



Universidad de
San Andrés

UNIVERSIDAD DE SAN ANDRÉS
ESCUELA DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

TRABAJO DE GRADUACIÓN

Proyecto de Tesis:

Provincias reformando la educación secundaria

Análisis de políticas educativas a partir de la teoría del cambio:

Escuelas PROA, Plan Vuelvo a Estudiar,

Nueva Escuela Secundaria de Río Negro y PlaNEA, Escuela para adolescentes.

María Passarini

Mentor: Axel Rivas

Buenos Aires, 31 de julio de 2019

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a todas las personas que fueron parte de mi recorrido académico tanto dentro como fuera de la facultad. A mis compañeros y profesores de la Licenciatura, de quienes aprendí constantemente a lo largo de cuatro años.

A mi mentor, Axel Rivas, quien me acompañó como profesor desde el primer año de carrera, me guió en todo el proceso del armado de mi tesis y me ayudó incansablemente en la búsqueda de las personas indicadas para entrevistar. Fue un honor contar con su apoyo y su aprobación.

A Mercedes Di Virgilio, también profesora de la universidad, que resolvió mis dudas e inquietudes en todo momento de la elaboración del trabajo.

Agradezco también a todas las personas que accedieron a ser entrevistadas en el marco de esta tesis y dedicaron su tiempo y conocimiento.

Universidad de
San Andrés

Índice

Índice	2
Capítulo 1	4
Introducción	4
Capítulo 2	13
Claves interpretativas para analizar las iniciativas	13
Políticas educativas orientadas a reducir el abandono	13
Teoría del cambio	16
Estrategias de acción para el cambio	18
Condiciones	20
Capítulo 3	22
Marco contextual	22
Escuelas PROA - Córdoba	23
Plan Vuelvo a Estudiar - Santa Fe	26
Escuela Secundaria Río Negro - Río Negro	28
PlaNEA, Nueva Escuela para Adolescentes - Tucumán	31
Capítulo 4	33
Escuelas PROA - Córdoba	34
i. El cambio deseado	34
ii. Las estrategias de acción para el cambio	35
iii. Condiciones para el cambio	37
Plan Vuelvo a Estudiar - Santa Fe	38
i. El cambio deseado	38
ii. Estrategias de acción para el cambio	39
iii. Condiciones para el cambio	42
Nueva Escuela Secundaria - Río Negro	44
i. El cambio deseado	44
ii. Estrategias de acción para el cambio	45
iii. Condiciones para el cambio	48
PlaNEA, Escuela para Adolescentes - Tucumán	50
i. El cambio deseado	50
ii. Estrategias de acción para el cambio	51
	2

iii. Condiciones para el cambio	54
Análisis comparativo	56
Conclusiones	63
Bibliografía utilizada	65



Capítulo 1

Introducción

La presente investigación hace referencia al diseño de determinadas políticas educativas provinciales que tienen el potencial de reducir el abandono escolar en las escuelas de nivel secundario. Las políticas seleccionadas son aquellas que podrían “garantizar a niñas, niños, adolescentes y jóvenes de los grupos más vulnerabilizados de la región trayectorias escolares continuas, completas y en proyectos educativos que los preparen para vivir en sociedades cada vez más complejas” (Terigi, 2007, pág. 217) El trabajo pretende realizar un análisis exhaustivo sobre las principales líneas de acción de estas políticas con el fin de lograr una comprensión y una comparación significativa sobre el tipo de teoría del cambio que sostiene cada una de las intervenciones a partir de su diseño y de la visión de sus impulsores.

Resulta pertinente destacar que la transformación más importante de las últimas décadas “ha consistido en un cambio de definición respecto de la educación secundaria: ahora se la ve como parte constitutiva de la educación fundamental que todo ciudadano debiera poseer, y ya no como una situación excepcional o de privilegio.” (Carvacho, [et.al.], 2012, pág. 220) Durante las décadas de 1950 y 1960 se produjo una expansión de la escuela secundaria, abandonando así su carácter selectivo e incluyendo a diversos sectores sociales que anteriormente no gozaban de dicha escolarización. De todas maneras, “las tasas de graduación no acompañaron en la misma proporción el aumento en la matriculación, reflejando el mantenimiento de fuertes procesos selectivos al interior de la escuela media” (Gorostiaga, 2012, pág. 145). Esta problemática se torna más aguda en Argentina cuando se establece la obligatoriedad del nivel secundario sancionada en la Ley de Educación Nacional en 2006. Conforme a esta ley y reconociendo las normativas federales y jurisdiccionales existentes, se

...requiere de una renovación profunda de la organización institucional y pedagógica de la escuela secundaria, a través de propuestas formativas relevantes, pertinentes e inclusivas que brinden mayores y diversas oportunidades para que todos/as los/as jóvenes logren finalizar su educación obligatoria. (Resolución CFE No 330/17)

Es evidente que “esta situación impulsa una modificación profunda del papel que este nivel ha tenido en la conformación de las trayectorias vitales de los jóvenes, legitimando la expectativa en torno a la asistencia de todo joven a la escuela secundaria.” (Nobile, 2016, pág. 112) La obligatoriedad que se dispuso a partir de aquel momento aumentó la responsabilidad del Estado en lo que respecta a la oferta y terminalidad educativa ya que “se torna imprescindible iniciar procesos de profundización y/o renovación integral del nivel secundario en todo el país mediante estrategias que atiendan los avances ya logrados y realidades de cada jurisdicción y respondan a lineamientos federales” (Resolución CFE No 330/17). Es posible afirmar que

...si bien la escuela secundaria había tenido un espacio importante en las iniciativas de política de los años anteriores (por ejemplo, con las leyes de educación técnica y de financiamiento educativo), a partir de la LEN aparecía como un aspecto central de la agenda del ministerio y de la coordinación de políticas entre los gobiernos nacional y provinciales. (Pinkasz [et.al], 2015, pág. 37)

Aún así, diez años después sancionada la ley que establece la obligatoriedad de la educación secundaria, “los datos estadísticos recientes del sistema educativo indican que el ingreso, la permanencia y el egreso no están garantizados para todos por igual. El 50% de los estudiantes que comienzan la escuela secundaria no la terminan.” (Labate y Roisenstraj, 2018, pág. 5) Numerosas fuentes y registros de datos demuestran las altas cifras de abandono escolar presente en nuestro país. De esta forma, comprendiendo que en la educación actual “las desigualdades ya no se expresan tanto en la posibilidad de acceso sino en la diferencia en los logros” (Sourrouille 2009, en Gorostiaga, 2012, pág.143) resulta útil enfatizar y analizar cómo se ubica el Estado frente a la cuestión del abandono y exclusión escolar y qué acciones impulsa con el fin de remediar dicha situación. Considerando que desde el año 2006 “las políticas destinadas al nivel han intervenido con el fin de promover su terminalidad abordando la problemática de las trayectorias fallidas de los estudiantes” (Steinberg [et. al], 2017, pág. 24), se han convertido en un punto sumamente interesante de analizar a partir de la política educativa. Así, al volverse foco de las preocupaciones políticas y académicas, “la secundaria actualmente transita por diferentes procesos de transformación, que buscan modificar una tendencia selectiva y expulsiva propia de su papel original en la reproducción social.” (Nobile, 2016, pág. 113)

Este derrotero dio lugar a la reciente política de implementación federal conocida como Secundaria 2030. Se trata de una iniciativa cuyos principales objetivos son erradicar

el fracaso escolar, la permanencia de los estudiantes en la escuela y vincular el nivel secundario con el nivel superior y el mundo laboral. En esta política se pone a los estudiantes como centro del cambio, al igual que lo hacen las políticas que serán analizadas en el presente trabajo. Entre los objetivos específicos de Secundaria 2030 se encuentra poder garantizar la equidad y que para el año 2030 el 100% de los estudiantes logren los saberes básicos. Esta intención de transformar la escuela secundaria argentina sostiene que por más que sea obligatoria, no es suficiente como para mantener a todos los estudiantes dentro de la escuela. Este argumento se refuerza con los datos que arrojaron las pruebas Aprender en el año 2016, en donde el 52% de los adolescentes no terminan el secundario. El nuevo modelo que se pretende alcanzar, no hace énfasis en qué aprender sino cómo hacerlo. Algunas de las aristas de esta iniciativa son: lograr una escuela más flexible, más creativa, que admita los distintos talentos y los distintos tiempos de la formación de los jóvenes, el trabajo en su comunidad y en las problemáticas existentes en ella.

Los cuatro pasos que Secundaria 2030 sostiene para mejorar las capacidades de los jóvenes del país son: 1. reorganizar los tiempos escolares y los de los docentes, para que pasen más tiempo en la escuela y puedan elaborar proyectos institucionales con sus colegas, 2. trabajar en la planificación de proyectos integrados e institucionales. 3. repensar cómo evaluar y acreditar los saberes de los jóvenes 4. acompañar y motivar el desarrollo profesional de los docentes. De la mano de los objetivos perseguidos, se indica que “llevar la escuela secundaria de hoy a una nueva estructura que forme a la cohorte que egresará en 2030 requiere impulsar cambios concretos y profundos en las experiencias de aprendizaje de los jóvenes desde una visión centrada en el estudiante y su aprendizaje.” (Labate y Roisenstraj, 2018, pág. 7) De manera complementaria, el Marco para la Implementación de la Secundaria 2030 “presenta una serie de orientaciones para trabajar de manera concreta en las distintas dimensiones implicadas en la transformación: organización de los aprendizajes, organización docente, régimen académico y formación y acompañamiento” (Labate y Roisenstraj, 2018, pág. 8). El marco “está orientado a promover la innovación con sentido de justicia educativa en pos de garantizar trayectorias

escolares continuas, diversas y significativas así como el egreso de todos los/las estudiantes con los saberes fundamentales.” (CFE, 2017, pág. 5). Tiramonti asegura que

Muchas jurisdicciones han iniciado experiencias de cambio en el nivel medio. Desde la nación, Secundaria 2030 ha impulsado muchos cambios en ese nivel, aunque hay experiencias que vienen de antes. Podemos nombrar la reforma de Río Negro; las escuelas Planea, en Tucumán; las escuelas Proa, en Córdoba; el plan Volver a la Escuela, de Santa Fe; las hay también en provincia de Buenos Aires, en San Luis y otras jurisdicciones. Se trabaja con capacitación situada para los docentes, mucha intuición y el método de ensayo y error. (La Nación, 17/3/2019)

En este sentido, las políticas escogidas para analizar a partir de la teoría del cambio, dialogan profundamente con los cambios por los que transitó el nivel los últimos años, y a su vez, dialogan con los nuevos ejes que propone Secundaria 2030. Se trata de iniciativas dentro del nivel secundario que requieren de una reestructuración educativa, y al igual que establece la Resolución CFE N° 330/17¹ vinculada a Secundaria 2030, estas políticas buscan “garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente.”

Lo que se pretende abordar a lo largo de este trabajo de investigación son las estrategias diseñadas por algunos Estados provinciales para responder y compensar la inequidad educativa generada por el creciente abandono en la escuela secundaria pública. Esta tarea se encuentra asociada a la cuestión de la educación como un derecho humano fundamental, cuya meta ambiciosa es la de

...universalizar también la educación secundaria y reducir las heterogeneidades del sistema educativo, especialmente en relación con la cobertura de nivel inicial, la supervivencia en educación básica y la terminalidad de la escuela secundaria (Tenti, 2009. Pág. 15).

