarrollados por sus instituciones educativas[2].

En uno de los documentos en el que presentan los diferentes formatos se caracteriza a la EABP de la siguiente manera:

"El PROYECTO es una modalidad organizativa que se define por un conjunto de acciones (de diseño, puesta en práctica y evaluación) interrelacionadas, orientadas al logro de un producto (un objeto, un bien, un servicio) que constituye la respuesta a una necesidad o una problemática la que se pretende dar solución. Los actores involucrados

realizan tareas diversas y asumen funciones diferentes, en pro de una meta común, con lo cual se propician aprendizajes efectivos sobre la realidad. Pueden abordarse, entre otros: Proyectos Tecnológicos, Proyectos de Investigación Curricular o Proyectos Sociocomunitarios (Solidarios, Cooperativos)"[3]

Estos lineamientos se han diseminado en todas las escuelas provinciales. Destacamos especialmente las prácticas en EABP que se han desarrollado en las llamadas "*Escuelas PRO-A*". Dentro de estas escuelas experimentales, uno de los espacios más innovadores es el de los llamados "*Clubes*".

¿En qué consisten los Clubes? Se ofrecen en las escuelas tres tipos de clubes: CLUB DE ARTE, CLUB DE CIENCIAS y CLUB DE DEPORTES Los Clubes permiten contextualizar, articular, profundizar y ampliar los aprendizajes y contenidos de los diferentes espacios de los diseños curriculares de la provincia de Córdoba, tomando como eje, las artes, las ciencias y los deportes. La temática abordada depende de las posibilidades institucionales, de los intereses de los estudiantes y de las potencialidades de los docentes. Cada uno de ellos debe favorecer aprendizajes de manera lúdica y creativa, sin perder de vista su complejidad y rigurosidad disciplinar. Al momento de planificar los clubes es necesario contemplar el formato PROYECTO, entendido como aquella modalidad organizativa que se define por un conjunto de acciones (de diseño, puesta en práctica y evaluación) interrelacionadas, orientadas al logro de un producto (un objeto, un bien, un servicio) que constituye la respuesta a una necesidad o una problemática la que se pretende dar solución. Los actores involucrados realizan tareas diversas y asumen funciones diferentes, en pro de una meta común, con lo cual se propician aprendizajes efectivos sobre la realidad.

Otra provincia que ha tomado esta cuestión desde hace algún tiempo es la provincia de Santa Fe. En particular, en el proyecto de Ley Provincial de Educación que se presentó desde el ejecutivo en diciembre de 2017, se incluye en varios de sus ítems a los proyectos como estrategia pedagógica. Por ejemplo, en el Capítulo II, apartado G; se propone a: "*Generar espacios institucionales para que los equipos docentes elaboren proyectos educativos comunes*" (Ley Provincial de Educación, 2017).

En el título II, capítulo III, artículo 53 se dice son objetivos de la *Educación Secundaria*:

1. "Promover los aprendizajes de la Educación Secundaria y el desarrollo de los jóvenes como sujetos de derecho y protagonistas activos, para construir proyectos de vida individuales y colectivos.

2. "Propiciar los aprendizajes interdisciplinares por proyectos y acontecimientos" (Ibíd.)

Uno de los programas más interesantes que viene impulsando esta jurisdicción es el "Vuelvo a estudiar". El mismo, caracteriza su propuesta con la siguiente descripción:

"Esta propuesta de cursado tiene anclaje en la realidad cotidiana y toma como punto de partida situaciones problemáticas que nos atraviesan como ciudadanos. En cada uno

de los módulos se abordan los contenidos de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios de forma interdisciplinaria y se propone la realización Proyectos de Acción Sociocomunitarios para que los estudiantes puedan lograr aprendizajes para transformar su realidad cercana" (Plan Vuelvo a Estudiar, 2012).

A partir de 2016, desde la Dirección Provincial de Educación Secundaria, se implementa "Secundario Completo", en todas las escuelas secundarias orientadas de la provincia de Santa Fe. El principal propósito del programa es el acompañamiento integral de las trayectorias escolares de los/las estudiantes con el fin de garantizar la obligatoriedad del nivel y con ello, el derecho a la educación. La intención es que las escuelas elaboren un proyecto institucional que promueva una transformación de las prácticas pedagógicas, articulando las distintas líneas ministeriales que vienen trabajando como Vuelvo a Estudiar; consolidando Espacios de Acompañamiento al interior de las escuelas, cuyos ejes de trabajo se plantean desde la dimensión curricular a través de los Núcleos Interdisciplinarios de Contenidos (NIC). En este sentido, se trabaja en el diseño de trayectorias artesanales donde participan docentes, familias, y estudiantes con el fin de que éstos ingresen, permanezcan, aprendan y egresen de la escuela secundaria. Se espera así, la construcción en forma colectiva de aprendizajes cuya relevancia social redunden en una educación de calidad.

Por otra parte, desde la iniciativa "Transformar la Secundaria", durante todo 2016 se han hecho consultas intersectoriales de las que participaron referentes de prácticamente todos los espacios que tienen algún tipo de vinculación con problemáticas educativas de la educación secundaria. En los documentos que sistematizan el proceso de consulta, en particular el que se denomina "Miradas y Propuestas", aparece muy claramente el llamado a "*implementar la metodología de enseñanza por proyectos y diseñar un modelo pedagógico en el que existan más talleres y menos asignaturas, en el que los estudiantes puedan elegir qué quieren aprender.*"

Al seleccionar esta propuesta como una de las ocho "banderas para la transformación", se afirma que se debe buscar:

> *"Integrar los conocimientos, vincular los distintos saberes, trabajar en equipo, relacionar los contenidos de los aprendizajes con las situaciones de la vida cotidiana o las perspectivas más complejas... son desafíos que están presentes en las nuevas propuestas curriculares. Es necesario una transformación profunda de lo que se aprende y de cómo se lo aprende. La escuela que queremos está en un viaje sin retorno hacia transformarse en un lugar en donde se aprende a aprender, por encima de un lugar en donde se reciben conocimientos" (Miradas y Propuestas, 2016).*

También, en el Documento, podemos observar que:

> *"La escuela activa y participativa inspira esta transformación que, más allá de ser atractiva en su presentación, la enfrenta con dificultades importantes en su implementación que requieren de ingenio y creatividad para solucionar los problemas operativos que esta propuesta incluye" (Ibíd.)*

Finalmente, debemos destacar que:

> *"Docentes y grupos de alumnos trabajando en equipo, colaborando y cooperando activamente, integrando saberes y produciendo conocimientos, habilidades y procesos en favor de su comunidad, es una marca característica de esta modalidad pedagógica". (Ibíd.)*

Referencia histórica sobre el tema

Los investigadores que han incursionado en esta cuestión, afirman que esta metodología de enseñanza-aprendizaje surgió en Estados Unidos a finales del siglo XIX. Comúnmente es conocida como la enseñanza que se basa en el hacer. El concepto de Aprendizaje basado en proyectos se basa en los principios de La Escuela Nueva descrita por J. Dewey. Su discípulo W. Kilpatryck continuó con una nueva técnica de estudios basada en proyectos en los comienzos del siglo XX. Para Kilpatryck un proyecto didáctico es "un plan de trabajo de preferencia manual,una actividad motivada por la intervención lógica ,teniendo en cuenta la diversidad globalizadora de enseñanza natural[4]. Luego con el paradigma constructivista, el método evolucionó a partir de educadores como Piaget, Lev. Vygotsky, Jerome Bruner. "El constructivismo se apoya en la creciente comprensión del cerebro humano, en cómo almacena y recupera información y cómo el aprendizaje amplia y acrecienta el aprendizaje previo".[5] Este paradigma tiene como protagonista de la acción al alumno, la búsqueda de aprendizaje significativo para éste y la construcción de conocimiento.

Sabemos que no es una primicia y que muchas escuelas llevan adelante esta metodología de trabajo como uno de los ejes principales en su estructura didáctica, sin embargo, no siempre está clara su definición didáctica y más aún sus componentes y desarrollo.

Para Dewey, "El método de proyectos no es una sucesión de actos inconexos, sino una actividad coherentemente ordenada, en la cual un paso prepara la necesidad del siguiente y en la que cada uno de ellos se añade a lo que ya se ha hecho y lo trasciende de un modo acumulativo"[6].

Dewey sostuvo la necesidad de que los alumnos aprendan haciendo, que los docentes planteen proyectos didácticos que consideren los intereses de los niños y les permitan conectarse con la realidad a través de experiencias directas. F. Hernández (1998) menciona a su vez, que el trabajo por proyectos favorece la enseñanza para la comprensión. Por esto, involucrar a los alumnos en un proceso de investigación desde el momento de la planificación, les ayuda a ser flexibles.

En la sociedad actual, los docentes nos enfrentamos al trabajo con niños que adquieren y acceden al conocimiento de diferentes maneras, por eso decimos que el EABP es una herramienta facilitadora para la enseñanza, ya que permite trabajar la diversidad que se presenta dentro del aula. Diversidad en cuanto a las fortalezas y debilidades, intereses y puntos de partida de cada alumno, enmarcado en el Diseño Curricular prescripto.

El trabajo por proyectos fue gestado a principios del siglo XX por educadores como Dewey, W. Kilpatrick, C. Freinet, O. Decroly, quienes transformaron la enseñanza tradicional, unidireccional, memorística en un aprendizaje activo.

Según Aurora Lacueva, hay experiencias desencadenantes que seguramente no están plasmadas en los libros pero que ocurren en las aulas. El EABP, cualquiera sea la intencionalidad didáctica, permite imaginar a un docente como un gran dinamizador que puede llevar adelante la tarea facilitando la construcción de conocimientos.

Perrenoud afirma que el trabajo por proyectos permite construir saberes, competencias, descubrir nuevos mundos relacionados con el contrato social, desarrollando una inteligencia colectiva, autónoma con capacidad de elegir y trabajar cooperativamente.

Knoll en su artículo "The Project Method: its Vocational Education Origin and International Development" (1997) considera que la historia del aprendizaje basado en proyectos podría dividirse en cinco etapas:

1. 1850-1865. En las escuelas de arquitectura de Europa, principalmente las de Roma y París, comienza a trabajarse por proyectos

2. 1865-1880. Se considera el proyecto como una herramienta del aprendizaje, pasa de solo aplicarse en la arquitectura a aplicarse en la ingeniería y de Europa al continente americano

3. 1880-1915. Se empezó a trabajar por proyectos en las escuelas públicas

4. 1915-1965. Se redefine el concepto de aprendizaje basado en proyectos y migra a Europa

5. 1965 a la actualidad. Se da una ola de expansión del aprendizaje basado en proyectos después de su caída en los años 30. Es un modelo de aprendizaje que exige que el profesor sea un creador y un guía que estimule a los estudiantes a aprender ya que, la realidad concreta se acerca al estudiante por medio de la realización de un proyecto completo de trabajo en el cual se deben aplicar habilidades y conocimientos" [7]

Un aporte más contemporáneo a todo este proceso es la propuesta de David Perkins y el desarrollo del Proyecto Zero de la Universidad de Harvard, encabezado por Howard Gardner, a través de su propuesta de Enseñanza para la Comprensión que deviene en una opción de trabajo y aprendizaje profundo para desarrollar en las escuelas.[8]

Una metodología de enseñanza y aprendizaje con proyección de futuro

La educación de nuestro tiempo está siendo desafiada por la exigencia de preparar a los estudiantes de hoy para el mundo de mañana. Un mañana que no es ni lejano ni imprevisible. Los tiempos históricos están sometidos a un proceso sumamente dinámico. Muchos pedagogos afirman que la EABP es una metodología que responde mejor que mu-

chas otras a estas exigencias. En muchos sentidos, desde su origen estuvo fuertemente basado en la realidad concreta que viven los sujetos educativos, como a las diferentes habilidades que la misma promueve: trabajo colaborativo, observación de la realidad, solidez en los contenidos, respuestas concretas con productos bien identificados. Por ello, no pocos afirman que es la metodología central para desarrollar las competencias que las generaciones del siglo XXI requieren.

Por eso no resulta extraño que estas propuestas pedagógicas armonizan con los lineamientos definidos desde UNESCO en el marco de la agenda educativa 2030 y los llamamientos de las Naciones Unidas a promover un mundo en clave de sustentabilidad y se las vea como propuestas que potencian los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 4 de la Agenda 2030 o con las Metas iberoamericanas 2021, propuestas por la OEI.

Marco conceptual de este enfoque

Este documento busca proponer elementos que permitan mejorar la conceptualización que, desde los distintos sectores, existe hoy respecto de esta temática. Por eso, no queremos presentar un marco tan rígido que más que ayudarnos a avanzar y a reflexionar nos haga sentir que estamos encorsetándonos. Sobre todo, en este momento que esta metodología pedagógica debe expandirse al interior del sistema educativo y, en particular, de la escuela secundaria.

Sin embargo, es importante que conozcamos que hay diferentes perspectivas respecto de esta cuestión. Cuando surgieron las primeras experiencias, lo que se buscaba era encontrar alternativas a las "exposiciones magistrales" de los docentes apoyándose en las teorías pedagógicas activas que ponen el foco en la acción de aprender de quienes construyen conocimientos para transformarlos en aprendizajes. Por ello, al principio -y todavía hoy en varios lugares en el mundo - se hablaba de Aprendizaje Basado en Proyectos.

Esta perspectiva, como sucede a menudo, termina distorsionando el lugar que los educadores tienen en el desarrollo de esta metodología pedagógica. En algunos sectores empezó a hablarse del docente como un "mero facilitador" e, incluso "advirtiendo" sobre el riesgo de una presencia "nociva" para el desarrollo del aprendizaje por parte de los estudiantes. Estas miradas empezaron a recorrer caminos que, cuanto menos, resultan ingenuos al desconocer la realidad del lugar que tienen los docentes para acompañar este tipo de pedagogías. Hoy, los especialistas refuerzan con claridad el lugar de los educadores para posibilitar los aprendizajes significativos al hablar de Enseñanza y el Aprendizaje basados en proyectos (EABP).

Por otra parte, como uno de los primeros pasos del EABP es partir de buenas preguntas surgidas de identificar problemas reales, hay algunos que llaman a esta metodología "Aprendizaje basado en problemas". Sin embargo, si bien la EABP está estrechamente relacionada con el "Aprendizaje basado en problemas", no son idénticos. La primera pone el énfasis en el producto final y en las habilidades adquiridas durante el proceso, mientras que el segundo tiene como objetivo prioritario la búsqueda de soluciones a los

problemas identificados. No obstante, ambas están inspiradas por los siguientes principios constructivistas (Popescu, 2012):

- La comprensión es una construcción individual y proviene de nuestras interacciones con el medio ambiente.
- El aprendizaje es impulsado por el conflicto cognitivo.
- El conocimiento evoluciona a través de la negociación social.

En la reflexión que hemos venido haciendo desde Transformar la Secundaria, nos ha parecido relevante identificar nueve elementos "constituyentes" de la Metodología de EABP. Nos parecen elementos muy importantes que, más allá del nombre con que se quiera llamar a esta pedagogía, deberán estar presentes para configurar una experiencia de este tipo con la calidad que la educación de nuestro tiempo le requiere. Surgen de la sistematización de la bibliografía disponible y de la consulta hecha a reconocidos especialistas en la temática.

La pedagogía de la EABP:

1. La propuesta parte de un interés/motivación real, basado en situaciones concretas y efectivas de los estudiantes y de las comunidades en las que habitan. Problemas detectados que se expresan en preguntas claras para definir un proceso de construcción de conocimientos.

2. Exige un saber previo de los educadores sobre la temática, con rigurosidad conceptual, aunque pueda no contarse inicialmente con las "respuestas" que las preguntas requieren. Los docentes intervinientes tienen que tener conocimientos suficientes sobre la temática que van a proponer o a acompañar.

3. En general, supone una cierta interdisciplinariedad o, al menos, multidisciplinariedad. Aunque puede partir de una disciplina en particular que convoca a las otras a enriquecer la perspectiva.

4. Reconoce la diversidad y la heterogeneidad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se propone itinerarios variados y con alternativas que contemplen distintas formas de aproximarse al conocimiento. Asume las diferentes trayectorias de los estudiantes.

5. Requiere de un desarrollo de trabajo colaborativo, en donde participan estudiantes y docentes. Todos pueden enseñar y aprender, sin que esto desdibuje el lugar fundamental desde el que cada uno de los protagonistas asume desde el principio.

6. Se evalúa a los estudiantes de manera formativa, con evaluaciones auténticas, entre las cuales se incluyen instancias de autoevaluación.

7. Al final del proceso, el grupo elabora algún tipo de producción destinada a ser compartida públicamente. Esa producción es visible y tiene potencialidad para compartirse.

8. Retoma metodologías para trabajar con grupos basada en el enfoque del trabajo cooperativo (no es un agrupamiento a secas, hay una organización específica y pautada del trabajo grupal)

9. Revisa fuertemente la concepción y las prácticas de evaluación de los aprendizajes.

Ventajas y desventajas de enseñar y aprender por proyectos

Ventajas

A la luz de las palabras de Aurora Lacueva se pueden precisar algunas características positivas de los proyectos, como el valor de los saberes y experiencias de los alumnos a partir de alguna actividad de indagación, la satisfacción de los estudiantes en conducir su propio trabajo y ver el logro de sus objetivos. Tener dominio de diversas fuentes de información, trabajar en grupos en forma autónoma, responsable, realizando reflexiones que propician la metacognición y favorecen los propios aprendizajes. Según Fernández y Melero (1995) los proyectos fomentan el aprendizaje cooperativo en términos de beneficios cognitivos y socioafectivos.

Según Rebeca Anijovich (2010) las ventajas del trabajo por proyectos incluyen ofrecer alternativas de integrar conocimientos, permite la inclusión de diferentes actores y propicia distintas formas de vincularse con el espacio y con los objetos. También, centra el aprendizaje en la comprensión y conecta la escuela con el mundo externo mostrando la proximidad de los conocimientos con la vida real. Por otro lado, el trabajo por proyectos es un ambiente propicio para desarrollar propuestas en aulas heterogéneas.

Desventajas

Conocemos a través de la voz de los docentes algunas dificultades relacionadas con los tiempos de planificación previos al lanzamiento del proyecto y el seguimiento. Sin embargo, consideramos que estas dificultades pueden ser temas a abordar en el marco del trabajo de equipos docentes, lo cual permitirá sortear las dificultades y encontrar estrategias en cada situación particular.