Iniciativas como “Las escuelas del Programa Avanzado en Educación Secundaria (PROA)” de la provincia de Córdoba, el “Plan Vuelvo a Estudiar” en Santa Fe, “PlaNEA” en Tucumán y “La Nueva Escuela Secundaria” en Río Negro son solo algunas de las tantas propuestas estatales que buscan transformar la escuela secundaria, remediar el abandono escolar y promover distintas alternativas que logren atraer a los jóvenes para que completen la escolarización secundaria. El análisis del trabajo recaerá en estas cuatro políticas que, fueron diseñadas entre los años 2013 y 2018, y que se asemejan en algunas líneas prioritarias. La justificación de la elección de políticas provinciales se debe a que “la República Argentina es un país federal, por lo tanto, cada una de las Provincias y el distrito

¹ San Fernando, Buenos Aires, 6 de diciembre de 2017.

autónomo de la Ciudad de Buenos Aires (CABA) tienen a cargo la gestión de las escuelas de los niveles y modalidades de la educación obligatoria” (Labate y Roisenstraj, 2018, pág. 5)

Teniendo en cuenta que “el logro de ampliar el acceso se ve constantemente limitado por la permanencia de dinámicas selectivas que conducen a que muchos jóvenes experimenten la vivencia del fracaso escolar” (Nobile, 2016, pág. 121), es pertinente resaltar y analizar aquellas modificaciones integrales y profundas que tienen como objetivo flexibilizar las propuestas y adaptarlas a las necesidades de los jóvenes. Es decir, se trata de un análisis comparativo de algunas “medidas de política educativa que se concentran en la generación de instituciones alternativas de escolarización que introducen variaciones al formato tradicional de la secundaria” (Nobile, 2016, pág. 124). De la siguiente forma lo describen Bradley y Levinson en el documento de Carvacho, [et.al.], (2012):

El “problema,” que ya se ha empezado a perfilar, también se puede definir en términos de una pregunta: mientras se dé cada vez más cabida a nuevos sujetos sociales en la escuela (los jóvenes que anteriormente se dejaban fuera), ¿cómo lograr un mayor aprovechamiento, un aprendizaje significativo y duradero para nuestros jóvenes y para nuestras democracias, y una tasa de deserción casi nula en la escuela secundaria? Creo que esta es la pregunta que nos preocupa. (pág. 81)

A nivel personal, cabe destacar que mi interés por el tema se debe a una creciente incertidumbre sobre lo que distintos organismos estatales establecen como prioridad en su agenda educativa y en cómo lo llevan a la práctica. Debido a las fuertes repercusiones que tienen las políticas educativas en la sociedad, centré mi investigación en las estrategias de acción con las que los gestores y los impulsores de las mismas buscan influir y modificar la realidad. Al ser un campo sumamente complejo y diverso, opté por seleccionar las cuatro políticas educativas provinciales mencionadas anteriormente que operan en Santa Fe, Córdoba, Tucumán y Río Negro.

El Plan Vuelvo a Estudiar en Santa Fe propone una serie de visitas por medio de consejeros juveniles a los hogares de aquellos jóvenes que abandonaron la escuela con el fin de ofrecer opciones para el retorno a la escolaridad. Esto se sustenta con el acompañamiento e involucramiento de las escuelas, la creación de instancias de formación para equipos directivos, y la colaboración en la implementación del Plan Vuelvo Virtual que ofrece una opción de modalidad semipresencial para terminar el secundario. Esta última es una estrategia que permite ampliar el alcance del programa de una manera

innovadora. La tercer y última pata del plan es el Tiempo de Superación, que hace referencia a una estrategia de inclusión socioeducativa. En ella, se ven involucrados los trabajadores del Estado, gremios y empresas a quienes se les permite un cursado flexible y semi presencial, respetando la carga horaria laboral.

Por su parte, PLANEA, requiere cambios en la estructura curricular y, pone el énfasis en la concentración horaria de los profesores y el trabajo por proyectos en seis áreas fundamentales como una herramienta fundamental. Se trata de un programa que busca reforzar el trabajo de las escuelas “Nuevo Formato” en dicha provincia, en donde se aspira a alcanzar nuevos formatos de organización pedagógico curricular.

La tercera política a desarrollar son las escuelas PROA en Córdoba, a partir de la cual se ofrece una propuesta curricular muy novedosa destinada a una escolaridad alternativa y con una orientación en las nuevas tecnologías de la información desde el primer año. Enfatiza en la modificación de los contenidos primordiales ofrecidos a los alumnos, así como en la formación y capacitación específica de los docentes y en la importancia de las horas institucionales de trabajo colectivo.

Por último, la Nueva Escuela Secundaria rionegrina, bajo el lema “*para que los estudiantes aprendan siempre y egresen todos*”, divide su año lectivo en cuatrimestres que no son promediados y cuenta con la presencia de tutores que resultan esenciales para la asistencia y el aprendizaje de los alumnos.

A largo del trabajo, se busca indagar en las cuestiones primordiales de dichas políticas educativas, lo que posibilitará la comparación de las líneas de acción escogidas por cada una. Esto hará posible la adopción de una mirada integral de aquello que trae aparejado el abandono escolar, y de las medidas federales que fueron adoptadas con el fin de lograr una mayor tasa de escolarización en su territorio. Las cuatro políticas provinciales se asemejan en optar por modificaciones integrales que permitan mejorar no sólo el acceso sino también la terminalidad de los jóvenes que cursan el nivel secundario. Estas iniciativas son solo algunas que demuestran que, “finalmente, ciertas características básicas de las escuelas secundarias, altamente estructurantes de la vida escolar de los alumnos y docentes, han comenzado a ser puestas en cuestión y en algunos casos

modificadas. (Carvacho [et.al], 2012, pág. 230) Aún así, cada política presenta su propio diseño, entendiendo que “el diseño involucra la importancia de resignificar lo que es y pensar lo que puede ser. De alguna manera, el diseño es un acto de “designar” posibilidades.” (Pinto, 2019, pág. 45) Además, “el diseño opera sobre la realidad presente, resignifica su pasado y construye para el futuro.” (Pinto, 2019, pág. 45) Así, el armado que presenta cada iniciativa, da cuenta de una hoja de ruta propia, especificando las principales acciones para lograr aquel cambio deseado, y es allí donde se encuentra el principal foco de análisis.

El enfoque escogido para analizar los casos de las políticas educativas seleccionadas fue la teoría del cambio. La teoría del cambio es considerada una “contribución para aquellos que buscan navegar por los procesos de cambio social” (Reeler, 2007, pág. 2) ya que permite realizar un análisis reflexivo para comprender las acciones destinadas a lograr un cambio social. Este tipo de enfoque es el que abrirá las puertas del conocimiento acerca de lo que piensan y analizan los responsables de elaborar y diseñar determinadas políticas, así como las principales estrategias de acción en las que se sustentan. No sólo se trata de analizar e identificar las condiciones necesarias para definir la ruta a seguir, ni de unir con flechas las acciones que son necesarias, sino también de explicitar cómo llegamos a esas conclusiones y cuál es el proceso por el cual construimos dichos argumentos y razonamientos. (Retolaza, 2010) Comprendiendo que la implementación de una política es engañosamente sencilla (Aguilar Villanueva, 1993) ya que depende de que numerosas circunstancias se den para que suceda lo esperado, este enfoque también contempla las limitaciones que han de superarse para lograr el objetivo esperado. En definitiva, la teoría del cambio nos permitirá preguntar: ¿cuál es el cambio que se desea lograr a partir de la implementación de dicha política educativa? ¿qué estrategias de acción son las que se eligen para lograrlo? ¿por qué se opta por éstas y no otras? y ¿cuáles son las condiciones que deben darse para poder lograr aquel cambio deseado? En palabras de Retolaza (2018), la teoría del cambio “hace explícito y articula nuestras suposiciones subyacentes en relación a cómo creemos que el cambio sucede y nuestra contribución a ese cambio” (pág. 1)

De esta manera, el presente trabajo pretende analizar cuatro políticas educativas que pueden incidir y luchar contra el abandono escolar en las provincias. Es por esto, que, comprendiendo que “la escuela tradicional se convirtió en obsoleta y exige un gran cambio” (La Nación, 6/2/2017), es preciso indagar en las teorías que tiene cada política acerca del cambio, y los caminos que escoge cada una para lograrlo.

La investigación se nutrirá de un análisis documental sobre las características de las cuatro políticas seleccionadas y de una serie de entrevistas a actores responsables del diseño de estas iniciativas. Dicha metodología cualitativa nos permitirá ordenar la información sobre los puntos mas fuertes de las iniciativas gubernamentales, así como entrar en el mundo y en las elecciones de aquellos responsables de realizar esta difícil tarea educativa. De esta manera, buscaremos comprender cómo fue el paso a paso a la hora de definir la política, por qué medidas optaron, qué aspectos demográficos se tuvieron en cuenta a la hora de implementar determinadas estrategias, por qué se escogieron determinadas medidas en una provincia y por qué no otras, y, mejor aún, cómo se dio el proceso de definición de cada política. Esta variación entre las iniciativas provinciales es lo que nos ayudará a insistir en una mirada comparada y abarcativa que se proponga profundizar todas esas vías posibles que podrían llevar a superar y reducir el abandono escolar. De esta manera, las entrevistas a aquellos responsables de la elaboración de estas políticas resultan esenciales para indagar en la investigación y poder elaborar las principales conclusiones. Para el caso de las Escuelas PROA en Córdoba, se le realizó una entrevista a quien fue Coordinadora de Sede del Programa Avanzado de Educación Secundaria con énfasis en Tecnologías de la Comunicación y de la Información desde el año 2015. Para analizar el Plan Vuelvo a Estudiar, de Santa Fe, se realizaron dos entrevistas: una a la Secretaria de Planificación y Articulación Educativa y Coordinadora Provincial del PVAE, y otra a quien fue parte del equipo técnico central en el momento que el plan inició, y actualmente se desempeña como Directora de la EMPA 1330/PVAE Virtual². En lo que respecta a la Escuela Secundaria rionegrina, se entrevistó en primer lugar a quien ocupa el cargo de Directora de Educación Secundaria de la provincia desde el año 2016 y además responsable pedagógica del Diseño Curricular de la ESRN. También,

² El Plan Vuelvo a Estudiar Virtual se constituyó como una escuela de enseñanza media para adultos (EMPA).

se le realizó una entrevista a la Secretaria Técnica de la Dirección de Educación Secundaria, rol que ocupa desde el año 2014. Por su parte, quienes brindaron la información para el análisis de PlaNEA, Escuela para adolescentes, fueron la Oficial de Educación de UNICEF Argentina y la Coordinadora de la producción de materiales y del equipo de capacitadores de PlaNEA.

La estructura del trabajo consiste en la desagregación de cuatro partes. En primer lugar, se desglosará un marco teórico que nos permitirá comprender en mayor profundidad lo que en el trabajo se considera una política educativa con foco en el abandono escolar. A su vez, en este capítulo se hará referencia a la teoría del cambio a partir de la cual se analizan las políticas seleccionadas, a las estrategias de acción para el cambio y a las condiciones necesarias para que aquel cambio deseado suceda. Las cuatro políticas educativas que protagonizan la investigación son presentadas en la segunda parte del trabajo, dentro del marco contextual. Aquí se hará mención de los rasgos distintivos de cada política y las bases sobre las que se sustentan sus acciones para el cambio. La tercer y cuarta parte del trabajo se centran en el análisis de las políticas a partir de la Teoría del cambio. Por un lado, se analizará el cambio que se desea generar en cada contexto a partir de la implementación de determinada política educativa, las áreas estratégicas por las que opta cada política y la justificación de dicha elección. Por último, se analizarán las condiciones bajo las cuales el cambio deseado puede suceder, y de qué depende cada política para poder triunfar y lograr el objetivo. Como fue mencionado anteriormente, dicho análisis será extraído a partir de una serie de entrevistas semi estructuradas a responsables del diseño de dichos planes educativos, lo que nos brindará un mayor involucramiento en los orígenes de la política y en las acciones a partir de las que opera. De esta manera, se habrá abordado en profundidad las principales líneas de acción de las políticas a partir de la teoría del cambio, lo que me permitirá una mayor reflexión sobre los mecanismos utilizados para reducir el abandono escolar y en la manera en los que se pensaron.

Capítulo 2

Claves interpretativas para analizar las iniciativas

Como indica Reeler (2007), la teoría resulta una herramienta necesaria e imprescindible a la hora de analizar políticas y proyectos ya que colabora con la realización de preguntas rigurosamente y sistemáticamente con el fin de guiar el entendimiento y el descubrimiento del trabajo necesario para asistir y comprender las realidades de las distintas comunidades. Por lo tanto, al ser un trabajo que se propone analizar y re configurar una serie de políticas educativas a partir de la teoría del cambio, se ofrecerán algunas interpretaciones de lo que se comprende por política educativa con foco en el abandono escolar, por teoría del cambio, por estrategias de acción para el cambio y por condiciones para que aquel cambio resulte posible. Los cuatro conceptos expuestos son los que le darán sustento a mi investigación, siendo útiles para la elaboración del análisis comparado que busco realizar en mi trabajo a partir de identificar las principales estrategias de acción para el cambio que adopta cada una de las políticas seleccionadas y poder comprender y evaluar aquellas condiciones que necesariamente deben suceder para lograr el cambio esperado.

Políticas educativas orientadas a reducir el abandono

Pedro Núñez, asegura que “decir que la educación es una cuestión política es una obviedad. La política educativa es el resultado de una relación de fuerzas entre diferentes actores, como sucede con cualquier política pública.” (La Nación, 5/3/2017) En relación a esto, la linealidad y el proceso cíclico comprendido por las políticas públicas expuesto por Tamayo Sáez (1997) desde los inicios de su formulación, resulta una manera factible para analizar el proceso de las políticas educativas. Haciendo referencia a autores clásicos, el autor asume que el proceso o ciclo de construcción de las políticas públicas comprende las siguientes fases: “la identificación y definición del problema, la formulación de las

alternativas de solución, la adopción de una alternativa, la implantación de la alternativa seleccionada y por último la evaluación de los resultados obtenidos” (pág. 281). Indudablemente, la realidad resulta más compleja que el supuesto proceso que comprende una decisión del Estado; por lo tanto, esto es simplemente un modelo ideal que permite tener una mirada general de cómo se formula una política pública del estilo de las que analizaré en mi trabajo. Es decir, asegura una suerte de secuencia lógica en la que tendemos a pensar el proceso de estructura de las políticas educativas de un país, las que se mueven desde un problema hacia una decisión y posterior implementación.

De esta manera, en relación al carácter cíclico de las políticas públicas planteado por el autor, podría comprenderse a la política educativa como la formulación de intervenciones, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar cuestiones de agenda educativa, es decir, cuestiones educativas que son primeramente identificados como problemas, como el abandono escolar, que afecta a la sociedad y que requiere de una intervención. Las políticas educativas, por lo tanto, tienen como objetivo asegurar el rendimiento del sistema educativo, su universalización, eficiencia y calidad. Si bien comprendemos que con el tiempo las demandas y desafíos del sistema educativo se modifican, “la búsqueda de una mayor igualdad es uno de los principales objetivos de la política educativa nacional en su dimensión normativa.” (Gorostiaga, 2012, pág. 141) Comprendemos así, que una de las tareas centrales de las políticas educativas es compensar aquello que el sistema educativo por sí solo no logra garantizar.

En esta misma línea, es posible suponer que el diseño de una política pública comienza a partir de la definición de un problema al que busca solucionar. Las políticas analizadas consideran a la cuestión del abandono escolar como un problema que se merece introducir en la agenda política, “no solo porque priva a las personas del derecho a un bagaje de herramientas intelectuales, personales y sociales para poderse labrar un presente y futuro dignos, sino también porque representa una amenaza a las raíces mismas de la vida en común, la democracia auténtica, el progreso económico y social y, desde luego, la propia credibilidad y legitimidad del sistema educativo.” (Escudero y Martínez, 2012, pág. 177) Sin embargo, existe una dificultad en la definición y en la posterior solución de los problemas públicos que yace en que “con frecuencia la definición del problema construida por el gobierno difiere significativamente de la definición que del problema tienen los afectados y los interesados.” (Aguilar Villanueva, 1993, pág. 59)

Cabe resaltar que existen muchos tipos de políticas y programas educativos que persiguen un mismo fin, como por ejemplo reducir el abandono escolar, pero que ponen su foco en distintos aspectos de la educación de los jóvenes. Algunas políticas de este tipo son de carácter más remedial, y buscan “recuperar” a aquellos jóvenes que abandonaron sus estudios para reingresarlos y que completen la Escuela Secundaria Obligatoria (ESO) mientras que otras son de carácter más integral ya que buscan no solo reducir el abandono sino también mejorar la calidad de la escolarización, poniendo el foco en la atención de problemas profundos y modificación de estructuras propias del sistema. Las políticas educativas analizadas en el presente trabajo corresponden al segundo tipo, ya que las políticas remediales y residuales, correspondientes al primer tipo, muchas veces “dejan fuera de la atención debida el sistema y los cambios profundos que es necesario hacer en él.” (Escudero y Martínez, 2012, pág. 178) En las políticas educativas que se pone el acento en reducir el abandono escolar,

Es crucial crear y articular capacidades y compromisos colectivos y bien coordinados, construir y desplegar alianzas sociales y educativas tejiendo una red densa de capital social (políticas y agentes sociales y escolares) que den la batalla al absentismo, al desapego escolar, al riesgo y a la exclusión socioeducativa. (Escudero y Martínez, 2012, pág. 179)

Las políticas educativas que tienen foco en la reducción y en la mitigación del abandono escolar pueden estar destinadas tanto a realizar modificaciones propias del sistema como a atribuir mejoras en aspectos externos al sistema como por ejemplo políticas destinadas a la situación social del alumnado. Siendo el abandono escolar un fenómeno multicausal y con alto grado de complejidad, “las propuestas de política educativa que apuntan a la inclusión deben comprender la complejidad de las causas de la desescolarización y el rezago escolar, y actuar por consiguiente sobre una multiplicidad de fenómenos “ (Poggi y Feijoó, 2014, pág. 224) Es decir, resulta indispensable para este tipo de políticas reconocer que la permanencia y los procesos escolares de los adolescentes en el sistema escolar dependen de una diversidad de factores. Una vez comprendidas las causas del problema definido, “la tarea política de líderes, partidos y organizaciones es cómo hacer para que los que padecen inmediatamente la situación y otros grupos interesados pasen de la vivencia de la situación problemática al concepto del problema, a una definición para ellos plausible, convincente.” (Aguilar Villanueva, 1993, pág. 59)

A su vez, Gorostiaga (2012) citando a Tenti Fanfani (2007) y a Gentili (2010) asegura que “para que tengan un impacto positivo y duradero sobre la desigualdad social

se requiere que estén acompañados por políticas sociales progresivas y por mecanismos de redistribución de la riqueza” (pág. 143) Es decir, es necesario que se impulsen políticas socioeducativas que no solo colaboren con la extensión de la educación secundaria sino que a su vez estén acompañadas por medidas que favorezcan la inclusión de sectores vulnerables con el fin de que gocen del derecho a la educación tratándose de una educación de calidad que favorezca la terminalidad. Considerando que “las políticas públicas emergen en respuesta a demandas de política” (Espinoza, 2009, pág. 3), es posible considerar al abandono escolar un fenómeno del cual existe una fuerte demanda para su reducción a partir de “cursos de acción que son desarrollados en el transcurso del tiempo por los representantes de gobierno” (pág. 3), que son los que finalmente se traducen como las políticas públicas con foco en la reducción del abandono escolar.

Teoría del cambio

Una teoría del cambio es considerada una “contribución para aquellos que buscan navegar por los procesos de cambio social” (Reeler, 2007, pág. 2) ya que permite realizar un análisis reflexivo para comprender las acciones destinadas a lograr un cambio social. Analizar políticas educativas a partir de la teoría del cambio consiste en un ejercicio de aprendizaje colaborativo y multiactor que “incentiva el desarrollo de la lógica flexible necesaria para el análisis de procesos complejos de cambio social”. (Retolaza, 2010, pág.

4) En definitiva, una TDC

Es un conjunto de supuestos y proyecciones sobre cómo creemos que se puede llegar a desplegar la realidad en un futuro próximo con base en: i) un análisis realista de contexto; ii) una auto-valoración de nuestras capacidades de facilitación de proceso; y iii) una explicitación crítica de nuestros supuestos. (Pnud, 2010, pág. 7)

Una vez que se define el cambio deseado que se quiere conseguir y alcanzar a partir de aquella política educativa seleccionada, la función de la teoría es repensar y reafirmar qué tan viable son las estrategias seleccionadas para lograr el cambio deseado. A grandes rasgos, Keystone (2008) sostiene que se trata de un marco que posibilita el diálogo inclusivo, el aprendizaje y la noción de responsabilidad por el impacto social, haciendo énfasis en la práctica reflexiva que trae aparejado para reconsiderar cómo se espera realizar aquel cambio en la realidad. En este sentido, con esta herramienta de la teoría “debemos identificar las diferentes representaciones e interpretaciones que se esconden bajo conceptos y propuestas educativas que –a primera vista- pueden parecer similares o

incluso idénticos; debemos, en última instancia, captar los intereses –manifiestos y latentes- que se esconden bajo la concepción, diseño e implementación de determinados programas y políticas educativas.” (Dale (2009) en Tarabini y Curran, 2012, pág. 93)

Tal como sostienen Tarabini y Curran (2012),

El análisis de la teoría del cambio debe ser capaz de desagregar el conjunto de hipótesis particulares que configuran el proceso a través del cual se espera que la política pública solucione el problema X; debe ser capaz de identificar el conjunto de mecanismos causales que se activan en la concepción, diseño e implementación del programa/política.” (pág.93)

Una Teoría del cambio proporciona el instrumento necesario para “monitorear nuestra acción y poder así también rendir cuentas de nuestros actos; a uno mismo y a los demás” (Retolaza, 2010, pág. 2) Es una herramienta que permite pensar y repensar qué resultado “plausible y dinámico” (Keystone, 2008, pág. 5) se busca alcanzar con la estrategia de acción seleccionada. Los resultados deben ser influidos de manera realista y dinámica, en donde los sujetos y las instituciones trabajen de forma relacionada con el fin de solucionar los problemas que se encuentren en el camino. (pág. 7) A su vez, permite analizar qué actores entran en juego y cómo deben “idealmente actuar” para que se llegue al puerto deseado. Esta última cuestión se vincula fuertemente con el análisis de las condiciones que deben darse para que el resultado sea el óptimo y el esperado, que será abordado a continuación.

Es necesario distinguir entre la utilidad de la teoría del cambio y un análisis superficial de las acciones propias que introducen las distintas políticas educativas. En este sentido, no sólo se trata de analizar e identificar las condiciones necesarias para definir la ruta a seguir, ni de unir con flechas las acciones que son necesarias, sino también de “explicitar cómo llegamos a esas conclusiones y cuál es el proceso epistemológico por el cual construimos dichos argumentos y razonamientos.” (Retolaza, 2010, pág. 21) Si bien la teoría de cambio asume que “las intervenciones de los proyectos en sí mismas introducen el estímulo para el cambio y que son los vehículos que van a lograr la transformación” (Reeler, 2007, pág. 6), también obliga a revisar de manera constante los supuestos que se utilizan para interpretar la realidad y por ende, las estrategias por las que se opta con el fin de lograr modificar aquella realidad. Es una herramienta de proceso que nos ayuda a monitorear consciente y críticamente nuestro pensar y nuestra acción de manera individual y también colectiva (Pnud, 2010, pág. 4) y se opone a esa verdad absoluta e inmutable de cómo se ha de dar el cambio, tratando de ampliar los horizontes y buscando justificar la

estrategia de acción para el cambio escogida. Desde nuestro punto de vista, pues, la principal ventaja de esta propuesta es que “permite abrir la caja negra de la intervención política.” (Tarabini y Curran, 2016, pág. 94)

Estrategias de acción para el cambio

Una vez que se identifica el cambio deseado, es momento de determinar qué áreas estratégicas y qué acciones van a hacer sostenible el trayecto para lograr el cambio. Esta elección de las distintas líneas de acción por parte de aquellos que son parte del diseño y de la implementación de las políticas educativas es a lo que se les llama las “estrategias de acción para el cambio”. En términos de interrogantes, ya habiéndose preguntado ¿qué quiero lograr?, en esta instancia la pregunta se dirige hacia el ¿cómo quiero hacerlo? y ¿por qué escojo hacerlo así? El énfasis en una dimensión u otra dependerá de la naturaleza del cambio que se desea o necesita (Retolaza, 2010). Allí es donde la teoría del cambio pone el foco, en analizar y revisar las acciones que impulsan el cambio, y en la justificación de aquella elección, es decir, ¿por qué opto por esta estrategia y no por otra?