Si bien estos obstáculos merecen consideración, muchos pueden ser superados con un trabajo de reflexión compartido con colegas y con la participación de diferentes actores de la institución. Lo que nos parece importante destacar es que la decisión de cuáles son los temas que pueden ser abordados en forma más significativa a partir de un proyecto de trabajo es una cuestión estratégica que cada docente deberá tomar en cada situación de enseñanza particular.

Desde la perspectiva docente:

La EABP debe ser una experiencia memorable que deje huella. Para lograrlo es necesario tener en cuenta ciertas acciones, por ejemplo:

a. Fomentar el trabajo en equipo
b. Crear capacidades colectivas
c. Pensar en el docente como un aprendiz permanente

Esto le permitirá a los docentes adquirir nuevas competencias que permitan una integración curricular, organizado los espacios de trabajo con otros docentes para fomentar el intercambio y poder armar alianzas. Para esto, es importante recibir asesoramiento y acompañamiento construyendo un modelo pedagógico integrador. Consideramos la reflexión una clave para la toma de decisiones estratégicas.

Desde la perspectiva del estudiante:

La EABP posiciona a los estudiantes en situación de diálogo y promueve distintas formas de argumentación, se involucran de una manera activa en la búsqueda de fuentes y recursos durante el proceso, en la toma de decisiones y en demostrar los conocimientos adquiridos. Se sienten estimulados en el desarrollo de pensamiento superior cuando deben analizar o evaluar alternativas, establecer inferencias y/o formular deducciones. Les posibilita procesos de metacognición y autoevaluación tanto en el proceso de avance del proyecto como al finalizar el mismo.

La EABP favorece la creación y consolidación de un mejor clima escolar y, finalmente, también favorece la diversidad cuando es compatible con los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos ayudándolos a desarrollar su autonomía, en línea con el modelo de aulas heterogéneas.

Pasos y fases de la metodología de EABP

Cuando decidimos que vamos a implementar esta metodología pedagógica, tenemos que considerar los pasos o fases que es necesario recorrer para planificarla o desarrollarla. Estos han sido identificados por distintos investigadores. Algunos de ellos destacan cuatro: la elección del tema, la detección de ideas previas, la búsqueda y el tratamiento de la información, el desarrollo de las diversas actividades de enseñanza y aprendizaje y la presentación del producto final (Arias y otros, 2009). Nosotros señalamos algunos más que creemos que pueden ayudarnos para realizar un buen proyecto (es necesario destacar que estas fases son orientativas, puesto que cada proyecto es diferente. Puede ocurrir que dos proyectos coincidan en el mismo punto de partida, pero su desarrollo y finalización sean diametralmente opuestos).

Definición del Tema y preguntas iniciales disparadoras. Trabajar a partir de ideas previas permite un aprendizaje significativo. El docente hace la elección del tema del proyecto que está vinculado al Diseño Curricular: plantea interrogantes o propone un juego como lluvia de ideas para identificar y reconocer las ideas previas de los alumnos. Establece metas y objetivos. Esto también puede ser hecho, en equipo e interdisciplinariamente a cargo de un conjunto de docentes.

Conformación del equipo colaborativo de trabajo. Se organizan los diferentes equipos que favorecen el aprendizaje individual y colectivo y que permitirán a los alumnos construir su propio conocimiento.

Organización del trabajo a realizar. Encuadres. Roles y tareas. Acordar criterios para la evaluación. Establecer los roles tareas y funciones diferentes enriquece la experiencia a realizar. Acordar con los estudiantes cómo y qué se evalúa antes de comenzar un proyecto es fundamental. Ofrecerle a los alumnos distintas opciones respetando la idea que las personas aprenden de distintos modos (perspectiva heterogénea).

Búsqueda, recopilación y producción de información. Guiados por el docente los estudiantes desarrollan el pensamiento crítico, habilidades para la solución de problemas y para la colaboración, mientras identifican problemas, formulan hipótesis, conducen la búsqueda de información, realizan experimentos. Es uno de los pasos fundamentales de esta metodología pedagógica.

Análisis y síntesis de la información. Con la información reunida, se procede al tiempo del análisis. Es un momento fundamental para la construcción de los aprendizajes y su incorporación. Clasificar los elementos relevados, destacando los fundamentales de los secundarios e intentando realizar propuestas o caminos de aplicación de los mismos.

Producción a partir de los nuevos conocimientos. Como vimos, una de las características de este proceso es llegar a una producción concreta - "obra" - que manifieste claramente los aprendizajes realizados. Por lo tanto, cada grupo se aboca a la construcción del producto que surge de este proceso.

Presentación del proyecto. Reflexión sobre los aprendizajes. Lo que se produce en el proceso se debe compartir con la comunidad educativa y, de ser posible, con la comunidad en general. Este momento es sumamente importante en esta propuesta metodológica. A veces, la posibilidad u oportunidad de realizar esta presentación es determinante para el punto inicial de lanzamiento del proyecto (por ejemplo, la posibilidad de presentarse en un concurso de ciencias).

Evaluación. En este documento presentamos algunas modalidades de evaluación. Reafirmamos nuestra convicción de que no hay proceso educativo consistente sin una evaluación sólida y armónica con los principios pedagógicos que lo orientaron.

Tipos de proyectos

William Kilpatrick (1871-1965) propuso cuatro tipos de trabajo por proyectos (citado por Majó y Baqueró, 2014: 27-29) según la finalidad que se persiga:

- Elaboración de un producto final (Producer´s Project): *De producto*
- "Resolver un problema intelectual desafiante para el protagonista" (Problem Project): *De resolución de problemas*

• Mejorar una técnica o habilidad concreta (Specific learning): *De elaboración de propuestas*
• Conocer un tema y disfrutar con su conocimiento o experiencia (Consumer´s Project): *De investigación*

Ampliemos estas caracterizaciones con algunos ejemplos:

De producto: se propone realizar algo concreto. Por ejemplo, en un proyecto final de la materia Tecnología, se buscaría la construcción de un objeto original que integre los conocimientos de la asignatura. Los alumnos deben presentar el boceto del proyecto en planos, explicar los fundamentos de su construcción y, una vez aprobada esta fase, construirlo y presentarlo terminado. Recordamos una producción particular por su originalidad: el tacho de basura a control remoto, objeto que funciona e integra conocimientos de mecánica, electricidad, dibujo técnico y física.

De resolución de problemas: implica el análisis de una situación y alguna o varias recomendaciones de solución. Por ejemplo: se plantea a los alumnos que es necesario diseñar un puente en la Ruta 2 a la altura de Dolores, para que los peatones puedan cruzar. Los estudiantes deberán decidir cuál es el lugar más apropiado para su construcción y deberán preparar un informe con recomendaciones para la Intendencia de Dolores.

De elaboración de propuestas: implica la puesta en marcha, el uso de un procedimiento, entre otras posibilidades. Por ejemplo: con el objeto de trabajar sobre el tema nutrición, se propone a los alumnos hacer una campaña para promocionar hábitos de alimentación más saludables en la escuela. Dentro de las acciones de la campaña, los alumnos podrán intervenir a lo largo de una semana, en la confección del menú del comedor.

De investigación: se propone profundizar conocimientos. Por ejemplo: a fin de profundizar en el uso racional del agua, se plantea a los alumnos que investiguen de dónde se la obtiene en forma potable en diferentes regiones del país y qué problemas presentan estas regiones en el uso del agua para el riego y el uso doméstico.

La evaluación de la EABP

Entre los expertos y referentes a los que recurrimos para pensar en lo que la promoción de la EABP implica, hay un gran acuerdo en que uno de los aspectos que se deben considerar con mayor atención es el de la evaluación. Al ser una metodología pedagógica innovadora, requiere de un formato de evaluación que se alinee con los objetivos y propuestas metodológicas que se utilicen. Al respecto, entre otras, estamos identificando tanto la llamada "evaluación formativa" como la llamada "evaluación auténtica", como dos de las maneras de evaluar que mejor pueden aplicarse a la propuesta metodológica que plantea la EABP.

Consideramos el enfoque de la evaluación formativa como uno de los más apropiados para evaluar la EABP. Al decir de Camilioni (2005) la evaluación formativa es formadora. Black y Wiliam (1998) la definen como: "*todas aquellas actividades emprendidas por docentes y estudiantes con el propósito de proveer información para ser usada como feedback/retroalimentación útil para modificar y mejorar las actividades de enseñanza y aprendizaje en las que están implicados*" (Black y Wiliam, 1998).

Este enfoque busca permanentemente que los docentes expliciten y compartan con sus alumnos aquello que se proponen que aprendan. Un paso primordial para arribar a buen puerto es compartir los objetivos con los alumnos, ya que cuando éstos lo saben pueden dar sentido a la tarea, auto-observarse y, de esta forma, comenzar a regular sus aprendizajes.

Esta clase de evaluación permite, entre otras cosas, que los docentes realicen un seguimiento exhaustivo del aprendizaje de los estudiantes y que éste sea conocido por ellos. La calificación numérica deja de ser el factor fundamental de la evaluación y el papel principal es tomado por el aprendizaje. Es importante acordar con los alumnos criterios de evaluación, realizar devoluciones permanentes, generar auto y coevaluaciones para que los alumnos comprendan el error como parte del proceso de aprendizaje y comprender sus fortalezas y debilidades para encarar la mejora.

Es importante reconocer en el marco de la evaluación formativa los distintos instrumentos en los que ésta se presenta y sus beneficios, los cuales abarcan tanto a docentes como a alumnos. Para que se puedan obtener los beneficios las prácticas de evaluación deben ser "*...sostenidas en el tiempo, sistematizadas e incorporadas al trabajo diario*".[9]

Los variados instrumentos de evaluación que brinda el enfoque estimulan la creatividad de los docentes, facilitan y adecuan los aprendizajes teniendo en cuenta las necesidades de cada alumno y son efectivamente aplicables a diferentes contextos. Cuando hablamos de instrumentos nos referimos a:

Rúbricas: las rúbricas van a facilitar el aprendizaje, constituyen guías de evaluación tanto para el alumno como para el profesor (hay sitios de internet muy interesantes con ejemplos de rúbricas).[10]

Dianas de evaluación: al igual que la anterior sirve para averiguar cómo se está aprendiendo, especificando de forma clara qué se quiere evaluar, qué indicadores de evaluación se van a utilizar y lo hace de una forma muy visual y rápida. Es muy útil para la autoevaluación y coevaluación.

Portafolio: permite guardar las evidencias del proceso, facilitando por su progreso y apropiación de determinados conocimientos. Sirve para autoevaluarse y para la evaluación compartida, al permitir analizar a profesores y alumnos de forma conjunta la evolución del proceso. Cada estudiante puede utilizarlo también para actividades de refuerzo, de ampliación, observar el avance, calificación dialogada. Estos portafolios pueden o no ser digitales.

Diario de aprendizaje: se puede incorporar al portafolio y constituye un instrumento para reflexionar sobre lo aprendido, aunque al principio será necesario guiarle por medio de preguntas metacognitivas: ¿qué dificultades tengo? ¿dónde puedo aplicar lo aprendido hoy en el aula? ¿qué he aprendido? ¿me ha costado?. Este diario puede hacerse oralmente en una asamblea de clase guiada por el profesor.

Lista de cotejo o checklist. Con ella los alumnos registran la ausencia o presencia de un aspecto, de un indicador.

Las palabras de Philippe Perrenoud manifiestan el verdadero sentido por el cual vale la pena el esfuerzo en la implementación del enfoque: "La evaluación formativa adquiere todo su sentido en el marco de una estrategia pedagógica de lucha contra el fracaso y las desigualdades.[11]

Respecto de la llamada "**Evaluación Auténtica**", seguimos lo señalado por Rebeca Anijovich y Graciela Capelletti en una reciente publicación.[12]

Según señalan las investigadoras, el tema surge hacia 1980 en los Estados Unidos como un enfoque alternativo al de la evaluación tradicional. La evaluación auténtica: *"se propone que los estudiantes sean evaluados por medio de tareas que tuvieran un significado en el mundo real, en situaciones de la vida cotidiana, abogando por el uso de los conocimientos aprendidos."*[13] De esta manera, busca que la evaluación se dé en contextos aplicados, allí en donde los proyectos se han realizado o focalizado. Lo importante es que los estudiantes demuestren que han aprendido lo que se ha buscado aprender, dando respuestas reales en situaciones reales.

Las autoras destacan una serie de características de esta modalidad evaluativa muy interesantes que reproducimos aquí:

• Considerar el error como parte del proceso de aprendizaje

• Es multidimensional, ya que ofrece información acerca de procesos, productos, emite juicios de valor basados en criterios compartidos y utiliza una variedad de recursos y estrategias. Propone múltiples oportunidades para que los estudiantes demuestren sus avances y logros. Incluye una variedad de tareas y de indicadores de aprendizaje para llegar a conclusiones válidas.

• Los estudiantes participan activamente, asumen responsabilidades y se involucran en sus aprendizajes y en los modos de comunicarlos, Estimula las interacciones entre pares.

• Los criterios de evaluación y sus niveles de calidad son conocidos por los alumnos y los distintos integrantes de la comunidad educativa.

• Favorece la autoevaluación, promueve que los estudiantes reflexionen sobre su propio proceso de aprendizaje.

Ambas modalidades, tanto la evaluación formativa como la auténtica, son un buen punto de partida para avanzar en nuevos formatos de evaluación que armonicen con la práctica pedagógica que nos proponemos realizar. En la bibliografía que señalamos, es posible ahondar y profundizar en los conceptos, así como conocer algunos ejemplos concretos de cómo aplicarlas.

APORTES Y REFLEXIONES DE LA JORNADA INTERSECTORIAL DE DEBATE

De la jornada participaron unas 140 personas provenientes de los siguientes sectores: directivos, funcionarios, docentes de secundaria, centros de estudiantes, asociaciones cooperadoras, universidades, centros de investigación, organizaciones de la sociedad civil, medios de comunicación, organismos internacionales, institutos de formación docente, sindicatos docentes, fundaciones empresarias.

La jornada comenzó con una presentación del documento de trabajo, realizada por Claudia Tujschinaider (ex asesora pedagógica en las escuelas ORT).

A continuación, Mariana Martínez (Reimagine Lab) y Rebeca Anijovich (Investigadora), realizaron sendas presentaciones acerca de los marcos teóricos en los que se puede encuadrar la Enseñanza y Aprendizaje basados en Proyectos.

En un segundo momento de la mañana, se presentaron cuatro experiencias en las cuales se está impulsando la EABP.

Comenzando por la experiencia de la Nueva Escuela Secundaria de la Provincia de Río Negro, que estuvo a cargo de Ana Yaksich. Luego, Sergio España, de la Asociación Educación para Todos, presentó la experiencia de trabajo por proyectos que se realiza en la Provincia de Formosa con las escuelas rurales y semirurales.

En tercer lugar, María Joselevich, de Fundación VOZ, hizo una presentación del proyecto de capacitación docente que se está diseñando para trabajar en EABP con orientación en ciencias, del que participa Fundación VOZ con Fundación YPF.

Finalmente, Isabel Amate Pérez, funcionaria de la provincia de Tucumán y Cora Steinberg (UNICEF Argentina) presentaron el proyecto PLANEA (Nueva Escuela para Adolescentes) que está desarrollándose en esa provincia.[14]

Luego de realizadas las exposiciones, el plenario se dividió en cuatro comisiones que trabajaron en forma simultánea las siguientes preguntas:

A. ¿Cuáles son las condiciones básicas necesarias para poder implementar esta bandera? ¿Con qué es necesario contar para hacerlos posible?

B. ¿Qué recomendaciones hacemos para las escuelas que quieran impulsar la EABP?

Luego del trabajo grupal, se compartieron las siguientes conclusiones/aportes.

A. ¿Cuáles son las condiciones básicas necesarias para poder implementar esta bandera? ¿Con qué es necesario contar para hacerlos posible?

• Hay condiciones que son de carácter de la macro-política educativa y otras que tienen que ver con la micro-política o lo que sucede al interior de cada escuela. Sin embargo, se reconoce que se requiere de ambas.

• Entre las "macro" se considera fundamental que haya decisión política que garantice condiciones económicas y materiales para el trabajo por proyecto. También se requiere de normativa que regule y promueva (respecto de horarios, contenidos, etc.) este tipo de tareas.

• En la provincia de Buenos Aires, incluir en los Diseños Curriculares que están siendo actualizados en este año, orientaciones didácticas específicas o generales sobre la EABP.

• Desde lo curricular, a través del equipo de curricularistas, se requiere la construcción de documentos curriculares que amplíen el concepto a nivel teórico.

• Construcción de documentos pedagógicos que contengan ejemplos en todas las áreas.

• Construcción de documentos que articulen el concepto de saberes integrados con el EABP.

• Elaboración de documentos pedagógicos que difundan las experiencias que se están llevando a cabo.

• Organización desde la Dirección Provincial de Secundaria de encuentros territoriales de trabajo a nivel provincial para trabajar con Inspectores, Directores y profesores a cargo del equipo de Curricularistas en todas las áreas.

• La decisión política engloba muchos aspectos: distribución en espacios, formación docente inicial, formación de directivos. Es necesario un claro liderazgo de los directivos y de los docentes. Un liderazgo con capacidad de escucha. Motivación y voluntad.

• Debe haber decisiones claras de política educativa sobre la importancia de implementar la EABP en la escuela secundaria.

• Los gobiernos deben generar la habilitación de espacios para debatir y pensar las transformaciones. Hay que reconocer que la transformación del nivel implica un proceso y que tienen que juntarse los distintos actores del sistema educativo para pensarlo. La implementación de un cambio metodológico no se puede implementar sin abrir espacios de debate y diálogo.

• Es necesario hacer una adaptación curricular que permita priorizar contenidos y que desde esta selección se llegue a otros contenidos "secundarios".

• Se señala que la modalidad del "docente por cargo" permite que los mismos se puedan dedicar con mayores posibilidades a este tipo de propuestas.

• Los docentes deben contar con horas institucionales para planificar, evaluar y acompañar el desarrollo de los proyectos. Se requieren "andamiajes institucionales" que permitan llevar adelante al EABP.

• El trabajo por proyectos conlleva pensar en clave de "Trayectorias Estudiantiles heterogéneas". Pensarlo de esta manera permite que los estudiantes puedan asumir diferentes roles, lo que fortalece estos procesos heterogéneos.