Maristany, J (1998) sostiene que todo cambio corresponde a una de dos posibilidades: es planificado o no es planificado (pág. 28) Los cambios que las políticas pretenden desarrollar, son planificados a partir de un seguimiento de acciones que sustenten aquel cambio. Terigi, Briscioli y Toscano (2012) en Steinberg [et.al] (2017) aseguran que “cada iniciativa despliega estrategias que atienden diferentes problemáticas de los jóvenes en su paso por la escuela secundaria, es decir, se concentran en puntos críticos de las trayectorias que obstaculizan el tránsito por la escolaridad.” (pág. 27) De ahí la importancia de reconocer e identificar todos los puntos críticos que entran en juego, con el fin de posteriormente, analizar en cuál de ellos intervenir a partir de las acciones de la política educativa impulsada. En esto cobra una fuerte relevancia el contexto político en donde se insertan las políticas, ya que “siempre es selectivo, en el sentido de favorecer ciertas estrategias, actores y discursos en relación con otros” (Hay (2002) en Tarabini y Curran, 2012, pág. 92). Es por eso que, teniendo en cuenta no sólo los intereses que persiguen sino también el entorno en donde opera la política educativa impulsada, sus estrategias de acción van a variar. Ball (2002), haciendo referencia a las políticas y sus acciones, sostiene que “una respuesta debe ser armada, construida en el contexto, y

contrapesada con otras expectativas.” (pág. 4) Así mismo, estas estrategias de acción para el cambio, consideradas respuestas provenientes de las políticas, deben ser coherentes entre sí y estar direccionadas hacia un mismo fin, pudiendo contemplar la temporalidad en la que las acciones de dicha estrategia se van a ir dando y quiénes son los actores involucrados en cada suceso.

Para cada área estratégica seleccionada por las políticas, “se ofrece una ruta de cambio que no necesariamente ha de ser lineal ni fomentar una lógica rígida” (Retolaza, 2010, pág. 26) pero busca identificar los hitos del proceso que se llevará a cabo para lograr dichos resultados esperables. Las estrategias de acción para el cambio, no son más que los medios concretos por los cuales los autores de políticas educativas pretenden llegar al cambio. Es el esqueleto de cada política educativa, y por donde se va a trazar la ruta de cambio deseable. En esta instancia, no sólo se advierten e identifican las líneas de acción de las políticas, sino que también se pasan a

...identificar a aquellos actores que están involucrados en el proceso sobre el que se quiere influir activamente. Éstos son actores que de una manera u otra se verán afectados o de hecho ya están involucrados en el campo de realidad sobre el que se quiere influir. (Retolaza, 2010, pág. 17)

Las políticas educativas con foco en el abandono escolar seleccionadas para el análisis del presente trabajo, tienen en común que trazan áreas estratégicas que dan cuenta de “transformaciones estructurales y profundas que afectan a diferentes dimensiones de la vida escolar, fomentando procesos integrales a nivel de la escuela como institución, en los profesores y en el ámbito de las interacciones y el clima en el aula.” (Steinberg [et.al], 2017, pág. 170). Individual y puntualmente, cada una se caracterizará luego por optar por distintas líneas de acción dentro de esas estrategias de cambio, que son las caracterizadas como alternativas dentro de una política. Sin más, “la decisión final es una combinación de alternativas. Las alternativas no son sólo las opciones conocidas: en el proceso se inventan y generan alternativas nuevas” (Tamayo Sáez, 1997, pág. 294) A la hora de trazar y optar por una línea de acción para el cambio en lugar de otra, es necesario antes “valorar los efectos de cada una de ellas. En definitiva, se trata de saber qué ocurrirá si elegimos una alternativa determinada, en qué medida se alcanzarán los objetivos y qué costes y beneficios acompañarán la elección.” (pág. 294)

Condiciones

La segunda parte del análisis estará basado en comprender e identificar las condiciones necesarias que deberían suceder y acontecer para poder lograr las consecuencias deseadas. En otras palabras,

El logro de resultados en cada una de las áreas estratégicas, y por ende del cambio deseado, depende de que se den una serie de condiciones. Esto es, partimos de la premisa de que si no se dieran estas condiciones previas, el cambio deseado nunca ocurriría. (Retolaza, 2010, pág. 23)

Como asegura Keystone (2008) las condiciones son aquellos cambios que desde el lado del impulsor, sostiene que deben suceder y llevarse a cabo para que pueda suceder el cambio previsto. Estas condiciones pueden girar en torno a cambios en las propias instituciones, en la calidad en las relaciones entre actores, presencia y acción de determinados actores, capacidades sociales y/o técnicas, comportamientos colectivos u organizacionales. Debido a la complejidad de los procesos, estas condiciones pueden ser de dos tipos: secuenciales o simultáneas. (Retolaza, 2010, pág. 23) Las condiciones secuenciales son aquellas que deben acontecer previamente a que acontezca la siguiente, en caso de que la condición “a” no ocurra, la condición “b” tampoco podría ocurrir. En cambio, las simultáneas son aquellas que deben suceder al mismo tiempo. Es decir, “a” y “b” tienen que ocurrir simultáneamente para que funcione y ocurra lo deseado. En este sentido, el interrogante sería “¿qué debe suceder en el contexto si queremos alcanzar el cambio deseado?” (Keystone, 2008, pág. 14) La implementación es engañosamente sencilla (Aguilar Villanueva, 1993, pág. 103) ya que depende de que numerosas circunstancias se den para que suceda lo esperado. Teniendo en cuenta que “toda política está “incrustada” en un contexto social específico, con un sistema de relaciones sociales, un marco estructural determinado, unas opciones particulares de juego, etc.” (Tarabini y Curran, 2012, pág. 92) los cambios y las transformaciones a las que cada una aspira, depende también del contexto en el que se sitúa y todo lo que interviene en él.

Otro elemento a tener en cuenta es que la implementación concreta de los programas, en todos los casos, “parece necesitar un aporte institucional estratégico: la cooperación de los agentes escolares.” (Retolaza, 2010, pág. 24) Tamayo Sáez (1997) sostiene que

...la implantación no es un mundo perfecto de administradores que cumplen asépticamente las decisiones de sus superiores, sino un campo de negociación política en la que actores con la misma

legitimidad -un ministro, un presidente regional y un alcalde- establecen las condiciones iniciales que permiten la implantación de la política y, conseguidas éstas, mantienen su compromiso durante el desarrollo de la implantación. (pág. 301)

De aquí surgen las condiciones de las que se hace mención en el trabajo, como por ejemplo de aquellas acciones que los distintos actores deben aceptar y realizar para el desarrollo de una política educativa de este tipo.

En conclusión, las condiciones que existen dentro de la implementación de una política pública como las descritas en el trabajo, se encuentran fuertemente relacionadas con las áreas de acción para el cambio, con las implicancias del contexto, y con los actores que intervienen. Es por eso que resulta certero asegurar que

...trabajar para el cambio social es un acto de fe. Creemos que siguiendo una determinada lógica y acción de cambio llegaremos a un lugar mejor. Y creemos que actuando sobre una serie de condiciones existentes en el entorno, llegaremos de mejor manera a esa situación ideal de cambio. (Retolaza, 2010, pág. 2)



Universidad de
San Andrés

Capítulo 3

Marco contextual

El siguiente capítulo pretende dar a conocer las principales características en las que se apoyan las cuatro políticas seleccionadas: las Escuelas PROA en Córdoba, el Plan Vuelvo a Estudiar en Santa Fé, la Nueva Escuela Secundaria rionegrina y las Escuelas Nuevo Formato en Tucumán. A partir de la complejidad de la transformación secundaria y reconociendo la diversidad de la Argentina, estas políticas permiten demostrar la responsabilidad que le corresponde a las provincias de brindar una educación completa y de calidad para todos los jóvenes. Se trata de cuatro provincias con indicadores educativos no tan disímiles. En cuanto a la tasa de asistencia a la educación secundaria³, cuyo indicador es conocido también como tasa específica de asistencia, “varía en un rango de 75% a 95% según la jurisdicción.” (SICE, 2017, pág. 49) En Córdoba, la tasa de asistencia es de un 84,0%, en Río Negro de un 86,8%, en Santa Fe es de un 82,8% y en Tucumán ronda el 83,7%. (pág. 50) En referencia a la tasa de abandono interanual de cada provincia según el Relevamiento Anual de Información Estadística (SICE, 2017), existen algunas diferencias más notorias. Para el año 2014 la tasa de abandono interanual fue de 9,60 en Córdoba, 12,88 en Río Negro, 12,39 en Santa Fe, y 9,87 en Tucumán⁴.

La selección de estas cuatro políticas provinciales se debe a que se proponen transformaciones en dimensiones que son estructurantes del modelo escolar tradicional, como el currículum, el trabajo docente, el trabajo pedagógico, tiempos y espacios, agrupamientos, la participación de nuevos actores. “Sin embargo, si bien la alteración de los elementos a través de los cuales estas iniciativas buscan promover el cambio es similar, hay énfasis distintos y divergencias en los horizontes que cada una persigue”. (Ziegler, 2018, pág. 168) Es preciso destacar que son políticas que apuntan a mejorar la retención en la escuela secundaria, ya que se enfocan en promover el interés de los alumnos, el abordaje de aprendizajes significativos, y la terminalidad de los estudios para aquellos que los

³ Es el porcentaje de población de determinado grupo de edad que asiste a algún establecimiento de educación formal independientemente del nivel que curse sobre el total de población de ese grupo de edad.

⁴ Fuente: DiNIEE/SICE/MED en base de datos del RA 2010/2015.

interrumpieron por diversas razones. Para ello, se proponen revertir determinadas cuestiones que parecían inamovibles en el nivel secundario y elaborar y diseñar políticas que puedan lograr que los estudiantes tengan interés en completar sus estudios. Este cambio de paradigma como el que plantean estas iniciativas, “implica una transformación en la organización de las instituciones, del trabajo áulico, de la capacitación de los docentes y de los perfiles profesionales que deben ser incorporados a la labor pedagógica.” (Tiramonti, 2015, pág. 34)

A continuación, se describirán brevemente las principales líneas de acción que pueden verse a simple vista dentro de las políticas.

Escuelas PROA - Córdoba

La primera política a analizar en el trabajo son las escuelas de Programa Avanzado en Educación Secundaria (Escuelas PROA) en Córdoba. Se caracterizan por ser escuelas de carácter experimental, que recuperan novedades educativas locales, nacionales e internacionales. Son escuelas secundarias que otorgan el título de Bachiller y formación en la orientación elegida: Tecnologías de la Información y la Comunicación, Desarrollo en Software y Biotecnología para la Sustentabilidad. Estas escuelas presentan una propuesta educativa innovadora y diferente al modelo convencional que apuestan al uso pedagógico de las nuevas tecnologías con aulas taller equipadas con computadoras, pizarras digitales y elementos didácticos.

La Coordinadora de Sede del Programa Avanzado de Educación Secundaria con énfasis en Tecnologías de la Comunicación y de la Información asegura que, “este tipo de escuelas surgen en un contexto donde existía un fuerte desacople entre la cultura escolar y la cultura juvenil”, y son creadas para crear un puente que una esa brecha. Las primeras cuatro escuelas PROA fueron creadas en el año 2014, y en la actualidad la provincia cuenta con 15 sedes. Se proyecta llegar a los 26 establecimientos para el año 2019, y alcanzar a ser 41 escuelas en la provincia. Las escuelas PROA ponen su foco en la enseñanza formal de la programación de la escuela secundaria, en el desarrollo de software y robótica. La justificación de su especialización se debe “al del desarrollo acelerado de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y la consiguiente modificación en las formas de interactuar entre las personas y con el conocimiento” (Escuelas PROA, S/A, pág. 1) A raíz

de eso, se planteó la necesidad de pensar una escuela secundaria diferente, que fuera capaz de atender de forma más eficiente las necesidades que los contextos actuales demandan.

Lo que se pretende a partir de esta política educativa es que tanto estudiantes como docentes deseen estar en la escuela y estén en la escuela aprendiendo. Así es como el buen clima institucional y el respeto hacia los pares y docentes cobra una importancia fundamental. “Las Escuelas PROA buscan involucrar a todos los actores institucionales en una comunidad de aprendizaje que se nutre de la fortaleza de los vínculos que pueden estrecharse entre docentes, estudiantes, comunidad y colaboradores estratégicos.” (Escuelas PROA, S/A, pág. 2) La manera de lograr sus objetivos educativos es a través de la adopción de desafíos en las prácticas docentes y estableciendo la necesidad de innovación, exploración e indagación junto con el trabajo autónomo y colaborativo (Steinberg [et.al], 2017, pág. 51). A su vez, una de las cosas más importantes en las que se centra este programa es en fomentar en los estudiantes, lo que sus promotores denominan como el “espíritu PROA”, que “no remite al desarrollo específico de software, sino a construir un tipo de relación con el saber y el aprendizaje, más acorde con el mundo contemporáneo caracterizado por la omnipresencia de las TIC y el conocimiento” (Steinberg [et.al], 2017, pág. 52).

La propuesta curricular y organizativa es muy novedosa. El modelo PROA tiene una jornada de 8 horas de permanencia en la escuela: se dictan cinco horas de contenidos que incluyen, desde 1º año, materias de la orientación (Bachiller en Informática), dos horas diarias para que los adolescentes participen de clubes de Ciencias, Arte, Deportes e Inglés aplicado y una hora para tutorías. Todo esto es aplicado con el fin de contribuir la ampliación de los horizontes culturales y personales de cada uno de los alumnos. (Escuelas PROA, S/A)

Por su parte, el docente cumple una función esencial en dicho formato y cada uno es considerado un punto estratégico en la provincia. En primer lugar, el programa exigió una modificación en la selección de los docentes, quienes deben pasar por un proceso de capacitación específica, “con el propósito de que asuman una actitud y actuación reflexiva para la toma de decisiones curriculares, exploren y utilicen diversas herramientas tecnológicas para la presentación de contenidos, revisen las prácticas de enseñanza e impulsen mejoras e innovaciones de acuerdo con su contexto específico.” (PNUD, año, pág. 54). Una vez que el docente logra ingresar a las escuelas, desde el programa se

otorgan una serie de capacitaciones internas por cada hora institucional en todas las sedes. Esto es considerado un pilar fundamental ya que el docente que ingresa a dar clases a estas escuelas, lo eligió él mismo e hizo un esfuerzo importante por estar ahí. A su vez, el proyecto PROA implica tensionar las prácticas de los docentes, cuestionar los instrumentos de evaluación y trabajar en conjunto con docentes de otras sedes a partir de foros y recursos dentro de un campus virtual (www.escuelasproa.com).

De la mano con esto, cabe destacar que resultó indispensable analizar y modificar los procesos de enseñanza y evaluación que establecían los docentes para sus alumnos. El uso inclusivo de tecnologías en el aula resulta un aspecto característico de las escuelas. A través de herramientas como netbooks, pizarras digitales, Smart TV, entre otros recursos, los alumnos aprenden a programar. Además, se establece una evaluación anual en función de los aprendizajes de los alumnos con el fin de revisar los aprendizajes pendientes antes de pasar de año. De esta forma, teniendo en cuenta que la repitencia es la puerta de salida al abandono escolar, es una decisión institucional. Cada escuela se encarga de cada caso en particular realizando reuniones con los docentes y directivos.

A grandes rasgos, se puede observar que la intención de este programa es generar una oferta educativa que “dialogue con la realidad de un mundo contemporáneo caracterizado por la fuerte presencia de la tecnología digital, buscando brindarles a los estudiantes las herramientas adecuadas para participar de él” (Steinberg [et.al], 2017, pág. 54). La iniciativa se define también por una intención de que los alumnos permanezcan en la escuela, y así, combatir al fenómeno del abandono escolar que se vive en las otras instituciones secundarias. En referencia a esto, Gabriela Peretti, subdirectora Jurisdiccional de Educación Secundaria, destacó la importancia de la asistencia a clases, ya que “la inasistencia genera baja densidad de aprendizaje, eso provoca repitencia y de ahí al abandono” (Vía Villa Allende, 18/06/2019). Además, señaló que, en PROA, las calificaciones no se promedian sino que se trabaja con la recuperación y logro de los aprendizajes. Todos estos elementos que componen a las escuelas PROA, son un claro reflejo de que se trata de una política que busca aumentar la retención de los adolescentes en las escuelas, generando espacios motivadores y atractivos para ellos, en este caso, a partir de las tecnologías del mundo actual.

Se crean con “la firme decisión de acercar nuevas posibilidades de construcción del conocimiento a la escuela pública y a producir cambios e innovaciones que contribuyan a

generar las condiciones que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria” (La Nueva Mañana, 17/11/2018).

Plan Vuelvo a Estudiar - Santa Fe

La segunda política seleccionada que centra su actividad en promover la terminalidad de la escuela secundaria es el Plan Vuelvo a Estudiar en la provincia de Santa Fe (PVAE). Su principal objetivo es restituir el derecho a la educación secundaria obligatoria y garantizar la inclusión social y educativa de adolescentes, jóvenes y adultos en la escolarización secundaria. (Steinberg [et.al], 2017) Este programa busca tender puentes entre las escuelas y sus contextos (Sánchez y Coto, 2016), fomentando la reinserción de aquellos alumnos que se alejaron de sus estudios. El rasgo clave de este plan es el reconocimiento de la diversidad, lo que le permite adoptar un diseño flexible ante diversas trayectorias, situaciones personales y puntos de partida. En una de las entrevistas, la Coordinadora Provincial del PVAE sostiene que la iniciativa se piensa en el momento en que Hermes Binner asume como gobernador en el año 2008. Asegura que

Binner al asumir se compromete con diez puntos en donde uno de ellos fue generar un sistema informático que pueda dar cuenta de los datos para hacer una planificación estratégica en virtud de lo que se encontraba en la provincia, que tiene que ver con todos los niveles del sistema educativo y en qué situación se encontraban todos los niveles en materia de exclusión socioeducativa y el abandono o problemas de sobreedad que eran los que más abundaban y los mecanismos de exclusión que se utilizaban desde los gobiernos para pelear esa situación.

Así mismo, la Directora de la EMPA 1330/PVAE Virtual agrega que una de las preocupaciones que tenía en ese entonces la Ministra Claudia Balagué era “atender a la situación de aquellos jóvenes que dejaban la escuela y que no estudiaban ni trabajaban, lo que se conocía como los “ni ni”, que ella lo menciona en sus discursos.” De esta manera, “el VAE surge en el marco de lo que se denominó el gabinete social, que estaba integrado por los ministerios de educación, salud, desarrollo social, seguridad, innovaciones, y ciencia y tecnología.”

Dicha política presenta tres ramas de acción: el PVAE territorial, línea con la que comenzó en el año 2013, el PVAE virtual y el PVAE tiempo de superación. Comenzando por la definición del PVAE territorial, se trata de la implementación de una serie de visitas a las casas de adolescentes y jóvenes que abandonaron la escuela. Una vez que se identifican a través del SIGAE Web (Sistema de Administración y Gestión Escolar) los

barrios y las casas en donde viven personas que dejaron de asistir a un establecimiento educativo, los consejeros juveniles junto con los equipos socioeducativos del Ministerio de Educación recorren casa por casa. El rol de estos consejeros educativos es primordial en el plan, ya que lo que hacen es ofrecerles a los jóvenes opciones para el retorno a la escolaridad y así, acompañar sus trayectorias. A su vez, existe la figura del referente institucional, quien es miembro del cuerpo docente de las escuelas de la provincia. Ellos reciben a los jóvenes que vuelven a estudiar y trabajan en articulación con los consejeros juveniles (Sánchez y Coto, 2016). Esto permite que entre el consejero juvenil y el referente institucional se genere un lazo que fomente el vínculo entre el joven que quiere retomar sus estudios y la escuela que lo recibirá. Este acompañamiento es fundamental para los alumnos y también para las escuelas en lo que respecta a la inclusión socioeducativa y el seguimiento de las trayectorias escolares alternativas. Otra figura que cabe destacar es la de los referentes regionales, que actúan desde las sedes del Ministerio de Educación “guiando el trabajo de los consejeros, concentrando el trabajo sobre los casos más complejos, y ofreciendo orientación a familias y jóvenes que se acercan espontáneamente a consultar por el PVAE.” (Sánchez y Coto, 2016, pág. 20) En la actualidad, se encuentran más de 8.000 jóvenes y adultos incluidos de forma presencial.

La segunda rama del plan es el PVAE Virtual, cuyo diseño comienza mediados de 2014 y se implementa en 2015. Esta línea ofrece a jóvenes y adultos mayores a 18 años la posibilidad de cursar sus estudios secundarios a distancia a través de una plataforma virtual con una propuesta pedagógico-curricular interdisciplinaria. Se formó específicamente a un cuerpo de tutores que logren acompañar el proceso de aprendizaje de los alumnos desde una perspectiva dialógica y contextualizada. El acompañamiento implica una parte del cursado virtual y una serie de encuentros presenciales en sedes territoriales cercanas a los estudiantes. Uno de los aspectos más innovadores del PVAE Virtual consiste en que” los docentes tutores elaboran el los materiales didácticos artesanales (escritura de los módulos, videos, gráficas hipermediales), atendiendo a las trayectorias escolares de los estudiantes” (Gerlero [et.al], s/a, pág. 1) Ellos acceden a la plataforma educativa, “utilizando foros, chat, videoconferencias y otras actividades, con flexibilidad de tiempos y espacios para el estudio y la cursada.” (Gerlero [et.al], s/a, pág. 1) En términos de diseño, la aprobación de los módulos interdisciplinarios, que se definen a partir de ejes problemáticos, está sujeta a la elaboración de proyectos de acción sociocomunitarios. La carga horaria es de de 3000

horas en total, lo que permite considerar al plan una propuesta de alta intensidad. Actualmente, son 2.000 los adultos matriculados en Vuelvo a Estudiar Virtual.

En tercer lugar, la rama PVAE - Tiempo de superación consiste en convenios concertados con sindicatos o empresas que les permiten a adultos trabajadores completar la escuela secundaria con una cursada semipresencial, teniendo en cuenta su carga horaria laboral. Se trata de una estrategia de inclusión socioeducativa en donde los docentes concurren a sus lugares de desempeño laboral para que puedan trabajar y completar sus estudios al mismo tiempo.

El novedoso plan santafesino otorga posibilidades de acceso y permanencia en los estudios a aquellos que poseen trayectorias educativas incompletas. A partir del PVAE Territorial, “se busca fortalecer no solo a la escuela como institución social capaz de recibir y motivar a los jóvenes que regresan, sino también el vínculo de los demás estudiantes con la escuela secundaria” (Sánchez y Coto, 2016, pág. 20). Por su parte, con el PVAE Virtual y el PVAE Tiempo de Recuperación, se busca responder y facilitar las demandas de la sociedad, comprendiendo que no para todos es simple el retorno a sus estudios. “Hasta el momento, más de 25.000 estudiantes fueron incluidos a través de las tres líneas del Vuelvo a Estudiar: Territorial (17.791), Virtual (6225) y Tiempo de Superación (1312).” (Desarrollo Zonal, 9/4/2019)

Escuela Secundaria Rio Negro - Rio Negro

La nueva Escuela Secundaria rionegrina (ESRN) es implementada en 2017 por el Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia y su plan de estudios “se determina por las Resoluciones N° 1010/17 y 1011/17 y su Diseño Curricular por la Resolución N° 945/17 en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y de la Ley Orgánica de Educación F N° 4819” (Anuario Educativo, Gobierno de Rio Negro, 2017, pág. 27). Bajo el lema “*para que los estudiantes aprendan siempre y egresen juntos*”, esta iniciativa provincial establece una nueva modalidad de escuela, cuyo objetivo es asumir y alcanzar los nuevos desafíos de la Educación Secundaria. La Directora de Educación Secundaria asegura que la ESRN fue pensada para responder las necesidades de la jurisdicción, que, “en principio y fundamentalmente tenía que ver con el gran abandono y la repitencia en los primeros años de la escuela secundaria.” Esta iniciativa

específicamente se dio “en un contexto político que era el comienzo de una gestión de gobierno a fines de 2015, por lo tanto, con una proyección de 4 años de trabajo, por lo cual políticamente era el momento propicio.” (Directora de Educación Secundaria de Río Negro) En lo que tiene que ver con política educativa, la Directora asegura que “la escuela secundaria nunca había tenido un diseño curricular completo de primero a quinto año, así que había como una demanda en ese sentido”. Estos factores fueron los que posibilitaron el armado y el diseño de la Nueva Escuela de Río Negro, que se desarrolló en un contexto “muy propicio para pensar una escuela que atendiera las necesidades de la jurisdicción y de los jóvenes de la provincia.” (Directora de Educación Secundaria de Río Negro)

Todos estos cambios deseados se buscan lograr a partir de modificaciones intensivas en la matriz organizacional de la escuela secundaria (Ziegler, [et. al], 2018) y extensivas también ya que pretenden aplicarlos de forma simultánea en 93 establecimientos de la provincia. En primer lugar, es importante resaltar el rol que cumplen los docentes en este nuevo modelo de escuela. La contratación de los mismos es por cargo, por lo tanto, predomina la concentración horaria en, a lo sumo, dos establecimientos. Las horas dentro de la institución están dedicadas a la enseñanza y también al acompañamiento de trayectorias de los alumnos, a tutorías, y a coordinación de áreas. Se establecen en todos los establecimientos dos horas institucionales que posibilitan la planificación en conjunto entre los docentes. Contar con la presencia constante del docente en la institución permite un fortalecimiento significativo del vínculo con los estudiantes, lo que resulta imprescindible para lograr los objetivos deseados con este nuevo formato de escuela.