• Así como la falta de entusiasmo de los docentes desmotiva a los estudiantes, la falta de apoyo de la sociedad a la educación, desmotiva a los docentes. Los bajo salarios, los comentarios despectivos, la crítica destructiva y muchas veces despiadada al sistema educativo, las condiciones edilicias deplorables, la falta de nombramientos docentes son algunos de los condicionantes que atentan contra la transformación que se busca.

• Un eje de la transformación en esta dirección es impulsar la capacitación en EABP desde la formación inicial. Los nuevos docentes deben aprender a trabajar de esta manera.

• Se reafirma la necesidad que la educación cuente con un financiamiento educativo acorde con las metas que se desean alcanzar como sociedad.

• En lo "micro", se requiere de docentes y directivos comprometidos y entusiasmados con la propuesta. Estamos hablando de un desafío. Se debe aprender a enseñar por proyectos.

• La enseñanza por proyectos exige aprender, construir y promover nuevos formatos de evaluación. Hay que poder priorizar los aprendizajes fundamentales y justificar por qué algunos contenidos se dejan de lado.

• La EABP requiere modificar esquemas tradicionales en las prácticas didácticas. Para esto hay que capacitar a los equipos docentes en el trabajo colaborativo.

• Para trabajar por proyectos hace falta "tiempo" institucional. Horas para planificar y para acompañar procesos. Tiempo para trabajar "en equipo".

• En el territorio, aún constatando las condiciones que pueden faltar, es necesario identificar cuáles son los recursos con que contamos para poder empezar.

• Se reafirma la importancia de que se reconozca el lugar protagónico de los estudiantes en este proceso. Estas propuestas los motivan y los "enganchan". Hay que escucharlos y conocer cuáles son sus inquietudes e intereses a la hora de definir y elegir qué proyectos se llevarán adelante.

• Las escuelas deben estar abiertas a la comunidad. En el diálogo con su entorno se generan y se llevan adelante los proyectos. La escucha de otras voces provenientes de la comunidad enriquecen y dan sustento a esta metodología. La comunidad es fuente de continua retroalimentación de los proyectos.

• No todos los temas curriculares son apropiados para ser desarrollados o aprendidos por proyectos. Hay otras modalidades pedagógicas innovadoras y activas para enseñar y aprender los temas.

• Es importante recuperar el rol pedagógico de los directivos. Dejar o delegar tareas burocráticas que les impide acompañar pedagógicamente los procesos de EABP. Los equipos directivos tienen que preocuparse por que estas experiencias se sistematicen y se fundamenten, habida cuenta de que están en el centro del proceso de transformación del nivel.

• Hay que disponer de espacios adecuados para el trabajo por proyectos. Aulas en las que sea posible el trabajo en equipo. La integración incluso de varios cursos de manera simultánea.

• Abordar el tema de la autonomía desde cada escuela. Hoy la escuela necesita pedir permisos hasta para decisiones mínimas. Estos permisos muchas veces están ligados a la necesidad de recursos. Se limita así la capacidad de la escuela para avanzar en propuestas transformadoras.

B. ¿Qué recomendaciones hacemos para las escuelas que quieran impulsar la EABP?

RECOMENDACIONES GENERALES	• Es importante empezar, intentar. Aunque efectivamente puedan no estar dadas las mejores condiciones esperadas. Siempre habrá límites y carencias. Esto no puede detenernos a comenzar un proceso que nos lleve a una mejor educación. • La audacia es una virtud recomendada. Virtud necesaria, cuando de transformaciones hablamos. • Es necesario que todos los materiales sobre EABP se sociabilicen mucho más: que lleguen más a la escuela. Hay muchísimas escuelas y docentes que no tienen ni idea de estas nuevas propuestas. Entonces puede suceder que no implementen nada porque ni conocen estas propuestas. • Se recomienda hacer "mapeos locales" de organizaciones e instituciones locales y de las problemáticas del territorio para orientar la decisión sobre los proyectos que se deseen desarrollar. • Tiene que quedar muy claro que aprender con esta modalidad no va a impedir tener un buen rendimiento en la educación superior. Por el contrario, desarrollada correctamente, dará mejores herramientas a los estudiantes para desempeñarse en dicho nivel. • La transformación que buscamos demanda de liderazgos fuertes a todos los niveles: funcionarios, directivos, y docentes que apuesten por los cambios y se animen a intentarlos.

	• En la pedagogía tradicional la planificación se volvió un requisito formal. Para llevar adelante la EABP, la planificación vuelve a estar en el centro de la escena pedagógica. • Se sugiere que para impulsar la EABP es oportuno plantearse etapas. Además, hay que reconocer que es un trabajo difícil y que lleva tiempo. Se comparte que una buena estrategia es empezar por un proyecto chico y acotado. Antes de intentar la multidisciplina, primero se puede trabajar en un proyecto que abarque la propia disciplina. Metas cortas y proyectos cortos. Que se perciba como algo posible. • Coordinar acciones desde las Direcciones de Educación Secundaria con las Direcciones de Formación continua para llevar al territorio cursos, ateneos, seminarios sobre EABP
FUNCIONARIOS	• Los equipos directivos que quieran implementar la EABP requieren de acompañamiento técnico. • Hay que favorecer las redes de escuelas que quieren trabajar esta metodología para poder aprender juntas. • Trabajar con el equipo de supervisores para que sean ellos los impulsores, capacitadores y habilitadores de los cambios en las escuelas. • Realizar mesas de gestión distritales en todas las regiones para que Jefes regionales, distritales, inspectores areales, directores, directores de los CIIes (centros de investigación información educativa que dispone de capacitadores) elaboren acciones sobre el EABP de impacto local (en la Pcia. de Bs. As.). • Articular las acciones que están realizando las Parejas Pedagógicas de la Dirección de Secundaria, en el relevamiento de experiencias llevadas a cabo en todas las provincias.
DIRECTIVOS	• Las escuelas tienen que atreverse a romper moldes rígidos y asumir la mencionada autonomía sin miedo. • Deben acompañar técnicamente a los docentes que quieran trabajar esta metodología. Hay que facilitarles recursos y habilitarles condiciones para que la puedan implementar de la mejor manera. Tienen que poder coordinar el trabajo docente, el impacto sobre el diseño curricular, pensar nuevas opciones (por ejemplo, resignificar las horas de tutoría, las horas de departamento). • A nivel institucional, una buena estrategia para empezar es comenzar con un grupo pequeño de docentes interesados y después ir sumando a otros, porque al principio no todos se comprometen. • También es importante que existan acuerdos pedagógicos transversales, por ejemplo, que todos los profesores acuerden propiciar la participación en clase. • Hay que trabajar con las familias para que entiendan estas nuevas maneras de enseñar y de aprender. Muchos creen que sus hijos están jugando y no "estudiando" y eso genera problemas que pueden evitarse con buena información.

	• Establecer acuerdos didácticos institucionales sobre planificación por proyectos.
DOCENTES	• Los docentes deben encarar la EABP con un sentido multidisciplinar y, de ser posible, interdisciplinar. Es decir, trabajar en equipo con otros docentes y no pensar que están haciendo un proyecto "personal" al desarrollar esta metodología. Hay que disponerse positivamente a trabajar en equipo. • Hay que trabajar la cuestión de la autoridad para que la misma no anule la participación de los estudiantes. • Es importante documentar los procesos de implementación, tanto para el propio aprendizaje como para compartir con otros docentes, tanto logros como dificultades halladas en el mismo. • Pensar con los estudiantes el tipo de proyectos que se va a desarrollar. Darles participación. Escucharlos. • También pensar cómo se involucran o participan en los proyectos, tanto las familias como las organizaciones barriales y territoriales. • Es importante la utilización de las tecnologías para lograr proyectos mejores. Esta utilización debe superar el reemplazar las fotocopias por las pantallas. Se trata de enriquecer los procesos y formas de aprendizaje. • Planificar desde saberes integrados por ciclos y en equipo.
ESTUDIANTES	• La participación activa y el compromiso es clave para que se produzca el aprendizaje. Deben tener una actitud diferente a la tradicional a la hora de querer aprender. • Implicarse en si propio proceso de aprendizaje
INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE	• En las didácticas y en las asignaturas debe estar presente la EABP. Incluso, es importante que en los mismos institutos se pueda aprender con esta metodología. "Lo que se practica, se aprende". • Construir los proyectos de práctica docente en mesas de gestión en las que participen inspectores, directores profesores y maestros, lo que le dará una consistencia "real" mayor a que si únicamente se planificara desde una institución en solitario
OTROS ACTORES	• Deben buscar informarse acerca de estas nuevas modalidades de enseñar y de aprender para no caer en críticas que terminen frustrando los procesos de cambio y de transformación.

EXPERIENCIAS PARA TENER EN CUENTA

A continuación se mencionan sólo algunos ejemplos de prácticas en EABP. En la bibliografía se encuentran referencias, tanto de experiencias sistematizadas en formatos bibliográficos, como en otros formatos visuales o digitales.

La experiencia del Horizonte 2020 en Cataluña

El proyecto Horizonte 2020 de la red de escuelas jesuitas de Catalunya es una experiencia viva de transformación de la escuela. Es un proyecto de cambio profundo que ha requerido de una planificación intensa y una implementación progresiva que está aún en marcha.

Una de las innovaciones que se están implementando es el trabajo por proyectos interdisciplinarios en alumnos desde 10 a 14 años. Se trabaja en clases de 50-60 alumnos trabajando juntos con un equipo de de 3 docentes de diferentes perfiles, en espacios flexibles que se adaptan al cambio de rol necesario tanto de los alumnos como de los docentes.

En cada proyecto, los alumnos, en equipos, parten de un reto motivador, cercano a sus intereses y global, que hace necesario un aprendizaje interdisciplinar para poder resolverlo. El proyecto termina con la elaboración de un producto final que da respuesta al reto y hace necesaria la investigación guiada durante dos semanas. Los alumnos trabajan cooperativamente para aprender, haciendo uso de recursos tecnológicos y herramientas digitales para procesar la información y compartir lo aprendido. Durante los proyectos, se desarrolla el pensamiento a través de destrezas y rutinas de pensamiento y se trabajan valores de forma contextualizada.

En la página web del proyecto (h2020.fje.edu) se pueden encontrar materiales que explican las diferentes etapas y dimensiones del proyecto. En el apartado de videos se puede visualizar el proceso de motivación de la comunidad educativa, la preparación del profesorado y la implementación en las aulas. También se puede acceder a material escrito, como son los diarios y los cuadernos. Recomendamos el cuaderno Nº 9 porque resume la evaluación de impactos realizada por tres grupos de investigación de diferentes universidades y el informe de evaluación de proceso muestra el estudio interno realizado durante el primer año de implementación con el fin de detectar fortalezas y debilidades y realizar los ajustes necesarios.

Investigadores en la escuela secundaria: practicar Ciencias sociales para conocerse mejor[15]

El objetivo de este proyecto es que los adolescentes aprendan a investigar y que puedan verse a sí mismos como productores de conocimiento en el marco de las Ciencias sociales.

Colocando a los adolescentes como protagonistas de su propia historia, como seres contextuados con capacidad crítica y transformadora, se busca enseñar las Ciencias sociales y comprender sus procesos de producción desde una perspectiva actualizada. Así, se pretende proveer de herramientas que permitan a los adolescentes sistematizar los diversos saberes que circulan en sus vidas cotidianas y que no necesariamente se encuentran abordados en los libros de texto.

El proyecto[16] apunta a que se experimente la producción del conocimiento tal como tiene lugar en los ámbitos académicos. Teniendo presente fenómenos que atraviesan a la población estudiantil en el contexto actual, surge la inquietud de los docentes de sostener el derecho a la educación desde un lugar de responsabilidad política y pedagógica. Tras reconocer profundas diferencias en los modos de construir conocimiento de docentes y estudiantes, se busca elaborar una estrategia que se centre en el reconocimiento del otro y de sus saberes y en el trabajo con la diversidad.

La estrategia didáctica estructurante del proyecto es el taller. Se intenta que los alumnos aprendan a investigar investigando y, para ello, durante el año escolar diseñan una investigación cualitativa, realizan el trabajo de campo y escriben el informe final.

El proyecto favorece el desarrollo de experiencias directas en las distintas etapas del proceso de investigación, poniendo en juego una formación propia de la metodología en las ciencias sociales y humanas. Los estudiantes son invitados a escribir textos relacionados con la producción de conocimiento científico de modo colaborativo y se estimula el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para potenciar las actividades propias de la investigación.

Los contenidos conceptuales se enseñan y se evalúan en función de los contenidos que implican heurísticas vinculadas con la investigación social. Las producciones se llevan a cabo en un grupo cerrado en Facebook y una carpeta de trabajo colaborativo en línea.

A las clases presenciales se integran espacios de consulta en línea y el trabajo en redes sociales. Para acreditar los aprendizajes, los estudiantes deben cumplir con evaluaciones trimestrales y las producciones indicadas. Para validar la pertinencia y calidad de sus producciones científicas, se proponen encuentros con investigadores experimentados que puedan aportar una mirada externa crítica y constructiva.

La física y la química como herramienta social[17]

Institución: ESCUELA NORMAL SUPERIOR "DR. NICOLÁS AVELLANEDA", Rivadavia 684, San Francisco (Córdoba)
Apellido y nombre: Branca, Azucena Carina / Fiore, María Gabriela
Espacio Curricular: Química E-mail: caribranca@gmail.com/magafi44@hotmail.com
Título: La Física y la Química como una Herramienta Social

PROYECTO QUÍMICA Y FÍSICA 6to "C" y "D"

La enseñanza de las ciencias exactas y naturales plantea problemas difíciles de resolver, como por ejemplo, la falta de interés y de motivación de los alumnos por materias como la Química o la Física. En el caso de nuestras cátedras empeora la situación el hecho de que ambos sextos pertenecen a la especialidad de sociales. Nos hicimos entonces la siguiente pregunta: ¿Es lógico que, habiendo transcurrido casi dos décadas del siglo XXI, enseñemos estas asignaturas como nos las enseñaron a nosotros, con los mismos recursos didácticos (tiza y pizarrón), contenidos y metodología?

Debemos recordar que la educación debe brindar herramientas para que las personas puedan adaptarse al medio en el que se desenvuelven, preparándolas para un desarrollo integral y una vida personal satisfactoria, que puedan disfrutarla con responsabilidad. Pero, más concretamente, la educación científica contribuye a que los alumnos desarrollen los valores y destrezas intelectuales necesarios para ser personas capaces de pensar por sí mismas y afrontar la vida de forma inteligente y responsable.

La ciencia tiene un papel muy importante en la sociedad actual, ya que -de un modo u otro- a todos afecta el desarrollo científico tecnológico. Si logramos comprender el mundo tecnocientífico que nos rodea; seremos capaces de formar una opinión crítica y consciente acerca de dichos avances y comprender qué beneficios aportan y qué inconvenientes originan en nuestra vida su descubrimiento y posterior utilización.

Espacios curriculares involucrados:

- Ciencias Naturales
- Química
- Física
- Lengua Castellana
- Metodología de la Investigación

La propuesta consiste en el desarrollo de un diario semanal, que finalmente será volcado en una página web (blog), en donde los alumnos de 6to Año "C" y "D" puedan desarrollar y abrir el debate, en forma conjunta, de contenidos de ambas materias de una forma relacionada y que generen un impacto en su vida cotidiana.

La búsqueda de un tema que relacione ambas materias no fue fácil, sin embargo, y debido a los problemas que tenemos a nivel ciudad, provincial, nacional y mundial, hemos decidido trabajar con el tema de "Basura". La basura constituye actualmente un problema de muy difícil solución para la mayoría de las comunidades en el mundo. Sin embargo, una de las formas de reutilizar la basura es convertirla en Biogás (aprovechando su Energía Potencial). Es aquí en donde encontramos los puntos de contactos entre ambas materias, ya que la Química aportará el conocimiento teórico como para entender las características y generalidades de los distintos compuestos orgánicos e inorgánicos que se producen por la acumulación y quema de basura (y los efectos que estos pro-

ducen en la población); y la Física nos ayudará a entender, a través de sus contenidos teóricos, el aprovechamiento de la Basura a través de la Energía liberada por la misma.

El desarrollo se piensa como la preparación de un diario semanal; cada grupo estará a cargo de la realización de una hoja del semanario, cada semana se rotará el grupo así cada grupo investiga temas diferentes. Es aquí en donde intervendrá lengua castellana que aportará la corrección de cada página y metodología de la investigación que nos permitirá relevar los datos siguiendo un método conveniente para cada situación.

Esta forma de trabajo implica, además, desestructurar la organización tradicional de la clase ya que los alumnos se separarán en grupos y cada uno se dedicará a investigar el tema desde un aspecto diferente, a saber:

- Grupo Nº 1: Energía
- Grupo Nº 2: Calidad Ambiental: Incidencia de la basura
- Grupo Nº 3: Clasificación de residuos.
- Grupo Nº 4: San Francisco y la realidad de sus residuos.
- Grupo Nº 5: Impacto de la basura.
- Grupo Nº 6: Industria de la basura.
- Grupo Nº 7: Enfermedades Producidas por la Basura.
- Grupo Nº 8: Métodos de Recolección y Tratamiento de Basura.
- Grupo Nº 9: El empobrecimiento de la sociedad y la Basura. Cultura de la Basura en Argentina. ¿Y en el Mundo?
- Grupo Nº 10: Los desechos de la Provincia, la Nación y el Mundo.

Tampoco se compartirán los mismos espacios ya que algunos grupos desarrollarán sus tareas en el gabinete de informática; otros, en biblioteca; otros, en el laboratorio de ciencias o en el aula. Las profesoras también compartirán algunas de sus horas cuando la tarea lo requiera.

Objetivo General:

Brindar a los alumnos la posibilidad de trabajar los contenidos de Química y Física utilizando un enfoque social de los mismos.

Objetivos Específicos:

- Desarrollar los contenidos a partir de una práctica específica
- Fomentar la responsabilidad en el cumplimiento de las actividades designadas
- Promover el trabajo en equipo
- Fomentar una participación consciente, comprometida y crítica
- Propiciar la curiosidad a través del planteo de problemas sociales que generan controversia
- Desarrollar destrezas en las TIC para lograr la difusión de los temas seleccionados
- Impulsar el trabajo colaborativo.

Actividades:

Presentación del proyecto a alumnos de ambos 6tos. Registro (fotos o videos) de todas las actividades desarrolladas en las distintas semanas. Podrán ser colocadas en la página mientras los contenidos todavía se estén investigando. Elección y conformación de grupos de trabajo.

Estarán compuestos por 3 alumnos de 6to "C" tres alumnos del 6to "D".

El total de alumnos suma 60, por lo que se dispondrán en 10 grupos compuestos por 6 alumnos, cumpliendo las siguientes tareas: 10 grupos conformados por 6 alumnos cada uno responsable de investigar en la web, libros, periódicos o en las instituciones de la ciudad que puedan proporcionar datos fehacientes y confiables sobre los temas elegidos.

Estos serían organismos provinciales (Hospital José Bernardo Iturraspe) y municipales de salud (Secretaría de Salud y Medio Ambiente), medios gráficos o audiovisuales (Archivo Gráfico, Diario "La Voz de San Justo", Radiocanal o Canal 4), ONG locales (AMAD o LALCEC), Internet u organismos técnicos gubernamentales (Secretaria de Agricultura, INTA, Córdoba Ambiente), etc.

Elección del nombre del periódico semanal.

Lectura y elección de temas a tratar. Se proporcionará a los alumnos distintas lecturas de donde podrán elegir los temas (acotando así los posibles temas a tratar, de lo contrario el espectro de temáticas sería complejo de manejar).

Elección de las instituciones en donde se puedan obtener datos locales.

Diseño de las preguntas a realizar y de la metodología a utilizar. Averiguación de los responsables de cada área. Solicitud de entrevistas. Organización de los datos relevados y redacción de los contenidos a imprimir en el semanario.

Publicación semanal de temas, siguiendo la misma dinámica de trabajo.

Distribución, por una cuestión de costo, se realizará sólo en la sala de profesores y directivos. Con la asignatura Física se ha proyectado realizar clases previas con los alumnos de la división "C" y "D" por separado para realizar los laboratorios (para que puedan comprobar los contenidos teóricos) y dictar temas de Energía.

Se proyectan tres instancias de socialización (en formato Ateneo) de la tarea realizada, que contendrán:

- La visita de un referente del área municipal
- El relato de la experiencia de los alumnos sobre la investigación y las diferencias observadas en cuanto a la recolección y tratamiento de los residuos sólidos urbanos en municipios cercanos

• Presentación de la experiencia a colegas docentes de la institución con conclusiones del trabajo colaborativo, del grado de participación de los alumnos, de los temas que quedaron pendientes y la propuesta de futuros proyectos para seguir trabajando a nivel institucional
• Realización del afiche resumen

Actividades Específicas:

Laboratorio: Determinación de la capacidad calórica de los compuestos orgánicos (Construcción y Uso del Termómetro y del Calorímetro). Ensayo de combustión de compuestos orgánicos (Determinación de los problemas que puede ocasionar la quema de la basura). Reciclaje de residuos sólidos urbanos (Preparación de Compost).

Ateneo: Impactos de la incineración (tratamiento elegido en la zona para el tratamiento de RSU) de residuos sólidos urbanos en la salud humana. El negocio de la Basura (Los cartoneros y los Circuitos de compra de Materiales de desecho). Los peligros (Mala Organización y Manejo) del Relleno Sanitario de la ciudad.

Observatorio: La metodología que se utilizará será que cada grupo, dependiendo del tema que le toque cada semana, elija la institución u organización en donde deberá recabar los datos (dependiendo del enfoque que le imprima a su noticia) que necesite. Se realizarán encuestas (ayudados por metodología de la investigación) y luego se tabularán sus resultados. Se realizará un informe y se pondrá a consideración del grupo y de los interesados.

Recursos Materiales: Material de consulta bibliográfica, trabajos de investigación publicados en la web Laboratorio de informática (planta baja); Biblioteca Laboratorio de ciencias naturales; Cámara digital Internet Evaluación y Seguimiento. La evaluación se realizará en forma conjunta entre las profesoras que participan del proyecto, teniendo en cuenta los mismos criterios que se siguen para la evaluación de los contenidos durante el dictado de la materia: La disciplina y predisposición en el trabajo de investigación. La adaptación al trabajo en equipo. La comprensión de las consignas dadas. El respeto hacia las personas y sus trabajos. Manejo de herramientas y lenguaje específico. Aplicación de conocimientos a trabajos prácticos.

Para la evaluación se utilizarán los siguientes instrumentos: Hojas de seguimiento Informes de avance de cada etapa Presentación de trabajos relacionados Funcionamiento de la página Evaluación y Seguimiento del Proyecto Cumplimiento del cronograma de actividades. Encuesta de evaluación a los alumnos de 6to "C" y "D". Encuesta a lectores del semanario. La conclusión de la Experiencia:

El proyecto concluirá con el final del ciclo lectivo y este grupo de trabajo (alumnos de 6to C y D) terminarán la experiencia realizando un afiche por cada grupo en el que resuman lo más importante de la información que ellos mismos obtuvieron y que quisieran socializar con la escuela.

Deberán bosquejarlo, diseñarlo y realizarlo. Además, completarán las encuestas finales para que los docentes podamos evaluar si la experiencia fue significativa para ellos o no.

En cuanto a la experiencia, no le vemos un final ya que este proyecto queda "abierto" y dependerá de la repercusión social y escolar que tenga el mismo. Así, se podrá enriquecer con los comentarios que los demás hagan en el blog, con los datos que aporten los expertos, los colegas o quienes intervengan en la realización del mismo. Se podrán plantear nuevas cuestiones que se resolverán con los nuevos grupos y así se irá enriqueciendo año tras año.

Los proyectos dentro del aprendizaje - servicio

Desde hace muchos años desde distintos espacios, entre los que el Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario (CLAYSS) ha venido teniendo un protagonismo central, se ha impulsado una metodología didáctica que se conoce genéricamente como "Aprendizaje Servicio".

Desde hace más de 20 años, en el Ministerio de Educación de la Nación se creó el Programa Nacional "Educación Solidaria" que fue concentrando actividades de capacitación y fortalecimiento de experiencias de aprendizaje-servicio. Esta área impulsó, además, el llamado "Premio Presidencial Escuelas Solidarias" que ha logrado que miles de escuelas de distintos niveles y de todo el país, presenten las experiencias que estaban desarrollando bajo esta modalidad.

No pocas de estas experiencias son muy cercanas a lo que llamamos EABP o responden directamente a esta metodología. El trabajo por proyectos inspiró a muchas de estas iniciativas en diferentes escuelas, asignaturas, niveles, etc.

En no pocos casos, estos proyectos excedieron a una asignatura o a un conjunto de ellas, y llegaron a abarcar el proyecto educativo institucional de la escuela que lo impulsaba.

La base de datos de estas experiencias es sumamente rica y amplia. Compilaciones de muchas de estas experiencias pueden encontrarse en la página del programa nacional[18]. Conozcamos algunos de estos proyectos de trabajo.

1. Conocer, cuidar e intervenir el Medio Ambiente

Escuela Nº25 "Delia Médici de Chayep"
Villa Futalaufquen. Chubut
Nombre del proyecto: Vivero de especies nativas "Niños del lago"

Resumen:

Establecimiento y gestión del primer vivero de especies nativas de la zona, colaborando con Parques Nacionales para la reforestación y preservación de la flora local.

¿De qué se trata?

Este proyecto se inició a través de una iniciativa de un docente de la escuela y un Guardaparque del Parque Nacional Los Alerces en vista de que no existía un trabajo conjunto entre el Parque y la Escuela y que los alumnos en general desconocían aspectos relacionados con la flora nativa. Se plantearon los objetivos y justificativos del proyecto y mediante un apoyo conjunto entre las instituciones se comenzó a trabajar en la ejecución del mismo, siendo uno de los resultados la construcción de invernaderos para uso exclusivo de esta iniciativa.

Es común en la zona que se produzcan incendios forestales y muchas veces ocasionados por el hombre. A partir de un incendio que se produjo en cercanías a la escuela surgió de los alumnos, un docente y un padre esta iniciativa para poder brindar algún granito de arena a esta problemática que castiga la zona con frecuencia.

Desde el año 2008 a la fecha, se realizaron más de 20 jornadas de plantación colocando cerca de tres mil árboles por año. Del proyecto participan los 64 alumnos desde nivel inicial, primario y secundario de la Escuela. Realizan desde la cosecha de semillas, limpieza, preparación de suelo, siembra, repique y plantación definitiva. También trabajan en la concientización de que el Bosque es Vida, capta dióxido de carbono y devuelve oxígeno, sus raíces hacen de filtro de las aguas subterráneas y fijan el suelo.

Objetivos

- Dar a conocer y difundir el valor y uso de las especies nativas, lo que implica favorecer su conservación.
- Contar con una herramienta para ser utilizada en las actividades de educación formal e interpretación ambiental.
- Proveer material para reforestaciones en zonas incendiadas, sobre pastoreadas, orillas de caminos, alrededores de viviendas, etc.
- Donar especies a instituciones que lo requieran y tengan como objetivo el cuidado del medio ambiente a través de la creación de espacios verdes.
- Descubrir una potencial alternativa económica futura para pobladores de la zona.
- Brindar un servicio al turista (más de 100.000 que visitan el Parque por año) ya que muchas veces quiere llevar plantas y al no tener alternativas recurre al furtivismo.
- Comprometer a diferentes sectores sociales (pobladores, particulares, instituciones y visitantes) a sumarse a esta propuesta fomentando el cuidado del medio ambiente.

2. Proyecto "Ver Mejor"

E.T. Nº3 "María Sánchez de Thompson"
Ciudad de Buenos Aires.

Resumen:

Producción de anteojos para pacientes oftalmológicos necesitados.

¿De qué se trata?

En 2001 se empezó a trabajar con personas que se acercaban a la escuela para conseguir anteojos que no podían adquirir. Se decidió disponer de un espacio para atenderlos y articular curricularmente estas acciones. Esto les permitió a los estudiantes del Ciclo Superior Orientado en Óptica afianzar sus conocimientos.

La intervención de la ETNº3 en un proyecto solidario con aplicación en la comunidad llamado "Programa Ver Mejor" se fundamenta en tres aspectos:

1. Asistencial, poniendo una mirada hacia dentro y fuera de la institución colaborando con aquellos que no tienen.
2. Desarrollar en la institución educativa una metodología ACTIVA en la que se alternan las "organizaciones interdisciplinarias" de teoría - práctica concurrentes de distintas asignaturas y al mismo tiempo desarrollar en el alumno habilidades tales como la cooperación, la iniciativa, el liderazgo, la solidaridad con el que menos tiene y la capacidad de trabajar en equipo.
3. Por todo lo expuesto anteriormente es que se llevaran a cabo actividades educativas en la escuela que tienen su aplicación en personas o ambientes ajenos a la misma.
4. Motivar al alumno no sólo en función del esfuerzo sino también en la voluntad y en el compromiso de aprender en la consecución de una tarea asignada que hace a su formación profesional de ópticos y contactólogos por un lado y de servir a la comunidad por otro.

3. Proyecto de Comunicación Electrónica Aumentativa (CEA)

ET N° 2 de Ciudad Jardín (Lomas del Palomar)

Los estudiantes de 7° año de la Escuela Técnica N° 2 "Tres de Febrero" de Ciudad Jardín de Lomas del Palomar, diseñaron y desarrollaron un **Sistema de Comunicación Electrónico Alternativo/Aumentativo (CEA).** Este proyecto tecnológico de carácter solidario sirve a personas con impedimentos motrices severos y disfunción de la comunicación y el lenguaje.

Los sistemas aumentativos completan el lenguaje oral cuando este no es suficiente para entablar una comunicación efectiva con el entorno. Por su parte, los sistemas alternativos sustituyen al lenguaje oral si no es comprensible o está ausente.

Ambos sistemas permiten que las personas con dificultades de comunicación puedan relacionarse e interactuar con los demás y así manifestar necesidades, opiniones y sentimientos, les otorgan mayor autonomía en sus vidas y les posibilitan participar en la sociedad con igualdad de derechos y oportunidades.

En el espacio curricular destinado a Prácticas Profesionalizantes, los estudiantes de 7° año de la Escuela Técnica N° 2 "Tres de Febrero" desarrollan proyectos solidarios que requieran solución tecnológica. Para detectar las posibles necesidades de la comuni-

dad que puedan ser resueltas con sus conocimientos de electrónica, los chicos visitan distintas escuelas de la zona. En una de ellas, la Escuela de Educación Especial N° 502 de Villa Bosch, las autoridades les solicitaron diseñar un sistema de comunicación para cuatro alumnos con dificultades neuromotoras.

Los estudiantes de la escuela técnica se interiorizaron de las demandas tecnológicas de la escuela especial, y una vez que evaluaron la posibilidad de satisfacerla, ambas instituciones firmaron un acuerdo de cooperación.

Los estudiantes de la Escuela Técnica N° 2 "Tres de Febrero", en primera instancia, se abocaron a la búsqueda de información sobre la temática de discapacidad neuromotora y disfunciones del lenguaje oral, así como acerca de los diferentes sistemas de comunicación alternativa existentes en el mercado. Con bibliografía adecuada, profundizaron sobre la importancia del lenguaje oral como una de las formas básicas de comunicación con el entorno, a través de la cual las personas son capaces de modificarlo en función de necesidades y deseos. A partir de ello, tomaron conciencia de que quien tiene dificultades para comunicarse o está impedido de hacerlo, generalmente por dificultades neuromotoras o motrices, verá dificultada la toma de decisiones, lo que lo deja supeditado a vínculos de dependencia o aislamiento social.

Con el objetivo de asesorarse acerca de las posibles soluciones a la demanda de la Escuela Especial N° 502, los estudiantes de la escuela técnica articularon con el Profesorado en Educación Especial Neuromotora, dependiente del Instituto Superior de Formación Docente N° 34. Los futuros técnicos, a través de los encuentros con el personal de este instituto, conocieron el uso de Sistemas Alternativos o Aumentativos de Comunicación que permiten resolver las necesidades de personas con capacidades neuromotoras diferentes. También se informaron acerca de las diferencias entre ambos sistemas. Es a partir de esta alianza y con la cooperación del Rotary Club Caseros Norte que surge el Proyecto CEA, que consiste en la construcción de un comunicador electrónico programable de lógica microcontrolada.

Durante el diseño del proyecto tecnológico, entre alumnos y docentes se dieron debates y discusiones acerca de métodos, estrategias y planeamientos alternativos y se alcanzaron acuerdos sobre programas, herramientas, instrumentos, componentes o materiales a utilizar en las distintas instancias. Los chicos y chicas de la escuela técnica proyectaron, desarrollaron y armaron un comunicador electrónico aumentativo/alternativo portátil, que puede ser ubicado en la silla postural del destinatario. Cuenta además con una batería recargable que le brinda una autonomía de más de 10 horas de uso continuo.

La pantalla del equipo está dividida en 32 celdas que muestran los 27 caracteres alfabéticos, el punto y los comandos "espacio" y "borrar"; en ella se ejecuta un barrido automático: primero se iluminan las filas y luego las celdas, una tras otras, en forma secuencial. El usuario acciona el sistema mediante un dispositivo de acceso, adecuado a sus necesidades motoras, con el que selecciona las letras para escribir las palabras que integran su mensaje. El Comunicador CEA cuenta con un display LCD asociado a la pantalla que permite la lectura del mensaje.

El Proyecto CEA fue armado íntegramente en la escuela y es un producto de fabricación 100% nacional, lo que disminuye considerablemente el precio frente a otras propuestas de características similares.

Para garantizar la continuidad del proyecto, los estudiantes del 7° año diseñaron e implementaron distintas instancias de comunicación y multiplicación de la experiencia a los cursos inferiores. El proyecto CEA tiene, como proyecciones de desarrollo a futuro, la posibilidad de incorporar pictogramas, síntesis de voz, frases predefinidas y textos predictivos que permitan agilizar el proceso de comunicación.

Los estudiantes que desarrollan el Proyecto CEA decidieron ponerlo a disposición de todas las escuelas públicas del país que lo soliciten, para que pueda ser utilizado, copiado, distribuido, estudiado, modificado y mejorado libremente, con el compromiso de que se construya un equipo CEA para las personas o instituciones de la comunidad que lo necesiten. Como consecuencia de esta posibilidad, la Escuela Técnica N° 1 de Perico (provincia de Jujuy) tomó contacto con la Escuela Técnica N° 2 "Tres de Febrero" y acordó replicar el prototipo del Proyecto CEA para destinarlo a las personas o instituciones públicas que lo requieran.

El Proyecto CEA se propuso facilitar la interacción comunicativa de quienes presentan impedimentos motrices severos y disfunción en la comunicación y el lenguaje, potenciando así su autonomía personal y favoreciendo su integración social. A partir de esta experiencia, los estudiantes pudieron resignificar el papel del conocimiento científico-tecnológico, de los desarrollos productivos y de la cultura del trabajo como ejes del proceso escolar. A su vez, les permitió identificar y satisfacer una demanda comunitaria vinculada con los aprendizajes académicos y tomar conciencia de la importancia de la comunicación en el ejercicio pleno de los derechos.

El desarrollo de la experiencia incentivó a los estudiantes de la escuela técnica a ser partícipes activos y creativos, los estimuló a poner a prueba sus ideas y a aceptar los errores como fuente de aprendizaje. Comprendieron también que, desde un proyecto pedagógico, se pueden abordar contenidos específicos del ejercicio profesional y transformarlos en saberes socialmente productivos y científicamente significativos que hacen de los recursos tecnológicos instrumentos que contribuyen a mejorar la calidad de vida. La experiencia también posibilitó que los estudiantes analizaran, intercambiaran ideas entre pares y profesionales de otras áreas, sistematizan las prácticas, abordan nuevos conocimientos, reflexionaran sobre lo realizado y pusieran en acción principios éticos y solidarios.