A su vez, uno de los rasgos más innovadores de esta propuesta es la nueva forma de cursada, acreditación y promoción. El año se divide en cuatrimestres, los cuales no se promedian, sino que la aprobación es de cada área dictada en ese cuatrimestre. “El alumno que no apruebe “áreas curriculares”, para lo que necesita 7, no repite el año sino que la recursa en contrahorario más adelante mientras avanza en las demás áreas.” (LMCipolleti, 30/8/2018) De esta manera, se diferencia de la idea de promoción en bloque y de gradualidad, ya que se enfoca en la acreditación de saberes y en la organización de unidades curriculares por áreas de conocimiento. Esta modificación es lo que posibilita y lo que da lugar a las trayectorias escolares diversas (PNUD, 2010). Como establece Leadbeater (2008) en Scott (2015), “dado que las personas aprenden de muy variadas formas y pueden tomar múltiples vías para adquirir habilidades, la educación debe

reorganizarse en torno a cada “trayectoria personal de aprendizaje” (pág. 5). A su vez, la visita a las casas para aquellos estudiantes que tienen un alto grado de ausentismo, también es una herramienta sumamente utilizada por los docentes y directivos.

Otro aspecto característico de la nueva ESRN son los nuevos formatos pedagógicos centrados en el estudiante como protagonista del aprendizaje y en los saberes relevantes del siglo 21. La modificación curricular fue diseñada con el fin de garantizar los saberes necesarios para ser, estar y actuar en la sociedad actual y promover el diálogo con la dimensión local, regional y mundial. Esto va de la mano con la comprobación de que “puede aumentarse la motivación de las y los estudiantes cuando las tareas asignadas en el aprendizaje independiente se basen en situaciones realistas en las que puedan verse reflejados.” (Scott, 2015, pág. 8) Esto a su vez trae aparejada una modificación en las maneras de enseñar. La diversidad de formatos que se presentan en la nueva escuela propone seminarios, talleres, foros y proyectos de investigación. Por su parte, los abordajes en las distintas áreas tienen un aspecto disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar, lo que logra un aprendizaje integral de los conocimientos.

El nuevo formato de escuela secundaria es considerada una política que reduce los índices de abandono escolar, ya que las distintas aristas de la iniciativa favorecen las trayectorias escolares continuas. En una noticia publicada el 2/08/2018 en La Nación, se demuestra que “la ESRN generó un 99,5% de retención de sus estudiantes”, ya que en 2016, con una matrícula inicial de 35.429 estudiantes, la deserción alcanzó a 720 alumnos (2,03%), mientras que en el año 2018, y con el 100% de los establecimientos bajo la modalidad de la ESRN, 182 jóvenes abandonaron sus estudios, apenas el 0,51% del total de la matrícula, que se ubica en 35.816 estudiantes. La ESRN busca incidir en el orden social a partir de la creación de un formato institucional que pueda asignar mayor igualdad, que se comprometa a reinsertar a aquellos alumnos que tienen un alto grado de ausentismo, y a motivarlos a completar sus estudios. Es importante destacar que para lograr tales transformaciones fue y seguirá siendo necesario el compromiso por parte de los responsables de la política así como también de los directivos y docentes. Como asegura Rincón Gallardo, (2015), “es una realidad que sin profesores comprometidos con mejorar lo que se hace en el aula ninguna innovación educativa será posible” (pág. 5).

PLaNEA, Nueva Escuela para Adolescentes - Tucumán

El diseño de la propuesta de PLaNEA, Nueva Escuela para Adolescentes comienza en el año 2017, haciéndose realidad en 16 escuelas estatales urbanas y rurales en el año 2018.

En cuanto al contexto en el que se pensó esta iniciativa, se trató de una

... necesidad de transformación profunda de la escuela secundaria que viene dado por los índices preocupantes que venimos teniendo en todas las provincias argentinas de deserción escolar, de baja calidad educativa.” (Coordinadora de la producción de materiales y del equipo de capacitadores de PLaNEA)

En ese marco, se realiza una “investigación desde UNICEF con FLACSO en donde se miró a nivel nacional cuáles eran las políticas de innovación en secundaria, qué había de nuevo, qué se mantenía de viejo, etc.” (Oficial de Educación de UNICEF Argentina) Fue una

...manera de diagnosticar un poco el punto de partida y los programas que tenían componentes interesantes para poder pensar en modos de intervención en las escuelas secundarias que pudieron responder a este desafío de volver a recuperar el gran sentido de la educación media, la calidad y por supuesto la equidad. (Coordinadora de la producción de materiales y del equipo de capacitadores de PLaNEA.)

Concretamente, la iniciativa de PLaNEA surge para reforzar a las Escuelas de Nuevo Formato, que fueron creadas en el año 2010 ya que “se estaban desinflando, y pasaron de 40 a 16 escuelas con este formato novedoso” (Oficial de Educación de UNICEF Argentina) El contexto de Tucumán en el que se pensó la política consistía en un buen nivel de cobertura pero “con malos indicadores en aprendizaje, estaba por debajo de la media.” (Oficial de Educación de UNICEF Argentina) El propósito de las Escuelas Nuevo Formato que habían sido desarrolladas en la Provincia desde el año 2010, era realizar un “seguimiento individualizado de los procesos de aprendizaje”, “conformar equipos de trabajo institucional”, “diseñar actividades de acompañamiento a las trayectorias escolares” y “construir sentido de pertenencia”, entre otras cuestiones. PLaNEA busca incidir en las formas de enseñar y aprender, y lograr así el bienestar de alumnos y docentes. “Se propone contribuir al desarrollo de un modelo pedagógico de educación secundaria regular para adolescentes de contextos urbanos que garantice mayor inclusión, aprendizajes significativos y terminalidad del nivel a los adolescentes del país.” (PLaNEA, S/A, pág. 2) Cora Steinberg, Especialista en Educación de Unicef Argentina, afirma que “tres de cada 10 chicos dicen haber abandonado la escuela porque no le gustó, porque no

les parece relevante. Es ahí cuando vemos que los cambios deben ocurrir en la Escuela, que es la propia escuela la que debe cambiar.” (La Gaceta, 2/9/2018)

Entre sus principales líneas de cambio se encuentra el tiempo completo de los directores, la implementación de asesores pedagógicos en las instituciones, y la suma de horas institucionales a los docentes, quienes acompañan a sus alumnos durante un ciclo completo. La estructura curricular es la misma que en el resto de las escuelas, pero se caracteriza por una enseñanza basada en proyectos. Cada área disciplinar cuenta con tres proyectos por año a partir de temas actualizados y motivadores. Estos proyectos multidisciplinares y colaborativos están acompañados a su vez por capacitación a los docentes, para que puedan realizar un acompañamiento significativo en la elaboración de los trabajos. PLANEa se propone una mirada integral del proceso de aprendizaje, para que las formas de enseñar, aprender y evaluar sean consistentes. (PLANEa, S/A)

Esta propuesta, que modificó diversas aristas de la escuela secundaria, requiere de un compromiso político de toda la provincia y de los actores del sistema. Un testimonio que demuestra el impacto y los frutos de la iniciativa en las escuelas es el de Jorge Leguizamon, director de la Escuela Costello de Tafi Viejo, que en un encuentro dijo:

Desde el año pasado estamos trabajando con PLANEa, fue una propuesta muy buena porque bajó el riesgo pedagógico, la repitencia y fue bien recibida por los docentes. Los chicos se engancharon con matemáticas, son muy creativos y trabajaron de forma espontánea (PLANEa, S/A)

Ese es el objetivo de PLANEa, y por eso fue diseñada como una política que puede incidir en el abandono escolar: busca que los alumnos adquieran aprendizajes significativos, disfruten la vida en la escuela, y quieran permanecer en ella. En relación a la repitencia que en muchos casos es lo que conduce al abandono de la escuela, Cora Steinberg sostiene que “tenemos que repensar las instancias de promoción. Se considera todo el trayecto y no solo el resultado final. Y hay un consejo de evaluación interdocente que se propone dejar de lado la fragmentación por materia.” (Infobae, 20/7/2019)

Capítulo 4

Teoría del Cambio

En el siguiente apartado se buscará analizar la teoría del cambio que presenta cada política educativa a partir de las entrevistas realizadas. Para ello, es necesario analizar a partir de cuáles objetivos o cambios deseados se diseñó la política, qué ruta o que estrategias de acción optó para alcanzarlo, y cuáles son las condiciones que deben darse para que a partir de esas líneas de acción se alcance aquel cambio deseado. En primer lugar, se expondrá el cambio que cada iniciativa deseaba generar en su contexto en el momento de su elaboración. Esto resulta un insumo sumamente importante ya que “puede emplearse una teoría del cambio en la planificación estratégica, programática o de políticas con el propósito de determinar cuál es la situación actual (en términos de necesidades y oportunidades), qué situación se pretende alcanzar y qué hay que hacer para efectuar la transición entre una y otra.” (Rogers, 2014, pág. 2) La elaboración de una teoría de cambio se inicia, no a partir de la identificación de un problema a ser resuelto, sino “desde la visualización creativa y positiva que hacemos de una situación que se quiere alcanzar en un tiempo posterior al actual.” (Retolaza, 2010, pág. 14) Esa será la primer categoría de análisis a partir de la cual se analizará cada una de las políticas seleccionadas. La pregunta que guió el esbozo de esta primer cuestión analizada fue “¿Cuál es el cambio que desea generar en su contexto?”.

“Una vez que se alcanza un acuerdo sobre la situación en curso y aquella que la intervención trata de generar, llega el momento de desarrollar una teoría que explique cómo se va a pasar de la situación presente a la deseada.” (Rogers, 2014, pág. 3) Ante la pregunta de cuáles son las estrategias de acción prioritarias que se destacaron en el momento del diseño de la política, surgieron un abanico de cuestiones que caracterizan a cada política en particular. Para desarrollar una teoría del cambio es importante velar por que la teoría represente adecuadamente aquello que la intervención persigue y cómo lo hace. “Una teoría del cambio óptima explica cómo se pretende impulsar el cambio, en lugar de limitarse a relacionar mediante flechas una serie de actividades y resultados previstos.” (Rogers, 2014, pág. 3) Como sostiene Pinto (2019), “no podemos continuar

intentando cambiar la educación con las mismas estrategias del pasado”. Para ello, entendiendo que estas iniciativas buscan modificar y romper con los modelos tradicionales de la escuela secundaria, lo hacen de la mano de una serie de estrategias y de decisiones novedosas. Por lo tanto, esta segunda pata de análisis resulta fundamental para comprender y definir la teoría del cambio de cada política, ya que se desplegará la elección de cada Estado Provincial por determinadas líneas de acción frente a otras. En síntesis, responderá las siguientes preguntas: ¿Cuáles son las áreas estratégicas sobre las que se concentran su acción? ¿Por qué estas áreas y no otras?

En tercer y último lugar, el análisis también se basa en las condiciones que surgen inevitablemente una vez que se pensó en el diseño de las iniciativas. Weaver-Hightower (2008) subraya la importancia de contemplar la ecología de las políticas una vez que se analicen. Es decir, las dinámicas dentro de las cuales se insertará. Asegura que las características que se pueden examinar en cualquier ecología se pueden dividir en cuatro categorías: los actores, las relaciones, los entornos y estructuras, y los procesos. Esta metáfora de la ecología de las políticas puede verse comprendida por las condiciones por las que tuvieron que atravesar las iniciativas analizadas, la relación con algunos actores involucrados, la modificación de estructuras ya vigentes, entre otras. La pregunta que busca responder esta parte del análisis hace referencia a ¿qué condiciones tienen que darse para que se logre el cambio deseado?

Escuelas PROA - Córdoba

i. El cambio deseado

Habiendo abordado anteriormente el contexto en el cual se pensó la iniciativa de las escuelas PROA, la Coordinadora de Sede sostiene que este tipo de escuelas surgen con el objetivo de

Que los estudiantes construyan saberes socialmente relevantes que lo vinculen y le permiten una real inserción en esta sociedad tan cambiante que estamos teniendo ahora y que necesita que las personas que la habitan tengan desarrolladas no solo capacidades o competencias vinculadas a un campo disciplinar específico, sino también tengan desarrolladas habilidades emocionales, interpersonales, de trabajo en equipo y colaboración. (Coordinadora de sede de PROA)

A su vez, la entrevistada considera que se encontró en las tecnologías de la comunicación y de la información, “un puente y un enlace entre la cultura juvenil y la

cultura escolar, entre las cuales existía una brecha”. Esta idea constituye una extensión de lo propuesto en Rivas (2014), quien define a la incorporación del mundo digital como la cuarta revolución educativa. Para el autor, la sociedad está avanzando de una manera indiscutida, y “las escuelas que no registren estos cambios perderían peso ante las pantallas” (2014, pág. 119)

En línea con lo mencionado, surge este programa “que incorpora las TIC en la enseñanza desde un sentido pedagógico y didáctico, pero también desde una dimensión curricular.” (Coordinadora de sede de PROA) Se trata de “una política educativa que busca innovar en la estructura pedagógica, curricular”, ya que todas las decisiones del diseño se enfocan en lograr que

...el estudiante se sienta como real protagonista en su proceso de aprendizaje, que tenga ganas de estar en la escuela, así como sus docentes. Se busca que sea una escuela en donde todos los que asistimos queramos estar ahí, aprendiendo en los distintos roles y funciones que tenemos”. (Coordinadora de sede de PROA)

En esta línea, resulta fundamental la relación entre los docentes y los alumnos, ya que “las representaciones recíprocas entre los adolescentes y sus docentes también condicionan tanto las diversas trayectorias estudiantiles como, incluso, la permanencia de algunos jóvenes en la escuela media.” (López, N., et/al, 2017, pág. 56) Para ello, este proyecto busca tener un impacto en este vínculo y puedan motivarse unos a otros.

Por su parte, la Coordinadora provincial del Programa PROA, asegura que se trata de

Una línea de política educativa experimental pero sin ser tan rupturistas, ya que pretende aprender un poco más acerca de las modificaciones realizadas en distintas dimensiones comunes de todas las escuelas, con la intención de después tomar elementos que puedan ser replicables e impacten en el resto del sistema educativo.” (Federación de Organizaciones Permanente para la Educación Técnica, 16/8/2016)

ii. Las estrategias de acción para el cambio

En cuanto a las estrategias que se pensaron para alcanzar el cambio deseado, se trata de una serie de líneas claras y específicas que conducen a aquel objetivo desde el momento en que se abrieron las primeras escuelas. Una de estas líneas de acción prioritarias del programa es que cuenta con

Una orientación curricular específica desde el primer año, ya sea en Desarrollo de Software o en Biotecnología (mientras que en el resto de las escuelas de la provincia de Córdoba esto se produce en cuarto año). PROA tiene una carga de espacios curriculares de dieciséis espacios curriculares en ambas orientaciones. Diez de esas materias son las que propone la provincia de Córdoba, que se llaman los espacios curriculares de la formación general. Pero además, se suman seis espacios curriculares que son exclusivos de PROA. (Coordinadora de sede de PROA)

Otra estrategia de acción del programa que va de la mano con esta modificación curricular es la incorporación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación bajo dos perspectivas. “Bajo una dimensión curricular, es decir a través de los espacios específicos de PROA (por ejemplo “Los entornos Digitales y Sistemas Operativos”, o el “Taller de Inglés aplicado a las Tecnologías”) y bajo una dimensión en donde cada espacio de la estructura curricular que tiene PROA incorpora estas nuevas tecnologías de manera transversal aportando y enriqueciendo los distintos espacios curriculares.” (Coordinadora de sede de PROA) Rivas [et.al] (2018) sostiene que “los avances tecnológicos abren numerosas puertas para explorar como puentes hacia una nueva matriz escolar” siempre y cuando sean utilizados para “crear entornos de aprendizaje más apasionantes que generen capacidades en los estudiantes” (pág. 61)

Además, Gabriela Peretti, coordinadora provincial del programa PROA, menciona en una entrevista emitida por FOPET (Federación de Organizaciones Permanente para la Educación Técnica) el 16/8/2016, que esta modificación curricular consiste también en una modificación horaria, una “jornada amplia de 8 horas y media reloj porque además de los espacios que todas las escuelas tienen, le sumamos club de arte, de deportes, y de ciencias todos los años. para lograr una formación integral y ampliar los horizontes culturales.”

Otro aspecto fundamental de estas escuelas experimentales es que cuentan con un espacio de tutorías para seis espacios curriculares que son troncales: lengua, matemática, ciencias sociales/geografía, ciencias naturales/biología, ciencias naturales/física, y lengua extranjera inglés. Se trata de “un espacio-tiempo escuela de 40 minutos en donde el docente a cargo de esos espacios de aprendizaje puede convocar a los alumnos o ellos mismos pueden acercarse” El objetivo de estos espacios de tutoría es que los alumnos puedan “tomar distintas estrategias de enseñanza, sea porque presentan otros tiempos u otros modos de aprender. Sería como una clase particular, es un espacio de acompañamiento pedagógico.” (Coordinadora de sede de PROA) Este nuevo espacio que forma parte de estas escuelas experimentales, dan cuenta de lo que Duro y Kit (2007) sostienen fuertemente, que es que para sortear y disminuir el fracaso escolar, cada institución debe “diseñar acciones adecuadas para apoyar a los alumnos y las alumnas con mayores dificultades en función de sus particularidades.” (pág. 45)

El aula virtual es también una línea de acción sobre la cual PROA se sostiene. “Al aula física, le agregaron un aula virtual, es decir, un campus virtual en donde los

estudiantes interactúan con los docentes, y además, los docentes interactúan entre sí a partir de foros, con la intención de enriquecer la propuesta pedagógica. Todo forma parte de un proceso de capacitación interna de los docentes” (Gabriela Peretti, coordinadora provincial del programa PROA en FOPET, 16/8/16)

Estas decisiones que hicieron al diseño del Programa Avanzado de Córdoba se vieron sustentadas por diversos motivos. En palabras de la Coordinadora de Sede de PROA:

Creo que PROA como programa viene a cubrir una “necesidad” por poner una palabra, para la provincia de Córdoba. Y tiene muchas líneas políticas o estrategias políticas educativas que hacen foco en los aprendizajes de los estudiantes, que invitan a la reflexión docente, y que propone trabajar desde el desarrollo de capacidades fundamentales. Las líneas curriculares escogidas en el momento del diseño de las escuelas PROA aseguran la importancia de no desconocer que las nuevas tecnologías o las tecnologías de la información y de la comunicación llegaron para quedarse, y para acompañarnos por mucho tiempo, por eso que deben ser algo central en la educación de los estudiantes.

iii. Condiciones para el cambio

Según argumenta la Coordinadora de Sede PROA, “a nivel gubernamental, en algún punto generamos las condiciones necesarias mientras estas escuelas comienzan su vida institucional. Porque para llevarla adelante tenemos que tener disposición tecnológica interesante por ejemplo computadoras, televisor, internet.” Asimismo, asegura que

En la escuela también hay que generar condiciones para el cambio. Y aquí creo que el rol del coordinador en cierta medida es un rol fundamental (el del director). En PROA no somos directores, somos coordinadores, porque eso le ofrece cierta organicidad al programa. Hay que generar las condiciones en el cuerpo docente para que todas estas características que las llamamos “notas distintivas”, pueda empezar a hacerse realidad en la escuela. En ese sentido, es muy importante desde el equipo de gestión generar ciertas condiciones para que las estrategias de acción prioritarias que tiene PROA, puedan ser llevadas en la vida institucional. Sino, en mi opinión, PROA es una escuela mas.

Esta condición, basada fuertemente en el rol del coordinador, destaca lo que sostiene Pinto (2019) al sostener que los directores deben “velar por que las condiciones de trabajo favorezcan el aprendizaje significativo de alumnos y maestros, a la vez que imaginar y construir condiciones que promuevan el cambio y la transformación que también reconocemos como necesarias.” (pág. 14) Asegura que su función es “dirigir la escuela en el pasaje de lo que es a lo que puede ser” (pág. 15)

En relación con las categorías propuestas por Weaver-Hightower (2008), esta “ecología” que rodea y condiciona a las escuelas PROA, depende fuertemente de los actores involucrados (los coordinadores y los docentes) y de los procesos, en este caso el proceso de la gestión desde el nivel gubernamental hasta las instituciones educativas.

Figura 1. Esquema de la teoría del cambio de las Escuelas PROA en Córdoba



Fuente: elaboración propia.

Plan Vuelvo a Estudiar - Santa Fe

i. El cambio deseado

La Coordinadora Provincial del Plan Vuelvo a Estudiar, sostiene que a partir de la elaboración del programa se buscaba

Lograr una calidad social de los habitantes, tener un territorio integrado y lograr un territorio y una provincia en donde la inclusión en todos los niveles pero fundamentalmente socioeducativa fuera uno de los pilares básicos del Estado, conjuntamente con los temas de la salud. A partir de esto, se empezó a pensar en un plan de inclusión socioeducativa de armado artesanal.

Este objetivo impulsó la creación de un gabinete social para dialogar entre los distintos ministerios. Esto da cuenta de lo que menciona Terigi (2009) al asegurar que existen diversas situaciones por las que atraviesan aquellos niños que dejan la escuela que “desbordan la intervención específicamente educativa, y que requieren otras políticas.” (pág. 41) Considera que “hay situaciones que afectan las trayectorias escolares de los alumnos y alumnas que no tienen solución desde la escuela y requieren de intervenciones del Estado desde otras áreas de gobierno.” (Terigi, 2009, pág. 41) Es a partir de esta

mirada que en el PVAE se busca articular con distintos actores que necesariamente han de colaborar en la reinserción de aquellos que no se encuentran en la escuela secundaria.

Asimismo, la Directora de la EMPA 1330/PVAE Virtual asegura que el plan se sustenta sobre tres pilares que son los ejes de la política educativa provincial y en donde se ubica el cambio deseado a partir de la iniciativa. Estos son la inclusión socioeducativa, la calidad educativa y la escuela como institución social. Además sostiene que

Cuando se habla de la inclusión socioeducativa se plantea no sólo el acceso a la escuela sino en términos de acceso, permanencia, aprendizaje y egresos. Y para eso, hay que contemplar las trayectorias reales de cada estudiante. Porque la escuela está acostumbrada a trabajar con lo que Terigi denomina trayectorias teóricas, que es cuando un chico ingresa a tiempo, avanza año por año, permanece y egresa en los tiempos estipulados. En el Vuelvo lo que hacemos es trabajar con las trayectorias reales contemplando las interrupciones que cada estudiante pueda llegar a hacer en su trayectoria. Es un recorrido en función de sus situaciones de la vida cotidiana, del contexto en el cual vive, el contexto socio económico, político y cultural. Y eso obviamente que requiere un cambio en la mirada de los actores institucionales, que es cuando aparece en juego el otro eje que tiene que ver la escuela como institución social, donde se entiende que la escuela está en un territorio, no está sola, y la importancia de poder generar redes con otras instituciones para poder acompañar y atender a las trayectorias de esos estudiantes en red con otras instituciones.

De esta manera, llevamos adelante el razonamiento de Terigi (2009) quien sostiene que el sistema educativo define lo que llama trayectorias escolares teóricas. Estas “expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar.” (pág. 19) Lo que resalta la autora es la importancia de reconocer también “itinerarios que no siguen ese cauce, "trayectorias no encauzadas", pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos.” (pág. 19) Bajo este punto de vista es que se apoya el objetivo del Plan Vuelvo a Estudiar.

ii. Estrategias de acción para el cambio

Como ya mencionó una de las entrevistadas, el Plan Vuelvo a Estudiar se caracteriza por contar con “un abordaje de armado artesanal. No estamos de acuerdo con un armado tipo receta, molde e inamovible. No hay un diseño estático y fragmentado. El plan se fue desarrollando y diseñando dependiendo de cómo iba la realidad.” (Coordinadora Provincial del PVAE) Comprendiendo que se trató de un diseño paulatino, la Coordinadora del plan asegura que “la estrategia fundamental es, primero, pedirle información al SIGAE web. Sin eso, imposible.” Se trata de un sistema informático que “revolucionó todas las estructuras del ministerio de educación y se trasladó a todos los ministerios”, “en donde las

escuelas van cargando desde que un estudiante se inscribe hasta que egresa.” (Directora de la EMPA 1330/PVAE Virtual) A partir de aquella estrategia, se releva la información de aquellos estudiantes que interrumpieron sus trayectorias escolares, se arma un listado y comienza la búsqueda casa por casa. Terigi (2009) considera que “es necesario contar con información precisa para definir problemas, y hacer un uso adecuado de ella para definir políticas” (pág. 43) Asegura que “es necesario comenzar a generar información que siga al alumno, que tome como unidad de análisis a los estudiantes y sus trayectorias” (pág. 45), y es exactamente la función que cumplió el SIGAE Web en el PVAE.