Desde la perspectiva institucional, el Proyecto CEA permitió evaluar que, el enmarcar una experiencia solidaria dentro de las Prácticas Profesionalizantes que los alumnos del 7° año de las escuelas técnicas cumplen en forma obligatoria, posibilita integrar y articular todos los niveles, contenidos y saberes del trayecto formativo que el futuro técnico ha cursado, tanto aquellos de formación general como los de formación científico-tecnológica y los de formación técnica-específica. Esto redunda en un fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje, a la vez que facilitó la reflexión sobre la

práctica profesional, el intercambio y sistematización de experiencias y el abordaje de conocimientos específicos, en correspondencia con la Tecnicatura en Electrónica. A su vez, orientó la gestión educativa a planificar institucionalmente el currículo en forma integrada, procurando establecer y estrechar vínculos con la comunidad y a alentar a los estudiantes a que se organicen para emprender acciones solidarias de manera progresiva y sistemática.

Otro de los aspectos evaluados como positivos es que la promoción de acciones solidarias como núcleo y motor de los aprendizajes escolares, las convierte en experiencias significativas y enriquecedoras para los estudiantes y, al darle intencionalidad pedagógica, mejora la calidad educativa. La continuidad de experiencias de estas características está garantizada en la Escuela ya que los estudiantes de 7° han transmitido todo lo realizado a los de 6°, para que en el próximo ciclo escolar puedan rediseñar y optimizar lo que sea necesario para los nuevos equipos.

Las y los estudiantes propiciaron instancias de encuentro con otras escuelas con el fin de facilitar el trabajo conjunto en la producción tecnológica orientada a favorecer la inclusión y el compromiso social de los futuros técnicos. En esta línea de trabajo, acordaron replicar el proyecto con la Escuela Técnica N° 1 de Perico. A su vez, generaron acuerdos con organizaciones de la sociedad civil para promover y extender el Proyecto CEA a nivel provincial y nacional, por ejemplo con el Rotary Club de Caseros Norte y, por su intermedio, con la red CRUPLA (Club de Rotarios Unidos para la Acción).

Se organizaron instancias de encuentro con organismos del sector socio productivo y entidades de la comunidad, lo que contribuyó a profundizar el entramado de la identidad regional y el compromiso social de los futuros técnicos.

La experiencia se ha presentado en diversas exposiciones relacionadas con la educación, el cooperativismo y la economía social. En 2014, los alumnos de 7° año de la especialidad Electrónica expusieron el prototipo del Proyecto CEA en el Encuentro Provincial de Escuelas Cooperativas, convocada por la Federación Mutual del Oeste de la Provincia de Buenos Aires (FEMOBA) y el Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES), evento donde fue distinguido. Esta no fue la primera vez que un producto tecnológico de la Escuela Técnica N° 2 "Tres de Febrero" resultó premiado.

En años anteriores, los estudiantes desarrollaron otros proyectos solidarios: la construcción de una silla postural para personas con discapacidad motriz y el Proyecto NEO -un monitor que capta el ruido ambiente en tiempo real, destinado a salas de neonatología-, que en 2013 obtuvo el Premio Presidencial " Escuelas Solidarias". También fueron galardonados con ese premio en la edición 2015. Durante la entrega del Premio, uno de los estudiantes participantes del Proyecto CEA, Wang Guanruey, manifestó: "Hicimos el Proyecto CEA, que es un comunicador electrónico alternativo o aumentativo para chicos con discapacidad motriz de la Escuela Especial 502. El proyecto empezó el año pasado y lo primero que hicimos fue visitar distintos colegios para buscar el problema y tratar de solucionarlo en base a nuestros saberes aprendidos en la Especialidad Técnica-Electrónica. La idea era solucionar el problema desde nuestros conocimientos y

para saber sobre la discapacidad motriz, fuimos a visitar el Instituto de Formación Docente 34, donde capacitan docentes para enseñar a estos chicos".

La repercusión del Proyecto CEA fue importante a nivel comunitario. Los medios locales y nacionales se hicieron eco de la noticia. La Televisión Pública en el programa "Una Tarde de Cualquiera" dio a conocer los distintos proyectos de la Escuela Técnica N° 2.

Áreas y contenidos de aprendizaje involucrados:

- Ciencias Exactas: Matemática. Física: consideración, interpretación y aplicación de contenidos a la resolución circuital asociada al Proyecto
- Lengua. Lengua extranjera: lectura, análisis y comprensión de textos. Escritura de informes. Confección de manuales técnicos.
- Economía y Gestión: Gestión de los Ámbitos. Evaluación y control de costos.
- Tecnología: Proyección, diseño y desarrollo de la inventiva para montar y desarrollar un proyecto tecnológico.
- Informática: manejo y utilización de software de diseño gráfico y multimedia, edición de texto, programación, simulación y diseño circuital, asociado al proyecto.

Actividades de los estudiantes:

- Uso de Programas CAD para generar la documentación técnica específica.
- Dibujo de planos.
- Utilización de herramientas de mano y de banco para la fabricación de gabinetes metálicos.

- *Aplicación de procesos de regulación y control*
- *Aplicación de normas de seguridad*
- *Control de procesos de producción*
- *Redacción de manuales de uso*
- *Traducción de información tecnológica*
- *Decoración del frente del equipo*
- *Diseño, desarrollo, construcción y montaje definitivo de unidades CEA*
- *Reflexión sobre la actividad y el sentido del proyecto*

Organizaciones participantes:

- Instituto Nacional de Asociativismo y Economía Social (INAES)
- Rotary Club Caseros Norte
- Profesorado en Educación Especial Neuromotora dependiente del ISFD N° 34

[1] Cita extraída de diversas presentaciones realizadas por el Ministerio de Educación de la provincia.
[2] Ver en este documento el capítulo de las experiencias y prácticas educativas.
[3] "OPCIONES DE FORMATOS CURRICULARES Y PEDAGÓGICOS", del Encuadre General de la Educación Secundaria (Tomo I, págs. 28-42). Ministerio de Educación, Pcia. de Córdoba.
[4] elaboracionkilpatrick.blogspot.com/
[5] Dra.Lourdes Galeano de la O. Aprendizaje Basado en Proyecto. Universidad Colima.
[6] Alonso, Javier (2015:52) Estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes . URL
[7] Wikipedia https://es.wikipedia.org/wiki/Aprendizaje_basado_en_proyectos#Descripci.C3.B3n_del_m.C3.A9todo.
[8] Ver más información del proyecto Zero en http://www.pz.harvard.edu/
[9] Anijovich, Rebeca/González Carlos (2011:17). Evaluar para aprender: conceptos e instrumentos. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
[10] http://ticteando.org/rubricas-que-son-como-se-disenan-y-herramientas-tic-para-su-elbaracion/#.Wsoh8i7waUk
[11] Perrenoud,P, (2008) La evaluación de los alumnos.Pag 16
https://books.google.com.ar/books?isbn=9505638019
[12] Anijovich, R. Cappelletti, G. La Evaluación como oportunidad, Ed. Paidos. 2017. Pág. 119-136.
[13] Op.Cit.
[14] Las videograbaciones de las presentaciones se pueden mirar en nuestro canal de You Tube (Transformar la Secundaria).
[15] Esta experiencia forma parte del libro 50 Innovaciones Educativas para Escuelas, publicado por Edulab-Cippec en 2017. (ver Bibliografía).
[16] El proyecto se inició en el año 2012 en la materia Proyecto de Investigación, de 6.° año de la Orientación Ciencias sociales de la Escuela Nuestra Señora de Luján Buen Viaje, localidad de Loma Hermosa, Partido de General San Martín, Provincia de Buenos Aires.
[17] Experiencia de una escuela de la Pcia. de Córdoba, relevada en "Formatos y Desarrollos Curriculares", Área de Desarrollo Curricular, del ministerio de Educación de la Pcia. de Córdoba, Agosto, 2011.
[18] https://www.argentina.gob.ar/educacion/gestioneducativa/politicassocioeducativas/educacionsolidaria

Banderas para la transformación

EL #TRABAJO DOCENTE EN LA ESCUELA SECUNDARIA

RANSFORMAR
LA SECUNDARIA
EL #TRABAJODOCENTE EN
LA ESCUELA SECUNDARIA
JORNADA INTERSECTORIAL DE DEBATE
#BANDERASPARALATRANSFORMACION
MARTES 12 DE NOVIEMBRE | 9 A 17.30 HORAS
UTE (Bartolomé Mitre 1984, CABA)
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
unicef
para cada niño
CTERA
CIPPEC
FLACSO
FUNDACIÓN VOZ

PRESENTACIÓN

Este documento es el que se refiere a un tema particularmente importante y sensible: "el Docente por Cargo" o el "Profesor por Cargo". No es casual que sea el último de esta serie. Por un lado, requería de un importante trabajo y, además, de acuerdos de diálogo, debate y profundización. Por otra parte, es una de las banderas, cuya implementación pondrá más en evidencia la voluntad política de transformación de la escuela secundaria.

Fue fundamental para llegar a este documento la participación, la opinión y el compromiso de diferentes representantes de distintos sindicatos de base de CTERA en diferentes provincias que han participado activamente de todo el proceso de reflexión y debate intersectorial.

El proceso de preparación y trabajo se extendió por más de cuatro meses con reuniones realizadas en diferentes espacios y tiempos a partir de un trabajo muy serio de las distintas organizaciones que participaron del proceso.

El documento base ha sido elaborado por Roxana Perazza, que ayudó a tener una perspectiva muy amplia y completa del desafío que implica abordar estos tópicos.

El proceso de conversación se desarrolló en dos momentos, uno previo a la escritura del documento que tuvo lugar en la UNIPE y un segundo momento que tuvo lugar en sede de la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE) de Ciudad de Buenos Aires. En ambos participaron representantes gremiales, docentes, referentes estudiantiles, de las familias, de centros de investigación educativa, de universidades nacionales, periodistas, integrantes de organismos internacionales para realizar la Jornada Intersectorial de Debate. Unas ocho jurisdicciones estuvieron represantadas.

Como siempre, el material que compartimos, no busca ser monolítico ni expresar posiciones únicas. Espera que permita visualizar las diferentes aristas que debemos considerar para encarar un tema que consideramos clave en función de la transformación de la secundaria.

La comunidad educativa piensa que los docentes deben tener tiempo y posibilidades que les permitan garantizar un fuerte compromiso con las instituciones a las que pertenecen. Sabemos que esta decisión implica mejores asignaciones presupuestarias y rediseños de formatos curriculares y organizativos de las escuelas. Pero se trata de los desafíos que, sin duda, tenemos por delante para contar con la secundaria que queremos y necesitamos.

DOCUMENTO BASE

Roxana Perazza

A modo de introducción

Este texto ordena e introduce las primeras reflexiones de un grupo de especialistas, referentes de organizaciones sociales y sindicalistas de las organizaciones docentes acerca del puesto de trabajo docente en la escuela secundaria en la Argentina, más específicamente sobre la propuesta de profesor por cargo.

Comienza con una descripción cuantitativa sobre el sector que trabaja en el nivel secundario en nuestro país para luego, brevemente, retomar algunos componentes del entramado histórico de la formación docente para el nivel.

En un segundo momento, se sistematizan las reflexiones, temáticas y aspectos a tener en cuenta cuando se aborda las cuestiones relacionadas al cargo docente y, al mismo tiempo, se esbozan algunas características, interrogantes, dificultades, nudos instalados, algunos de ellos, producto de procesos jurisdiccionales que han implementado diversas propuestas.

Al hacer referencia a la escuela secundaria, a la crisis de su modelo organizativo y curricular, a la distancia entre los mundos juveniles y la propuesta curricular / organizativa de la escuela se hacen reducidas menciones al puesto de trabajo docente. O, por el contrario, cuando se lo aborda, pareciera que se lo hace de modo aislado, se establecen pocas relaciones que, de hacerse ofrecerían más información para comprender determinadas escenas escolares. Un cambio en el puesto laboral requiere necesariamente de otros movimientos para que el mismo se direccione en los sentidos buscados.

De la mano de las críticas y de la sobre-diagnosticada crisis de la escuela secundaria, la figura de "profesores taxi", aquella descripción que apela a los profesores que corren de una institución a otra en pos de lograr un salario digno a fin de mes, remite a pensar y detenernos en algunos de los componentes que arman de modo singular y específico el puesto de trabajo docente en nuestras escuelas secundarias.

Si bien no es objeto del presente informe la profundización sobre las características de la formación docente para el nivel que, por momentos se instala en discusiones cíclicas reducidas al nivel que la imparte (en donde el instituto del nivel terciario se queda con "el

hacer" y la universidad "con el saber" y en dicha oposición, la calidad es propiedad per se de un solo lado), sólo haremos una mención a grandes rasgos.

Históricamente, el profesor de la escuela secundaria egresado de la universidad y especialista en un campo disciplinar estaba frente a un grupo de alumnos y recibía una renta significativa por su hora cátedra de trabajo frente a alumnos. Era un docente que formaba parte de una institución cuya misión era singular y específica.

A partir de su expansión, de la organización de las modalidades, del surgimiento de los profesorados para la escuela secundaria se fue "desdibujando" aquella "misión" envuelta en un discurso prestigioso y elitista que definía el trabajo del profesor y el sentido de la escuela secundaria. En las primeras décadas del siglo XX, surgieron los primeros institutos de formación docente para el secundario. Con caminos distintos a los construidos para la formación de los maestros para el nivel primario, los profesores "diplomados" eran quienes tenían el título habilitante para estar frente a alumnos y ya convivían con las universidades cuyos egresados también contaban con los requisitos necesarios para el ingreso laboral a la escuela secundaria.

La paulatina expansión desigual de la escuela media abrió las puertas para una expansión de instituciones de formación docente para el nivel.

Para el ingreso a los profesorados era requisito contar con el título de maestro normal. No solo estaba habilitada la entonces Facultad de Filosofía y Letras sino también otras facultades empezaron a estar habilitadas a la formación docente. Desde allí, conviven estos dos "subsistemas formadores", con reducidos canales orgánicos de comunicación interna.

Estos rasgos en la formación se inscriben en un determinado contexto. A partir de la década del 50, el nivel se fue extendiendo y otras poblaciones fueron accediendo al mismo. Concebida para una élite, estas políticas expansivas generaron expectativas de inclusión a generaciones que, por primera vez, ingresaban a la secundaria con posibilidades concretas de finalizarlo. En un proceso de expansión territorial desigual, se ofrecía una propuesta de formación para generaciones que podían acceder a ella por primera vez y cuya finalización les facilita cierta movilidad social de la mano de determinadas políticas socio económicas.

Cambios en el sistema formador (1969), la transferencia de los servicios educativos (1993), nuevos marcos normativos han atravesado no sólo a la formación inicial sino a la escuela secundaria (LEN, 2006) (Res. CFE 79/2009)

A partir del 2009, la equiparación de la carga horaria en todos los planes de estudio de formación docente (Res. CFE 24/2007) fue un avance significativo aunque la diferencia salarial entre la hora computada para el nivel primario y la del nivel secundario seguía vigente.

En la actualidad, los profesores para el nivel medio se forman tanto en las universidades que ofrecen profesorados como en los institutos de formación docente.

Las estadísticas muestran un predominio del sector estatal y preeminencia de los institutos superiores en la formación docente inicial.

Si ponemos el foco en la formación de los docentes, podemos observar el alto porcentaje de alumnos que estudian profesorados en diversas disciplinas que otorgan título habilitante para la enseñanza en el nivel medio y en menor medida lo hacen para el nivel primario y para el inicial, (63 % áreas disciplinares específicas, 22% profesorado para el nivel primario y un 15% para el nivel inicial).

De acuerdo a los resultados finales del censo docente realizado a nivel nacional en 2014, en nuestro país hay un total de 323.255 docentes en actividad en ese nivel, la mayoría de ellos (76,2% 248.123) trabaja en el sector estatal. Un 31,6% en el sector privado, advirtiéndose que existe un 7,8% que se desempeña en ambos sectores de gestión (CENPE, pág. 8). Cerca de la mitad (47%) de los docentes trabajan en entre dos y cuatro instituciones (CENPE, 2014) y el salario depende de la cantidad de horas cátedras que tenga cada profesor y la cantidad de horas cátedras titulares a las que se pueden acceder está estipulada en cada norma laboral provincial.

Lo mencionado en los párrafos anteriores ilustra algunas de las características de los perfiles docentes del nivel. En cambio, otras describen los rasgos de la escena que "arma" el puesto de trabajo. La misma parte de la diversidad y cantidad de grupos de estudiantes que tienen, en un lapso de tiempo semanal relativamente reducido (depende la carga horaria establecida en el plan de estudios) y en ocasiones en más de una institución, puede ser en distintos sectores (estatal y/o privado) y/o en distintos turnos y/o en distintas modalidades dentro del nivel.

Estas situaciones laborales condicionan y configuran los aspectos del trabajo docente en las instituciones y determinan el tipo de vínculo con las mismas y con los estudiantes. Más aún, en situaciones de crisis económica, y con un problema salarial que no ha encontrado una solución estructural en el mediano plazo, la búsqueda de más puestos de trabajo se convierte en un objetivo con el propósito de obtener un salario digno (la cantidad de horas cátedras a las que pueden está estipulado en cada normativa provincial).

En la historia reciente, los cambios en la estructura organizacional y curricular propuestos por la Ley Federal de Educación (1993) tuvo impactos significativos en el nivel y fragmentó, aún más, un nivel que ya presentaba problemas para el sostenimiento de la escolaridad y finalización de los estudios de los jóvenes.

La Ley de Educación Nacional (2006) estableció en su artículo 17° la estructura del sistema educativo nacional, que comprende cuatro niveles y ochos modalidades; y declara obligatorio el nivel. Así, la obligatoriedad escolar se va a extender desde la sala de 4 años del nivel inicial (Ley 27047, 2014) hasta finalización del último año de la escuela secundaria.

Sin embargo, es necesario señalar que la cuestión de la inclusión de poblaciones en "esta escuela secundaria" puso en debate las posibilidades concretas que el formato escolar tenía. La incorporación paulatina de otros sectores socio- económicos, los problemas rela-

cionados a las capacidades institucionales para propiciar aprendizajes significativos y los crecientes porcentajes de adolescentes que no logran permanecer y finalizar los estudios ponen en rojo las dificultades. A modo de síntesis: el cursado simultáneo de por lo menos once materias, la división de la enseñanza bajo el criterio disciplinar, la identificación de cada disciplina con un cargo un profesor con el título habilitante para dictarla o en su defecto su calidad de idóneo lo permitía, un régimen académico que estipulaba criterios de acreditación que engloban una cursada anual, el establecimiento de un modo de acreditar los saberes con reducidas alternativas y el recursado del año si no se aprobaba determinadas cantidad de materias. A esto se le suma, una departamentalización de las disciplinas y un trabajo docente individual con reducidas posibilidades de encuentro con colegas.

No es objeto del presente informe el desarrollo de este proceso, la identificación de los obstáculos y los debates pendientes o de las cuestiones no resueltas, pero es necesario señalar una cantidad significativa de estudios e investigaciones y posicionamientos de diversos sectores que demandan cambios en la estructura de la escuela secundaria en función de cumplir con su obligatoriedad.

El puesto de trabajo, las condiciones laborales, los profesores por cargo

En 1958 se promulgó el Estatuto Nacional Docente, marco legal que regula el puesto de trabajo docente. Producto de la demanda de las incipientes organizaciones gremiales, contó con el antecedente del estatuto del docente del Gral. Perón (1954) y el encargo de una comisión mixta que se encargó de su redacción. La norma del 58 estableció una serie de pautas y criterios para el ingreso, la permanencia, el ascenso en la carrera docente así como para el retiro de la misma. El estatuto fue la herramienta normativa necesaria para un sistema educativo en pleno proceso de extensión que requería de mecanismos públicos y transparentes.

A partir de la transferencia de los sistemas educativos, las provincias crearon sus normas laborales docentes teniendo como marco de referencia los componentes y estructura ya establecidos en 1958. Esta decisión trajo como consecuencia que en las normas provinciales se reflejaran pocas variaciones o particularidades de cada servicio educativo jurisdiccional y al mismo tiempo, se reprodujo un cierto isomorfismo del puesto laboral docente a la estructura de la escuela primaria presente en el del 58.

En los últimos años, en algunas provincias, es factible ubicar algunas modificaciones a la norma laboral y/o la creación de otras que intentan reflejar las características peculiares que reúne el puesto laboral en la escuela secundaria.

Acerca del profesor por cargo

Con algunos cambios o modificaciones parciales, la escuela del nivel secundario mantuvo y consolidó una estructura que equiparaba la estructura curricular al puesto de trabajo.

En un breve recorrido por la historia reciente, cabe mencionar al proyecto 13 (Ley 18.614/70) como el primer antecedente significativo a nivel nacional cuyo propósito fue

la instalación de un régimen laboral en un grupo de establecimientos" que "posibilite la transformación del sistema de designación de profesores por horas cátedras por el régimen de profesores por cargo". Se apelaba a una mejora de las condiciones de trabajo y a lograr un nuevo tipo de organización. En suma, consistía en la remuneración por cargo y no por hora, profesores de tiempo completo y buscaba la concentración de la actividad y tiempo en un establecimiento educativo. Los docentes iban a tener remuneradas no sólo las horas frente a alumnos sino también horas extra clases, aquellas que les facilitarían la realización de un conjunto de actividades para la mejora de su desempeño. Las horas extra clases correspondían entre el 25 y el 30 % del total de sus obligaciones horarias. Esta propuesta venía acompañada de algunas pautas que reorganizaban la enseñanza, pero podemos afirmar que lo que perduró en el tiempo fue la constitución de cargos docentes. En la actualidad, existen 20 escuelas "ex normales" con este régimen.

La mención a esta política exhibe las dificultades que ya revelaba el puesto de trabajo de la escuela secundaria. Una enseñanza que nos dejó es la necesidad de diagramarlo en diálogo con el formato escolar hegemónico -y de la mano del financiamiento- dado que, de lo contrario la propuesta carece de sentido.

El desafío para las políticas públicas es la búsqueda de una construcción que permita un equilibrio entre las demandas de los distintos sectores, los presupuestos educativos, las propuestas de recrear los formatos escolares teniendo como marco los derechos educativos de los jóvenes y las obligaciones indelegables del Estado. Además, es necesario tomar nota de los recorridos provinciales diversos no sólo en relación al sistema sino a las condiciones laborales de los docentes de la escuela secundaria. Por lo tanto, no es posible proyectar y debatir en un único sentido.

Este es el punto de partida, el marco, desde donde se expondrán las discusiones y temáticas pendientes al plantear el profesor por cargo (PxC).

A modo de recapitulación y recogiendo algunas experiencias jurisdiccionales con impacto relativo sobre el conjunto del total de las instituciones, es factible, a grandes rasgos, listar una serie de aspectos convergentes:

- Se concibe un cargo docente que contemple la sumatoria de las horas frente a alumnos más horas no frente a alumnos, extra clase.

- Las modificaciones en la concepción del cargo docente no siempre están acompañadas de transformaciones sustanciales en la organización de la estructura organizativa y curricular de la propuesta escolar.

- Se busca la reducción de la dispersión institucional para el docente.

- Se espera que en las horas extra clases los profesores participen de reuniones de personal institucionales, elaboren proyectos de trabajo inter y multi disciplinares, acompañen y actúen como tutores de sus alumnxs, establezcan vínculos con la comunidad y/o familias.

• Algunas experiencias han sumado otras figuras auxiliares (algunas pueden no tener el título docente) en función de acompañar los recorridos institucionales de los alumnxs.

Acerca del cargo docente

¿Cuáles serían los aspectos a considerar para poner estas propuestas como objetivo de política?

1. Cuando se aborda este tema es menester estudiarlo de la mano del formato organizacional/curricular y el financiamiento del que se dispone. No es factible diseñar otro puesto de trabajo (cargo docente) en una estructura organizacional/ curricular que no se modifique.

2. Estos aspectos suelen ser determinantes ya que posibilitan o imposibilitan la conformación de docentes por cargo en las escuelas y la posibilidad de a partir de la cantidad de HC de los docentes conformar un determinado tipo de cargo (en función de la combinación de horas de clase y extraclase).

3. La implementación del "cargo docente" demanda un incremento de los presupuestos educativos para el corto y mediano plazo. Se entiende que debe ser una política progresiva. (¿masiva?). Al mismo tiempo, es necesario proyectar los incrementos necesarios para la cobertura total.

4. La experiencia indica que es un requisito propiciar ejes de trabajo comunes y colectivos en los espacios de trabajo extra clase, de modo tal de otorgar una direccionalidad y sentido a esas instancias.

5. La disponibilidad de horas extra de trabajo no se traducen necesariamente en la mejora del trabajo docente ni en las de sus condiciones. Por ejemplo, es prioritario disponer también de espacios físicos para propiciar encuentros de trabajo.

6. La constitución del cargo docente puede ser una modalidad para incentivar al sector a la concentración horaria en una institución, que cobra sentido en el marco de una política más general.

Algunas discusiones pendientes
Horas institucionales vs horas extra del docente

A partir del ya mencionado Proyecto 13, en distintas provincias se llevaron a cabo experiencias en función de incrementar horas extra clases para grupos de profesores.

En CABA, el Programa de Fortalecimiento Institucional (2003) mediante el otorgamiento de módulos Institucionales para la escuela, propiciaba el establecimiento de tiempos de trabajo docente en proyectos de las escuelas) también, tuvo su escala a nivel nacional (Plan Nacional de Educación Secundaria Obligatoria) que incluía tanto planes jurisdic-

cionales como de mejora institucional (2009-2011) (Perazza, 2012), también puede señalarse a las escuelas de reingreso (CABA, 2005).

Más recientes son algunas políticas jurisdiccionales, como es el caso de la Provincia de Córdoba, Santa Fe, Tucumán, Río Negro y Ciudad de Buenos Aires. Las escuelas de Nuevo Formato (2010) y PLaNEA (2017) de la provincia de Tucumán, el Plan "Vuelvo a Estudiar" (línea territorial) de la provincia de Santa Fe (2013). El Programa Avanzado en Educación Secundaria con énfasis en Tecnología de la Información y la Comunicación (PRO-A) de la provincia de Córdoba (2014). La Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN) de la provincia de Río Negro (2017) y la Secundaria del Futuro de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2017) (Steinberg y otros, 2019). Estas diversidades en las propuestas remiten a las capacidades institucionales de cada jurisdicción y a los diversos recorridos en esta materia. A modo de síntesis podemos afirmar que en la mayoría de los casos se introducen modificaciones en el acceso al puesto de trabajo, en la incorporación de horas institucionales o en la modificación del cargo docente. Para enfatizar lo expuesto hasta acá, las propuestas mencionadas fomentan cambios en la estructura de la escuela secundaria y los cambios en el puesto laboral están en diálogo con los nuevos formatos.

En este sentido, por ejemplo, la experiencia de CABA, la "Secundaria del Futuro" retoma la idea del cargo y deja pautado el trabajo que se espera a partir de disponer de horas extra clase. Lo mismo sucede en Río Negro, que ha gestado normativa detallando el trabajo a realizar en esos tiempos. Esta referencia al "uso" de estos tiempos subraya una preocupación: el sentido del trabajo extra clase como parte de un proyecto más amplio y consistente. A esta situación, se le suman una serie de interrogantes, a saber ¿las horas extra clases pertenecen a la institución? ¿Cuál es el lugar de la conducción de la escuela en la distribución de las mismas? ¿Cómo generar mecanismos que reduzcan la arbitrariedad y fortalezcan los proyectos institucionales? ¿Qué impacto tienen esas horas en el salario docente? ¿Cómo es el carácter de las mismas? ¿Son remunerativas? ¿bonificables?

Podemos afirmar que se han gestado algunos insumos en materia de políticas públicas que pueden constituirse en fuentes potentes para repensar el puesto laboral de los profesores de la escuela secundaria y pone el foco sobre algunos problemas relacionados con la cuestión docente:

1. En algunas jurisdicciones los representantes de las organizaciones gremiales entienden que los procesos de implementación del Profesor por Cargo (PxC) están relacionados con políticas de ajuste.

2. Se confunde la disponibilidad de horas institucionales que pertenecen a la POF de la escuela y que, en general, son distribuidas por la conducción de cada institución en función de determinados proyectos para un plazo establecido. Por un lado, esta competencia de las autoridades puede fomentar cierta autonomía en la toma de decisiones (distribución, uso y evaluación de las mismas) y por el otro, algunos sectores docentes perciben cierta discrecionalidad en la distribución de las horas extra clases.

3. Algunas experiencias han sumado otras figuras auxiliares (algunas pueden no tener el título docente) en función de acompañar los recorridos institucionales de los alumnxs e impacta de un modo específico en la concepción del puesto laboral docente.

4. Algunos profesores perciben que las horas extra clase no tienen contenido y se desperdician y, otras veces, los docentes reconocen que no saben qué hacer en esos tiempos.

5. Cabe el interrogante acerca de la regulación de las horas institucionales. ¿Cómo darles contenido, sentido y utilidad? ¿Lo puede hacer el Estado? ¿Debe hacerlo?

6. Algunos cambios curriculares que se hicieron terminaron por atomizar aún más la escuela secundaria, defendiendo cada uno su propia asignatura por sobre una visión general del nivel.

El "cargo" y las condiciones del trabajo docente

Cuando se proyecta un cambio en la composición del puesto de trabajo surgen aspectos relacionados con las condiciones de trabajo y las salariales. Algunos de ellos, se han expuesto dado que no están resueltos y otros se manifiestan en situaciones jurisdiccionales concretas. En este punto se señalan algunas de las dificultades de un avance/propuesta a nivel nacional que contemplen ritmos, presupuestos, capacidades institucionales, relaciones gobierno/sindicatos, concepciones, etc. heterogéneas pero que deben encuadrarse en la garantía de la obligatoriedad de la educación secundaria.

En algunas provincias, el acceso a la titularidad a las horas cátedras es una cuestión pendiente, mientras otras han podido garantizar concursos docentes todos los años. Aunque en éstas, los profesores tienen dificultades para "armar un cargo" que les permita vivir con un sueldo digno. En otras provincias, la falta de profesores, la alta rotación de los mismos y algunos requisitos para la cobertura de las horas no facilitan la cobertura de todas las horas.

Otro tema que va de la mano del profesor por cargo es la concentración horaria. Está anunciada como la solución para evitar la dispersión institucional y trabajar con cierta referencia y pertenencia a una o dos instituciones. Se espera que le posibilite al profesor focalizar su mirada y trabajar colegiadamente en función de las especificidades que hace que esa institución sea esa y no otra. Supone la producción de saberes que promuevan movimientos y alternativas para la mejora de las enseñanzas y de los aprendizajes. A contramano de lo que podría pensarse, esta idea no siempre es bien recibida por los profesores. Son múltiples los factores que pueden incidir: uno de ellos está vinculado a aspectos subjetivos que "valoran" la posibilidad de "estar" en distintas instituciones aunque, al mismo tiempo, les resulte agobiante el traslado de una a otra. Esta es una cuestión sobre la que habrá que profundizar el análisis para comprender cómo se interrelacionan los distintos aspectos. ¿Qué hacer con esta cuestión? ¿Debe quedar librado a lo que cada uno quiere hacer? ¿Debe existir cierta direccionalidad desde la política educativa?

Por otro lado, las organizaciones gremiales docentes comparten la necesidad de reformular el puesto de trabajo en la escuela secundaria y fijan algunas pautas:

- Cualquier cambio tiene que cuidar los derechos laborales de los docentes.

- Uno de ellos es la "estabilidad" en el cargo.

- En muchas provincias se observa este tema con grandes resistencias porque se lo relaciona con "ajustar" y se lo entiende vinculado a recomendaciones del Banco Mundial o de agencias que promueven la tercerización de la educación.

- La cuestión federal es muy importante a tener en cuenta porque las condiciones laborales cambian en las diferentes jurisdicciones.

- Para avanzar en cualquier propuesta hay que tener en cuenta que los docentes están preocupados por su situación laboral y los "manoseos" constantes que sufren respecto de sus condiciones de trabajo.

- Hay muchas maneras de calcular las "horas". Esto también genera aún más confusión y complejidad.

- No está suficientemente pensada la "carrera docente del aula". Es difícil hablar del PxC sin tener mayor claridad en esta cuestión.

- Hay que pensar que no todos los docentes pueden tener el mismo tipo o formato de contratación y que hay que establecer también diferencias entre docentes con cargo y programas especiales.

- En provincia de Buenos Aires se hizo una buena experiencia en la discusión acerca del cargo del preceptor , pero no se pudo hacer con relación a otros cargos.

La noción de cargo y otros aspectos necesarios a tener en cuenta:

La experiencia indica que no es posible repensar cambios en la escuela secundaria desde un escritorio. Cuestiones tales como qué se espera que suceda con un joven que atraviesa por la escuela secundaria, si todos los espacios curriculares deben tener el mismo peso o el lugar del ministerio nacional y la articulación con las políticas territoriales y con quién y cómo pensar los cambios... son interrogantes que, en un primer momento, señalan la complejidad de la tarea a emprender.

Algunas de las propuestas mencionadas en el presente informe conducen a abordar este tema como parte de un todo. Sin dudas, se está pensando en la necesidad de la construcción de una ingeniería organizacional sólida para la toma de decisiones.

Cuando se plantea la propuesta del profesor por cargo, ésta va de la mano de un trabajo docente colectivo, colegiado, donde la tarea de enseñar se piensa necesariamente

con otros. Esta concepción no solo interrumpe la lógica escolar cotidiana que propicia el sentido contrario del trabajo sino que también interpela el formato de la formación docente inicial y las instancias de capacitación docente (en servicio). Esto supone actuar sobre la formación docente. En la actualidad, los docentes no están preparados para esta perspectiva, para trabajar en equipo, etc. Por otra parte, la formación parece focalizarse más en lo disciplinar que en lo pedagógico-didáctico en los IFD/IES. La formación para el cargo debe instalarse en los IFD, así como ser trabajada en la "formación en servicio". Y, si se alude a estos aspectos, no pueden no nombrarse los cambios pendientes que la Argentina tiene para la carrera de maestros y profesores (carrera horizontal/ vertical, otros perfiles/ otras designaciones). Se coincide que todas estas cuestiones requieren de escenarios de diálogo y de confianza para poder ser planteados (Perazza, 2019).

Otro punto a considerar son las experiencias micro y/o jurisdiccionales que en la Argentina se han desarrollado. No se parte de un punto cero, existe un acumulado que es menester constituirlo en conocimientos y saberes para la toma de decisiones. La masividad o no de estas propuestas, las tensiones entre los acuerdos nacionales y las situaciones provinciales, la posibilidad de concebir otros puestos laborales sin que atenten sobre los derechos laborales, la regulación de la jornada laboral, la elaboración de otros perfiles (docentes y no docentes) que acompañen la tarea de enseñar y/o la de aprender son algunos temas que se suman a esta compleja agenda. ¿Dónde se discute? ¿Con quién y cuándo se discute? ¿Cuáles serían los caminos de implementación? ¿La paritaria nacional docente puede ser un espacio de análisis y de búsqueda de consensos?

El presente informe sintetizó algunos de los principales componentes a considerar cuando se debate sobre la noción de profesor por cargo y buscó expandirla y descartar la idea que lo reduce a la sumatoria de horas extra clases. Al mismo tiempo, se organizaron las ideas surgidas en una reunión previa, a partir de comprender que se requieren múltiples medidas para propiciar cambios en los sentidos del enseñar en la escuela secundaria y en diálogo con los diversos sectores de la comunidad educativa.

COMENTARIOS AL DOCUMENTO BASE

Por la mañana, luego de la presentación que desarrolló Roxana Perazza del documento base que elaborara, tuvieron lugar las exposiciones de algunos participantes invitados especialmente a tal efecto. Por la tarde tuvieron lugar los trabajos en diferentes comisiones que hacia el final, se pusieron en común y se discutieron en plenario.

A continuación presentamos algunos elementos acerca de las cuestiones que se compartieron a lo largo de la jornada.

Guillermo Parodi, Secretario adjunto de UTE y secretario gremial de CTERA, luego de que Roxana Perazza presentó el documento de trabajo, compartió, entre otros, los siguientes conceptos:

- Entendemos la escuela secundaria hoy como un territorio de disputa.

- Cuando nosotros pensamos el profesor por cargo, pensamos en cómo entendemos la disputa por el sentido de la escuela.

- El "profesor por cargo" es un reclamo histórico de los gremios docentes.

- En términos generales, la postura de CTERA, al respecto es que tenemos que avanzar hacia el profesor por cargo, como una forma de empezar a pensar el trabajo docente de otra manera, más integrado con la escuela, con los proyectos institucionales y los estudiantes.

- El cargo docente incluye horas extra clases u horas institucionales, para realizar otras tareas además de las que se hacen al frente de los estudiantes.

- ¿Las horas institucionales son de los docentes o son de la escuela?

- Pareciera ser, que hay determinadas políticas que no ven con buenos ojos que haya determinadas horas para fortalecer las propuestas pedagógicas desde los docentes.

- Las horas tienen que estar vinculadas a un proceso de democratización.

- Cuando discutimos el trabajo docente, discutimos nuevos derechos, no nuevas formas de esclavitud.

- Hay una nueva mirada que está "uberizando" la educación.

- Nos han contado que en Brasil ya se ofrecen docentes suplentes a través de una APP.

• Hace falta una nueva ley de financiamiento, con metas concretas. Desde esa perspectiva hay que fortalecer el cargo docente.

• Tiene que contemplar, las condiciones de trabajo. Hacemos un reclamo particular por edificios seguros.

• También se necesita incorporar la mirada de género cuando hablamos de trabajo docente.

• El 78% de los docentes son mujeres.

• No es casual, que el formato que tiene la escuela secundaria, tenga que ver con una mirada que está oculta pero que tiene una perspectiva de género en el salario.

• Que en otras áreas es significativamente menor que el de los hombres.

• En términos proporcionales, el hombre accede a los cargos de conducción en mayor cantidad que las mujeres.

• Hay que llevar la discusión al plano de género, teniendo en cuenta también esta perspectiva.

Marisa Díaz, Secretaria Académica de la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE), comentando el documento que presentó Roxana Perazza, señaló:

Es un documento que explicita sin eufemismos una agenda de tareas y desafíos que encuadra, marca e invita a la acción.

Una primera nota a resaltar en la propuesta es aquella que recupera la condición cíclica de la discusión sobre la formación inicial del profesorado que estableció históricamente la dicotomía entre la formación que acontece en la universidad y la formación en los institutos superiores. Volver a pensar el trabajo docente en la escuela secundaria requiere superar este debate que poco aporta a la hora de pensar el puesto de trabajo concreto, en cada escuela. Las aulas no consultan de donde proviene el docente que ejerce su trabajo en ellas.

Resulta interesante destacar la enfática caracterización que hace de la tensión existente entre formato de la escuela secundaria y el mandato de la inclusión, logrando una profunda interpelación al modelo selectivo que tiene como marca de origen la educación secundaria obligatoria.

En su desarrollo integra el análisis sobre el trabajo docente a la discusión sobre el formato puntualizando que el formato que pensemos para una secundaria transformada, no puede estar escindido de un modelo inclusivo y garante del derecho a la educación.

La vinculación que establece entre puesto de trabajo y formato escolar proponiendo una discusión integrada sobre estos componentes nos remite a su vez a una revisión sobre el lugar de las instituciones educativas en estos debates y la potencialidad que les cabe en la construcción local territorial. Allí el proyecto educativo de cada institución se convierte en una herramienta pedagógica potente en la medida que los planteles docentes y los equipos de conducción trabajan colectivamente para que esto suceda. Gran parte de las experiencias transformadoras efectivas en escuelas secundarias de todo el país, de las que tenemos registros sistemáticos, adjudican esos cambios a la incidencia positiva de las conducciones y los equipos docentes a nivel local, más que a otros elementos externos de esos procesos tales como los recursos disponibles o el conjunto de normas que regulan y promueven dichas transformaciones.

De igual modo, la propuesta nos convoca a una invitación más compleja aún, menos explorada hasta el presente: trazar un horizonte común, ordenador de prácticas formativas dentro de la escuela secundaria, que nos permita vincular de manera más efectiva la enseñanza, el trabajo docente y las trayectorias escolares de nuestros estudiantes como los pilares organizativos de una escuela secundaria renovada.

Finalmente, si bien el documento no tiene por finalidad abordar la formación inicial de los docentes sería pertinente poner en diálogo esta discusión que hoy estamos sosteniendo con algunos de los saberes que se desarrollan en esa etapa de la formación y que tendríamos que enfatizar, anticipar más claramente, entre otros, la condición colectiva del trabajo docente en la escuela y el modo en que, desde la formación inicial, se la puede abordar en el campo de las prácticas formativas como un objeto de estudio y de referencia sistemática.

Emmanuel Pacheco Lichy, *estudiante de la EES Nª 30, Quilmes*. Emmanuel presentó en la jornada algunas ideas que habían sido trabajadas por estudiantes secundarios de diferentes provincias. Los principales aspectos destacados:

- Hay que transformar el trabajo docente, en el ámbito de la pedagogía y también hay que transformar la estructura en la cual debe desempeñarse.

- La comunicación de docentes y estudiantes resulta muy estructurada. Muchas veces no hay empatía ni confianza. Hay veces que los docentes tienen en ese plano "docente-alumno" una distancia que hace muy difícil llevar la clase.

- Es necesario revisar el acompañamiento a la trayectoria de los estudiantes. Muchas veces los profesores no tienen paciencia ante las preguntas de los estudiantes. Hace falta generar espacios de mayor confianza para que el estudiante se anime a preguntar y el docente pueda responder.

- Los docentes deberían acompañar las problemáticas que tienen los jóvenes y no sólo aquellas que están vinculadas con sus materias. Hacer sentir más cómodo a los alumnos.

• Hay veces que los directivos no dejan que el profesor diga o proponga temáticas nuevas, salidas educativas, pensamientos y reflexiones con las que no están de acuerdo.

• Está bueno que las alumnas y los alumnos tengan esta oportunidad de hacerse escuchar para mejorar la educación. A veces uno no sabe cómo manejarse.

• Es necesario trabajar temas más cotidianos, del día a día.

• Que los estudiantes podamos disentir con la clase, y fortalecer el aprendizaje mediante la participación dentro de las aulas. Poniendo en juego los propios pensamientos e ideologías.

• La transformación de la secundaria no se hará desde detrás de un escritorio, también los jóvenes tenemos derecho a ser parte de las opiniones y decisiones.

Daniel Pinkasz, investigador de FLACSO compartió entre otras, las siguientes reflexiones:

Pensar la problemática que nos convoca, como la dicotomía "entre las horas clases y extra clase" reduce la capacidad de reflexión. La diferencia entre horas clase y extra clase, tiene sentido cuando se ensayan iniciativas en la transición hacia el cargo, complica la reflexión sobre el punto de llegada porque el puesto docente que se necesita es más que la "suma" de horas clase y extra clase.

Debemos correr a un lado esa matriz dicotómica, porque eso está asociado a un momento en el que se cuestionó, discutió o se sospechó, cuando se pensó el cargo docente. Eso sucedió cuando se llevó adelante el "Proyecto 13".

Cuando se piensa en el cargo docente hay que pensar en el nuevo modelo de organización de la escuela secundaria y los nuevos requerimientos del trabajo docente del que no da cuenta acabadamente la dicotomía mencionada. Las iniciativas actualmente llevadas a cabo en las provincias son una muy buena base para pensar el punto de llegada

En las reformas que se están haciendo en las provincias es posible identificar 4 grandes cambios:

1. La ruptura de la concepción que asocia aprendizaje y presencialidad

Los regímenes académicos, amplían la noción de alumno regular y restringen la noción de alumno libre.

¿Qué docente necesitamos para un alumno que no va a la escuela y que sigue siendo alumno? ¿Qué contrato laboral y qué especificaciones son necesarias?

¿Cómo se regulan las horas institucionales? Las horas no-frente alumnos.

Dar clase en el formato tradicional no necesita una regulación, pero hay regulaciones dentro del aula. El trabajo frente a alumno, cara a cara, uno a uno, no tiene maneras de ser regulado en el esquema de contrato laboral vigente.

2. Regímenes académicos

- Acreditación de conocimientos, promoción y evaluación
- Juicio público sobre lo que se "aprende"
- La confianza y la empatía, no va por afuera de la pedagogía
- Es necesario construir evidencia como herramienta de la evaluación pedagógica
- ¿Cómo se instrumenta la promoción como decisión de equipo docente? (decisión colegiada, ejemplo de Río Negro)
- Hablar de hora "extra-clase" hace perder legitimidad y los matices

3. Re-agrupamiento de estudiantes

- Unidades curriculares (Río Negro): los estudiantes converjen en agrupamientos por unidades curriculares y no por agrupamientos etarios.
- Reagrupamiento de estudiantes para la enseñanza por proyectos o para la acreditación de "áreas críticas" (Tucumán, La Rioja).
- Trayectorias educativas

4. Nuevas funciones docentes (que reclaman los nuevos Regímenes Académicos)

- Atender estudiantes con itinerarios de cursada particulares
- Seguimiento específico
- Apoyo pedagógico personalizado
- Tutoría acompañamiento y tratamiento de problemáticas de integración
- Supervisión y coordinación de las trayectorias

EXPERIENCIAS DESTACADAS

Luego de las primeras presentaciones, tuvo lugar un segundo panel centrado en experiencias concretas en las que se ponen en juego diferentes maneras de considerar el "cargo docente".

Liliana Díaz, Coordinadora del Proyecto PLANEA, provincia de Tucumán

Uno de los desafíos de la educación en Tucumán se centra en el bienestar docente y en producir mejoras de la condición laboral. En este marco los objetivos de la política educativa apuntan a garantizar equipos docentes estables y capacitados; incrementar el número de docentes titulares, favorecer la concentración docente desde nuevos marcos normativos, promover directores comprometidos con el liderazgo pedagógico y garantizar el acompañamiento pedagógico a las propuestas escolares.

La titularización del docente de escuelas públicas de gestión estatal tuvo respuesta con la sanción de la Ley 9.177, del 22 de Abril de 2019 con el título "Sistema Educativo Provincial. Titularización del personal docente". Esta norma permitirá el pase a planta permanente del Estado provincial de unos 10.000 trabajadores de la educación de todos los niveles y modalidades. Son algunos requisitos la antigüedad mínima de tres años con carácter interino en las horas cátedra y/o cargos docentes, acreditar participación en Ferias de Ciencias, Viajes de Estudios, Olimpíadas, Becas o tener aprobado al menos un trayecto de formación en utilización y apropiación de TIC en los últimos tres años.

Como antecedente de concentración del trabajo docente se señala que en 2008 se realizó una reorganización geopolítica educativa del territorio provincial donde conformaron cinco circuitos territoriales para fortalecer la relación escuela comunidad, regular los criterios de organización del trabajo docente, acompañar los procesos y resultados de la gestión institucional y curricular desde la red de escuelas, visualizar el conjunto de indicadores de calidad, trayectoria e inclusión y planificar políticas educativas contextualizadas. Así, esta organización constituye el primer paso a la concentración del trabajo docente. El domicilio determina el circuito al que le corresponde inscribirse para acceder a cargos u horas cátedras. De este modo se logra que el docente trabaje cerca de su casa, de su domicilio. La Resolución Ministerial N° 785/5 establece la prioridad a los profesores del establecimiento donde se haya producido una vacante y a aquellos que registran domicilio en el mismo circuito territorial. Esta normativa, de aplicación desde 2009, ha mejorado la concentración horaria de los profesores de nivel secundario.

Si bien el primer criterio de concentración lo determina el circuito territorial donde vive, el segundo es decisión del docente. Con la Resolución Ministerial N° 738, procedimiento para la cobertura de horas cátedra a través del padrón de concentración horaria. Se permite a los docentes concentrar horas cátedra en un establecimiento a elección. Con referencia

a la concentración y organización de la tarea docente hacia el interior de las instituciones, es conveniente mencionar la Disposición 160/2018 "Instructivo para el diseño de horarios pedagógicos en escuelas secundarias" que se refiere al procedimiento de reorganización de los horarios pedagógicos, lo cual es una consecuencia directa de una reorganización de la POF. Dispone que sea competencia de la dirección del establecimiento modificar los horarios con el objetivo de optimizar la oferta educativa y las condiciones de trabajo docente.

Ahora bien, con respecto al equipo directivo y a la posibilidad de concentrar su tiempo en la escuela es un tema de importancia ya que se considera que es una función con alto impacto en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes. Un docente puede ser director y también tener horas cátedra, esto limita el tiempo disponible en la escuela donde se desempeña con cargo jerárquico. Atento a esta situación se implementa un proceso de adscripción de las horas cátedra de directores para que permanezcan más tiempo en la escuela.

En el marco de la construcción de una nueva escuela secundaria surge en 2010, el proyecto Nuevos formatos de organización pedagógico- curricular y Nuevos modelos institucionales de designación de profesores por cargo. Ya sancionada la obligatoriedad legal de la secundaria y en cumplimiento de Resoluciones emitidas por el Consejo Federal de Educación N° 88/09 y N° 93/09, se crean escuelas de Nuevo Formato por Resolución Ministerial N° 146/2010. La propuesta curricular de estas nuevas escuelas incluye el abordaje del conocimiento a través de alternativas de desarrollo curricular diferentes. En este modelo institucional, los profesores son designados por cargos indivisibles conformados por horas frente a alumnos y horas institucionales. Los equipos docentes trabajan con un mismo grupo de alumnos (perteneciente al Ciclo Básico y/u Orientado) por lo menos durante tres ciclos lectivos consecutivos, favoreciendo de este modo el seguimiento de una misma cohorte de alumnos.

El procedimiento para la cobertura de cargos es diferente al regular de la provincia. Para acceder a los cargos de directivos, docentes, asesor pedagógico y preceptores participan de una entrevista que permite seleccionar los perfiles.

En 2017, la provincia junto a UNICEF Argentina inicia un proceso de fortalecimiento del modelo pedagógico que propone Nuevo Formato, con el fin de garantizar oportunidades educativas equitativas para todos los adolescentes y formar en los conocimientos y en las capacidades que requiere el mundo contemporáneo. Sobre la base de los cambios introducidos en la normativa de las escuelas de Nuevo Formato, PLaNEA Nueva escuela para adolescentes, profundiza y amplía las directrices y le brinda más aportes para enriquecer la propuesta escolar (Resolución Ministerial N°0081/5 -2018). PLaNEA es un proyecto pedagógico que responde a los requerimientos de la educación del siglo XXI, está en consonancia con la propuesta pedagógica provincial y nacional. La perspectiva pedagógica que se propone para el desarrollo de la Nueva Escuela para Adolescentes es el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Entre las dimensiones que propone para potenciar el cambio en la escuela secundaria se incluye concentrar la carga horaria del docente en la escuela. Para ello se trabaja

en el desarrollo de las condiciones de enseñanza de docentes y directivos a través de garantizar más tiempo del equipo de directivos en las escuelas y concentración horaria de profesores. Los docentes (Biología, Lengua, Historia, Geografía, Tecnología, Física, Química y Matemáticas) cuentan con horas institucionales para desarrollar el trabajo pedagógico requerido por la institución relacionada con planificar, reuniones de equipo, reuniones con asesores pedagógicos e integrar el Consejo de evaluación interdocente.

PLaNEA brinda aportes para mejorar las condiciones de enseñar, mejorar las condiciones para aprender y promover condiciones de bienestar en la escuela de directivos, docentes, estudiantes y, con ellos, de las familias.

Gabriela Lerzo, Directora Provincial de Educación Secundaria de Río Negro

En la nueva escuela secundaria de Río Negro (NSRN), se reconfiguró la modalidad de designación de los docentes, de un esquema con horas cátedra se convirtió a un modelo de "Docentes por cargo."

Esto implicó un incremento del 30,2% en el total de horas cátedra. Hay reuniones escolares todos los miércoles en todas las instituciones educativas de la provincia. Fue una decisión política de la provincia, dentro de la base salarial correspondiente, definición que impactó en un importante aumento del presupuesto.

El centro de la reforma educativa se encuentra basado en las trayectorias escolares de los estudiantes.

La nueva estructura de los cargos incluye horas para el trabajo con otros docentes. Se reúnen por unidades, para realizar proyectos institucionales y/o conversar sobre cuestiones importantes para la escuela. Durante las reuniones de los docentes en las escuelas, los estudiantes tienen un espacio propio. Esta modalidad estuvo resistida por el colectivo docente, suscitó cierta incomodidad, aunque finalmente quedó institucionalizada gracias a la participación estudiantil.

Algunos datos e información relevante sobre los logros e impactos de la NSRN:

- De 950.000 habitantes en la provincia, 220.000 están en las escuelas.
- El crecimiento vegetativo de la provincia es siempre estable, 35.000 estudiantes por año.
- Hay una diferencia significativa entre 2016 y 2019. Hay un mayor peso en las secciones de quinto año. Esto demuestra que hay una mayor retención de las escuelas, debido al cambio de formato y a la impronta inclusiva.
- Se revirtió la matrícula escolar de estudiantes. En 2016 la cantidad de estudiantes en primer año era de 3.940 y de quinto año de 3.315; en 2019 la cantidad de estudiantes del primer año pasó a 3.099 y la del quinto año alcanzó los 4.424.
- Es decir, que tras 3 años de implementada la nueva escuela rionegrina, el abandono se revirtió y, en consecuencia, aumentó la retención.

Débora Schneider, Directora de la Escuela Secundaria Técnica Pre-Universitaria UNQ

Hay 62 escuelas secundarias pre-universitarias en el país. La Escuela de Quilmes tiene 500 estudiantes. Los primeros egresados serán en el 2020, el plan de estudios de la escuela tiene una duración de 7 años.

Se realizaron modificaciones profundas en el régimen académico para eliminar la repitencia. Todos promocionan al año subsiguiente, pero no todos aprueban todas las materias. La nueva enseñanza o el nuevo aprendizaje, requiere implementar otras estrategias para estudiantes que no pudieron aprobar todas las materias.

Selección de los docentes en el marco de un nuevo convenio colectivo de trabajo, designaciones de 15 horas cátedra - 10 horas reloj. Es una tendencia hacia donde todas las escuelas universitarias van.

La designación contempla horas frente a curso y horas de trabajo institucional. También se pensó el trabajo en pareja pedagógica pero finalmente no se unieron grupos de estudiantes para que evitar que fueran demasiado numerosos.

Intentan disminuir la cantidad de estudiantes por aula, para un mejor seguimiento de las trayectorias escolares (menos de 30). Se realizó un trabajo muy intenso con los estudiantes para evitar el abandono, uno de los logros de los primeros años de trabajo.

El cargo es de 12 horas docentes. Se incluye en estos modelos de acompañamiento. con horas institucionales divididas en:

- Talleres
- Estudiantes que siguen sus estudios semi-presencialmente
- Proyectos de integración
- Espacios de integración
- Diseño de proyectos especiales

Patricia Sadovsky, Equipo de investigación de SUTEBA y docente de UNIPE

El equipo de investigación de SUTEBA ha realizado un estudio sobre el programa de escuelas promotoras que se desarrolló en Provincia de Buenos Aires. Se presenta a continuación principales resultados:

El programa de escuelas promotoras plantea:

- La idea de evaluación por rúbricas
- Profesor/a de acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes
- Evaluaciones colegiadas

Existe un rasgo vinculado a la generación del conocimiento que brinda el proyecto: la organización de conocimiento por competencia, en desmedro de la organización de conocimiento por disciplina.

Este proyecto impulsa los "saberes coordinados": encontrar un tema en común que los profesores planifican, pero después esos temas se desarrollan en las horas de cada profesor. Son ideas para desarrollar en el aula, pero no un trabajo en equipo pedagógico.

Las evaluaciones colegiadas: cada profesor pone su nota, y luego acuerdan o promedian. No se hace una evaluación en conjunto. No hay una profundidad en la idea sobre el cómo evaluar colegiadamente.

¿Cómo se discuten las dimensiones de evaluación? ¿Cuál es el lugar de los docentes para pensar los instrumentos?

Los títulos del proyecto, sus principios, coinciden en gran parte con percepciones de los actores de sistema, pero es necesario poner la lupa en la implementación: condiciones y recursos que deben de optimizarse para que el proyecto contribuya en la transformación de la escuela.

Aportes de estudiantes secundarios

Fundación Voz organizó una indagación con estudiantes sobre la temática del Cargo Docente y las expectativas de los jóvenes respecto de sus educadores.

Se realizó una encuesta virtual con jóvenes de diferentes provincias y un encuentro con jóvenes de CABA y Gran Buenos Aires. Se presenta a continuación una síntesis de lo que surgió de esos intercambios.

Participaron estudiantes de las provincias de: Buenos Aires, Formosa, Neuquén, Río Negro y Tierra del Fuego en la encuesta virtual. El miércoles 6 de noviembre se realizó una reunión con estudiantes de la EES 30 (Quilmes) y la EES 23 (Moreno), la EES 6 (Vte. López) y representantes de la C.E.T.A.B.A. (Escuelas Técnicas y Agrarias de provincia de Buenos Aires), Chicas en Tecnología (CABA), JADE (Jóvenes Argentinos por el Derecho a la Educación y de la Coordinación de la MEFECES (Mesa Federal de Centros de Estudiantes Secundarios).

A continuación, se presentan las preguntas realizadas y las respuestas brindadas por les estudiantes:

1. ¿Qué considerás necesario transformar en relación al trabajo docente en tu escuela?

- La pedagogía y los planes de estudio anticuados que no permiten al docente hacer un mejor trabajo
- Es necesario más compromiso con su trabajo y en generar la oportunidad de que todos y todas puedan formarse de buena manera.
- Mayor compromiso con la orientación
- Salarios dignos. Boleto Gratuito. Mejores tratos (desde todos los ámbitos) hacia ellos. Capacitaciones mensuales (de todo tipo)

• La comunicación de docentes con los estudiantes resulta muy estructurada. No se establece empatía ni confianza.
• "La empatía, la ayuda y la motivación del docente para que el alumno realmente le ponga atención a la materia"
• Mucha sobre-exigencia de los directivos lo que conlleva a que algunos profesores tengan "miedo" de sus superiores
• El trato al alumno con respecto a la cantidad de veces que se debe explicar un tema
• Creo que deberían tener más libertad de salirse de la currícula escolar, porque se ven imposibilitados de explayarse en sus materias. Además, deberían estar más capacitados en las problemáticas juveniles, para saber manejar ciertas situaciones y entablar un vínculo con los estudiantes.
• Tener una relación más empática y más capacitación frente a diferentes problemáticas
• Hace falta relacionarse más con los alumnos.
• La actualización constante y continua en cuanto a su formación.
• Mayor libertad de cátedra y de agenda en cuanto al formato de las clases.
• La importancia de que el conocimiento se construye y se comparte. No es solo transmitido.
• Afianzar el aprendizaje interdisciplinar para relacionar al docente con la institución y el trabajo en el aula.

2. ¿Qué condiciones laborales deberían estar garantizadas para el buen desempeño de tus docentes?

• Un sueldo digno, un establecimiento en condiciones y que los directivos ayuden en vez de poner trabas.
• Garantizar material para todas las áreas y oportunidad de realizar proyectos diferentes (como salidas, visitas de otros profesionales, etc.).
• El establecimiento escolar de acorde con nuevas didácticas. Que las escuelas tengan las verificaciones técnicas correspondientes con los controles necesarios.
• Un salón de profesores donde se puedan establecer vínculos y articular los aprendizajes.
• El respeto mutuo
• Un salario acorde a la tarea y la necesidad de flexibilizar horarios
• Que enseñen siempre en un ámbito de respeto mutuo
• Un buen salario que les permita no tener que trabajar en ocho escuelas cada uno (por decir un número) para llegar a fin de mes. Este país le da muy poca importancia a los docentes siendo que son de los trabajos más importantes.
• Capacitaciones dependiendo las diferentes particularidades
• Deben mejorar la formación del personal docente
• Necesario avanzar hacia el docente por cargo.

3. De ser posible, ¿Qué cosas te gustaría cambiar de tus docentes al momento de dar clase?

• Creo que a la mayoría les falta aprender más pedagogía para saber cómo actuar en cada situación.

• Que empaticen más con las y los estudiantes y no se queden en esa barrera de profesor-alumno. Involucrarse de manera más descontracturada para sentirnos más cómodos y que las clases sean más llevaderas, más cuando tocan muchas horas seguidas.
• El compromiso con la orientación artística
• Sus didácticas y métodos de enseñanzas. También que los docentes que ya excedan su edad para trabajar, dejen de hacerlo y le den espacios a otros nuevos. (Por ej.: en mi colegio hay un docente con 81 años de edad, casi no le escuchamos y nos es imposible de entenderle a su ritmo. Estaría bueno dar lugar a otros profes para una mejor manera de aprender).
• Método de enseñanza. Enseñar de una forma más actualizada usando los recursos que proporciona la tecnología o utilizando ejemplos de interés general.
• La implementación directa de ideologías de parte de los profesores. Siento que deberían dar la información, realizar debates y que cada estudiante forme su postura.
• Las formas, que sea algo más entretenido. La dinámica, me gustaría que fuera un ambiente de ida y vuelta. Las clases son mucho monólogo por parte de los docentes, pero noto que cuando hacemos las cosas en forma de debate es mucho más constructivo.
• Como norma general, en una clase el docente no debería hablar más de un tercio del tiempo de la sesión. Los otros dos tercios, la palabra debe ser posesión de nosotros. Tienen que acabar con las lecciones magistrales para convertir las clases en verdaderas ágoras donde todos tienen voz. Los docentes deben hablar menos para que los alumnos aprendan más.
• Para que el aprendizaje sea significativo no pueden dedicarse solo a transmitir datos y conceptos para que los memoricemos.
• La curiosidad a través de retos que deben resolver buscando información, investigando y planteando interrogantes. Más que enseñar a dar respuesta a preguntas y resolver problemas tienen que enseñar a plantear preguntas y problemas. Es importante que todos nosotros comprendamos la aplicabilidad en la vida cotidiana de aquello que se enseña, que se le encuentre sentido.
• Es importante que, al menos una vez por semana, nosotros llevemos temas de nuestro interés sobre distintos asuntos de nuestro entorno o sobre distintas noticias que vemos todos los días, o diferentes para que podamos debatir, exponer opiniones y plantear posibles soluciones.
• Que construyan sentido de comunidad escolar.
• Que se reconstruya el rol de la "autoridad". Ningún estudiante hace las cosas por "obligación". Es necesario revisar las tareas, actividades y enseñanzas.
• Es necesario que estén preparados para acompañar la "heterogeneidad de estudiantes" que existen en las escuelas y las aulas.
• Predisposición para incorporar nuevos métodos y trabajo con los estudiantes.
• Es necesario que introduzcan la ESI y la participación estudiantil como pilares fundamentales en la construcción de los acuerdos escolares.

APORTES Y REFLEXIONES DE LA JORNADA INTERSECTORIAL DE DEBATE

Se propuso trabajar en tres comisiones reflexionando e intercambiando recomendaciones que, luego de todo lo compartido, quisieran realizar a los distintos sectores y también a los responsables de las políticas públicas. Los grupos respondieron a estas inquietudes, señalando, además, algunas otras reflexiones e interrogantes importantes respecto de la temática que es de nuestro interés.

Algunas reflexiones que se presentaron en el plenario:

• Las propuestas de políticas públicas o los programas ya no se pueden pensar como algo que "baja". Las escuelas no se apropian de ellas y, si no hay consensos, tampoco las políticas prosperan.

• Todos los desafíos educativos hay que pensarlos en dos niveles: el nivel macro, en el que se generan los consensos y en el micro, en donde se da la implementación. Estas consideraciones suceden al mismo tiempo.

• La obligatoriedad de la secundaria debe garantizar el derecho de toda la población tanto al acceso tanto como a una educación de calidad.

• Los lineamientos políticos son claves para dar claridad del rumbo de la escuela.

• Hay muchos "vacíos" en las normas que regulan la responsabilidad sobre quién decide sobre el trabajo docente.

• El "cargo docente" permite que los docentes tengan más y mayor relación con los estudiantes, que los vean todos los días y los conozcan mejor. Esto es muy bueno.

• También es importante considerar que los docentes y la comunidad tienen mayor continuidad que las autoridades en sus cargos. Por eso, el compromiso de aquellos es garantizar mayor sostenibilidad a las propuestas de políticas educativas.

• El "cargo docente" supone que se incorporen horas institucionales, es complejo determinar la cantidad de tiempo institucional que puede necesitarse. Hay que estudiarlo bien y establecer algún tipo de criterio general.

• Es muy importante escuchar a los docentes para pensar el tema de las horas institucionales. Ellos son los que mejor saben por dónde habría que ir. Pero hay que tener en cuenta que no todos tienen la misma mirada ni piensan lo mismo sobre la cuestión.

• El rol de los sindicatos es estar presentes en estos debates para velar por los derechos adquiridos. Durante la implementación, acercar las críticas, debates y promover retroalimentación a la política. Además, trabajando de cerca con los equipos directivos para fomentar la apertura. Tienen un rol importante para rescatar las miradas críticas que provienen de los territorios.

• Es clave que el docente pueda ir cambiando los formatos de las clases día a día, así los estudiantes se "enganchan" más, entienden la importancia de lo que se está viendo, son ellos mismos quienes quieren aprender más.

• También debe escucharse a los estudiantes. Es la voz complementaria a la de los docentes que también nos da elementos para entender y pensar el "cargo docente". Esta escucha debe ser constante y la escuela debe generar espacios adecuados para que esto suceda.

• Las jurisdicciones se tienen que animar a hacer. Siempre va a haber resistencia y desafíos.

• Para implementar el "profesor por cargo" hay que tener en cuenta otras modificaciones que deben ser tenidas en cuenta.

- *Carrera docente: incentivos y reconocimiento para aquellos que desean continuar en las aulas.*
- *Distribución de carga horaria entre las diferentes disciplinas*
- *Materiales didácticos*
- *Infraestructura y condiciones edilicias*
- *Capacitación y formación docente*
- *Titularización*
- *Estabilidad laboral*
- *Comedor*
- *Salario digno*
- *Destino del uso de horas*
- *Presupuesto*

• Se requiere decisión política para garantizar la inversión necesaria para posibilitar el cargo docente.

• También hay que pensar nuevas formas de capacitación docente.

• La política educativa tiene que considerar que hay profesores que están muy capacitados y otros que no buscan capacitarse.

Interrogantes que se plantearon en el plenario

• ¿Es posible "parchar" la secundaria que tenemos hoy? ¿O hay que repensar la secundaria "desde la base"?

• ¿Cómo se sostiene el trabajo en las escuelas cuando desde las políticas públicas no hay continuidad?

• ¿Qué sucede con las escuelas cuyos equipos directivos no convocan al diálogo y a la participación?

• ¿Qué se puede hacer para revalorizar el trabajo docente?

• ¿Qué debe hacerse cuando un profesor no desea trabajar con estos formatos de mayor dedicación y prefieren hacerlo en varias escuelas y dando solo "horas de clase"? ¿Qué debe hacer la política educativa cuando eso sucede?

• ¿Quién debe dictar las capacitaciones? ¿La capacitación docente debe centralizarse en el gobierno educativo? ¿Quién debe capacitar a los docentes?

• Cuando un docente logró reunir horas y conformar un cargo, ¿cómo hacer para que no se desarme cuando se jubila o se desplaza?

Recomendaciones surgidas en el trabajo de comisiones

• La propuesta es que los tiempos institucionales formen parte del "cargo del docente".

• Es necesario redefinir y rediseñar el contenido de las horas institucionales para que no queden como un "tiempo vacío", se desaprovechen o sean percibidas como el momento para ir a realizar trámites o para hacer cosas que no tienen que ver con la propia tarea docente.

• Algo semejante sucede con lo interdisciplinario. A veces, trabajar de esta manera se vive como pérdida de tiempo y no se lo valora como algo con sentido positivo y productivo. No se lo relaciona tampoco con la "evaluación colegiada".

• Las horas institucionales deben ser asignadas por la dirección de la escuela teniendo en cuenta el perfil de los docentes y las necesidades de los estudiantes.

• Se valoran los "reagrupamientos de estudiantes" para trabajar distintas temáticas. Reunir estudiantes de primer año con los de sexto resulta una experiencia significativa y positiva para muchos estudiantes.

• Se sugiere que los tiempos institucionales semanales funcionen en el mismo horario para todos los docentes -como en la propuesta de Río Negro- para que sea posible aprovecharlos convenientemente.

• Es fundamental el rol del equipo directivo para que estas horas institucionales se aprovechen. Y de los supervisores e inspectores para acompañar este proceso de cambio. La estructura de supervisión y la dirección de las instituciones

debe estar involucrada en cómo organizar estos tiempos. Toda esa estructura organizativa no puede ignorarse o desaprovecharse.

• Las propuestas deben surgir sobre la base de decisiones participativas, con docentes, estudiantes, etc. Hay que combinar la mirada provincial de las políticas con ciertos niveles de autonomía de las escuelas.

• Es importante escuchar a los estudiantes porque ellos conocen muy bien los problemas que existen en las escuelas.

• Es necesario orientar la formación docente también respecto del "Profesor por Cargo" y el "Cargo Docente" con el formato de capacitación continua y obligatoria. Todos los días hay cosas nuevas, nuevas problemáticas. Hay que mantenerse actualizado. Con mayor capacitación los docentes van a poder tener más herramientas para accionar.

• Es importante que desde las jurisdicciones las cosas se hagan con la planificación necesaria y se evite la improvisación. Se nota y conspira contra el éxito de las propuestas de capacitación.

• Hay que trabajar con mucha seriedad en las jornadas de capacitación docente y pensar también nuevos formatos de capacitación. Todo lo que sucede en la escuela es material académico. Las jornadas no pueden convertirse en lugares de catarsis. Hay que hacer una buena sistematización del trabajo que se realiza en las jornadas de las escuelas porque puede ser un buen material formativo.

• Hay que tener más espacios de capacitación permanente situada. Capacitación que se realice entre los docentes de las mismas escuelas y valorando los conocimientos que hay en la misma institución.

• Será muy difícil pensar en un cambio en la secundaria sin pensar en el cargo docente, o el tipo de designación, considerarlo al mismo tiempo. Puede pensarse de forma gradual: por ejemplo, empezar implementando con los docentes más jóvenes que van ingresando. Una buena posibilidad es que cuando una persona renuncia o se jubila, ese paquete de horas se ofrezca en el acto público para que el que lo tome, tome el paquete completo. Estatutariamente habría que poner un límite o piso, por ejemplo, de 8 horas.

• Debemos recuperar la "política" como herramienta de construcción colectiva.

• Los "centros de estudiantes" son lugares importantes para poder conocer lo que piensan los estudiantes, de una manera más orgánica y reflexiva. Desde las direcciones hay que habilitar su existencia en las instituciones.

• Revalorizar el rol de la comunidad educativa y las familias en línea con la necesidad de alcanzar determinados acuerdos entre la comunidad educativa para sortear transiciones. Fortalecer la comunidad educativa y el vínculo de la escuela con el barrio.

• Es importante que las instituciones participen en la definición del contenido del trabajo en las "horas institucionales" y no sean solo decisiones jurisdiccionales.

• Rol del estado nación: tiene un rol importante para velar por la desigualdad entre las provincias, debería generar una justicia educativa para todos los estudiantes, apoyando a las provincias que han logrado grandes esfuerzos, pero también para evitar profundizar la desigualdad. El rol del INFOD en la formación permanente en todo el territorio nacional (se sugiere sostener postítulos de dos años de duración).

• Se llama la atención sobre la necesidad de garantizar buenas condiciones de infraestructura educativa, la necesidad de contar con materiales didácticos adecuados y, por supuesto, un salario docente digno.

• También es necesario repensar la carrera docente, para que la forma de su desarrollo no pase por desarrollar tareas de gestión educativa o dirección.

BIBLIOGRAFIA

Marzoa, K. y Rodríguez, M. (2010). Los modelos de formación docente para la escuela secundaria, 1880-1920: ¿entre la academia y el aula? Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación Nro. 28

Ministerio de Educación Nacional (2013). Redefiniciones normativas y desafíos de la educación secundaria en Argentina. Serie la Educación en debate. Nro. 10. Buenos Aires. Argentina.

Ministerio de Educación Nacional (2014). Educación secundaria. Trabajo Docente en contexto 1994-2014) Apuntes para la investigación. Buenos Aires. Argentina.

Ministerio de Educación Nacional (2014). Censo Nacional Docente. Buenos Aires. Argentina.

Perazza, R. (2012) Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina Análisis de la política nacional, Bs. As., UNICEF. http://baseries.flacso.org.ar/uploads/productos/0842_01.pdf

Perazza, R. (2019). Carreras docentes en América Latina. Ed Aique.

Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI. Buenos Aires: UNICEF-FLACSO.

FUNDACIÓN
VOZ

unicef
para cada niño

OEI

unipe
UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL

FLACSO
ARGENTINA
Facultad
Latinoamericana de
Ciencias Sociales.
Sede Argentina.

CIPPEC