En segundo lugar, una figura fundamental que se pensó en el momento de diseñar el plan fueron los consejeros, que no son personal de ninguna escuela pero son quienes “salen a buscar con los equipos socioeducativos y territoriales de municipios y comunas a los estudiantes que abandonaron por múltiples motivos la educación secundaria casa por casa y puerta por puerta.” Luego, notaron que si bien el consejero era el brazo solidario, necesitaba otro brazo solidario que lo abrazara al interior de la institución. Este otro actor se trata de un actor regional. “Y empezamos a relevar a docentes muy comprometidos con la función socioeducativa y que quieran ser referentes regionales para que cuando los consejeros detectaran a los estudiantes, los contactaran con estos referentes que trabajan con los supervisores y con el equipo directivo de la escuela.” (Directora del PVAE)

Teniendo en cuenta que nada de esto es posible si no hay concientización por parte de los docentes, y un fuerte compromiso por parte de ellos en trabajar por una mayor inclusión dentro de las escuelas se empezó a realizar una concientización, a trabajar el tema de la inclusión de calidad educativa en términos de calidad social. “Con los supervisores elaboramos una normativa con proceso artesanal y muy lento de concientización en beneficio y en necesidad de entender la inclusión socioeducativa con calidad.” (Directora del PVAE) Todas estas cuestiones invitan “a revisar el rol, el sentido, el posicionamiento de quienes dirigimos escuelas” (Pinto, 2019, pág. 34) ya que requiere de una flexibilización por parte de docentes y directivos, que favorezca la inclusión real de aquellos alumnos que vuelven a estudiar. Además, la autora asegura que

...la dimensión más importante y compleja, la más relevante y necesaria en la permanente tarea de rediseñar la escuela, es la dimensión de lo humano. Es la gente que hace la escuela y la gente que imagina lo que escuela puede ser, la que cotidianamente se compromete con la visión de una escuela distinta. (pág. 70)

Todas estas fueron líneas que acompañaron en primer lugar el armado del PVAE territorial. El diseño de la iniciativa comienza a ampliarse cuando se comienzan a detectar otras cuestiones y factores que interrumpen las trayectorias de los estudiantes. En palabras de la Directora de la EMPA 1330/PVAE Virtual:

A partir de la búsqueda casa por casa es que se empiezan a detectar otras necesidades y demandas de los ciudadanos que por distintas razones, no habían podido finalizar la escuela secundaria. Ya sea por trabajo, por salud, por atención de familiares, por haber sido madre o padre adolescente; diversas causales por las cuales muchos ciudadanos mayores a 18 años no habían podido finalizar la secundaria. Desde ahí se empiezan a desarrollar otras líneas dentro de lo que es VAE.

Es a partir de ahí, que surgen las otras dos líneas del PVAE: el Tiempo de Superación y el Virtual. Esta búsqueda de nuevas alternativas que encajen con las demandas de quienes quieren retomar sus estudios favorece la equidad y contribuye a una mayor cohesión social (Arnaiz, 2012, pág. 27). En este sentido, “la atención a la diversidad debería ser entendida como un principio que debe regir la enseñanza, con el objetivo de proporcionar a todo el alumnado una educación adecuada a sus características y necesidades” (Arnaiz, 2005 en Arnaiz, 2012, pág. 27). Tal es así, que desde este programa santafesino, se busca equiparar las diferencias y adecuar la enseñanza a la realidad de cada joven y cada adulto que desea completar los estudios secundarios.

La línea del PVAE Tiempo de Superación está destinada a trabajadores

...a través de la cual el Ministerio de Educación por medio de la Dirección Provincial de jóvenes y adultos firman convenios con sindicatos y municipios cuyos trabajadores no pudieron finalizar la secundaria y a partir de la firma de ese convenio, pueden terminar la secundaria asistiendo a clases desde sus lugares de trabajo o desde las instalaciones de sus sindicatos. (Directora de la EMPA 1330/PVAE Virtual)

En el año 2015, surge el vuelvo virtual, la educación a distancia. Se crea por aquellos que “bajo ningún concepto pueden asistir a clase, aun armándole una capacitación en las empresas.” (Directora del PVAE) Para esta nueva línea, hubo que “pensar en nuevos formatos y nuevas presencialidades, porque si habían fracasado con el sistema tradicional, habría que mixturar y pensar en algo híbrido. El diseño virtual fue un diseño propedéuticamente para esto.” (Directora del PVAE) Se constituyó como “una escuela de enseñanza media para adultos, lo que acá le llamamos las EMPAS”. (Directora de la EMPA 1330/PVAE Virtual) Todos estos formatos que adoptó el programa da cuenta del pasaje “de la idea de prevención a la de inclusión educativa y derecho a la educación” que menciona Terigi (2014). Esto requiere y exige

...que cada vez que surge una nueva barrera para el acceso a la escuela o para el aprendizaje en ella, el Estado asuma sin dilación medidas positivas que remuevan esas barreras y permitan a quienes las sufren disfrutar a pleno de su derecho a la educación (Terigi, 2014, pág. 17)

En este sentido, el PVAE se propone cruzar esas barreras a partir de distintas formas y con la participación de diversos actores dentro de la sociedad. Por su parte, Duro y Kit (2007) sostienen que “la inclusión escolar total, plena y oportuna significa una meta social y colectiva garantizada a través de oportunidades educativas” (pág. 21). Bajo esta mismo enfoque opera el PVAE, cuyas estrategias se basan en posibilitar la inclusión bajo cualquier modalidad y formato. En términos de Duro y Kit (2007), lo que promueve el PVAE es aquello que las autoras definen como características clave de las escuelas. Ellas sostienen que todas las escuelas de educación obligatoria son espacios que deben

...estar abiertos para todos, preparados para que puedan permanecer activa y productivamente todos: los que ya están, los que se han tenido que ir, los que acaban de volver, los que están esperando que se organice una propuesta que les permita reinsertarse. (pág. 46)

En este sentido, aparece la intención de la iniciativa de que todos los que quieran volver a estudiar lo logren, favoreciendo su reinserción y la conclusión de sus estudios.

El diseño de este plan de inclusión socioeducativa tiene fundamentos que van de la mano con “una metodología ideológica partidaria. Tiene que ver con el concepto de la educación como una práctica social y política, y la institución educativa como una institución social. Buscamos brindar una calidad educativa en términos de calidad social y no de calidad de mercado” (Directora del PVAE) Estas orientaciones también comprenden que “cada estudiante es una complejidad, un sujeto histórico y amerita que un equipo vea con el propio sujeto, y su familia si amerita, cuáles son las medidas a adoptar mas propicias para que pueda superar su inconveniente o su problemática actual.”

iii. Condiciones para el cambio

Por su parte, las condiciones que se debieron contemplar a la hora de diseñar el PVAE tuvieron otra impronta. Recaen mayormente en cuestiones de concepción ideológica sobre lo que se comprende como educación, y sobre factores ligados a la concientización de la inclusión de aquellos que interrumpieron sus trayectorias escolares. La Coordinadora del PVAE considera que

En primer lugar, fue una decisión de política educativa. Es una decisión que tiene que ver con el estado progresista presente, articulado al territorio. Se trató de un cambio de concepción ideológica, y si cambiaría la metodología y la mirada que se tiene de la educación, cambiando el rumbo ideológico sería fatal porque sería ir para atrás.

A su vez, insiste en que “la escuela se siente sola, y el Estado tiene que ser parte.” En este sentido, se intensificó en “sumar a los directivos, concientizar. Se trabajó en mesas barriales para concientizar acerca de la inclusión. Es una forma lenta, paulatina pero sólida. Es la única manera de construir sólido para establecer el lazo social.” Esta serie de condiciones hace referencia a los procesos que forman parte de la ecología de las políticas (Weaver- Hightower, 2008) Otra condición que se abordó a partir del plan fue el “trabajo en paritaria con los gremios”, y el “trabajo con los otros ministerios, porque el sujeto es complejo y hay que abordarlo desde distintas miradas” (Coordinadora del PVAE) Esto demuestra que se necesitó una profunda articulación con los actores para lograr el cambio deseado. En este sentido, también se puede ver como los actores, las relaciones y las estructuras ya consolidadas son parte e interfieren en la dinámica del PVAE. (Weaver-Hightower, 2008)

Figura 2. Esquema de la teoría del cambio del PVAE en Santa Fe.



Fuente: elaboración propia.

Nueva Escuela Secundaria - Río Negro

i. El cambio deseado

Con respecto a la Escuela Secundaria de Río Negro y el cambio que desea generar en el contexto, la Directora Provincial de la ESRN asegura que “fundamentalmente lo que queríamos generar era que los estudiantes que ingresaban a la escuela secundaria diurna común egresaran de la escuela secundaria diurna común, y en ese sentido trabajamos con aspectos de la escuela que son los pilares para atender a esa necesidad.” La entrevistada sostiene que

La preocupación del gobernador y de la cartera educativa tenía que ver con que nuestra provincia es una provincia joven, que necesita incorporar a su sistema productivo a sus habitantes, y el desgranamiento y el abandono en la ES no favorecen una política económica de desarrollo productivo. Es necesario habitantes, ciudadanos formados. Y la ES aparecía ahí generando un bache en lo necesario para la escuela, para la provincia y para los jóvenes. De manera que uno de los aspectos fundamentales sobre lo que teníamos que trabajar era sobre la continuidad de los estudiantes en la escuela y la finalización de los estudios secundarios. No en el sentido de inhabilitar otros programas que sí colaboran con la finalización de los estudios como el plan FINES u otras modalidades como es la educación de adultos, sino para trabajar precisamente sobre el nivel y la modalidad, de manera que los estudiantes que ingresen, egresen de la escuela secundaria sin ninguna de estas alternativas como elección, sino eligiendo quedarse dentro de la escuela. Eso es lo que la escuela secundaria de Río Negro quiere generar: que los estudiantes la elijan para ser la escuela en la que inicien sus estudios secundarios y finalicen sus estudios secundarios, sin que su tránsito se vea interrumpido por un cambio. y la elección sea un cambio a otra modalidad.

Tal como sostiene Zorraquín (2018), “si nos queda alguna duda acerca de si la escuela sirve, debemos reflexionar acerca de qué escuela tenemos que construir para que ‘no se nos pierda ninguno’” (pág. 53). Este es el rumbo que elige la ESRN, pensar en “cómo tiene que ser la escuela para poder decir al final del camino: ‘No he perdido a ninguno de los que me encomendaron’” (Zorraquín, 2018, pág. 54)

El objetivo de este nuevo diseño es el de “realizar un corrimiento de la falsa dicotomía inclusión versus calidad que subyace en el discurso de la escuela secundaria.” (Secretaría Técnica de la Dirección de Educación Secundaria” Para ello, el foco estuvo puesto en “pensar en qué sentido los equipos de conducción y el colectivo docente pueda incidir en los procesos de transformación que el nivel tanto necesitaba para salir de ese círculo vicioso.” En este sentido, la Secretaría Técnica de la Dirección de Educación Secundaria asegura que la ESRN busca “desnaturalizar las concepciones que estaban arraigadas en los discursos, en el dispositivo escolar, en la forma de organización de los

tiempos y espacios, en el modo en que se miraba a los estudiantes.” El énfasis, estaba en “reconstruir acuerdos sobre el acompañamiento y el sostenimiento de las trayectorias diversas, en función de prevenir la repitencia y el abandono escolar, el desgranamiento.”

ii. Estrategias de acción para el cambio

El diseño y las líneas prioritarias del mismo en el caso de la ESRN se vieron amparadas por la Ley orgánica de educación 4819/12⁵ de la Provincia, que establecía algunas características de la Educación Secundaria. Esta ley ya tenía en consideración los lineamientos generales de la educación secundaria definidas por la LEN 26206, y algunos aspectos organizativos institucionales que se definen en las resoluciones del CFE 8993/09⁶. Entonces, “en el momento del diseño de la política educativa para atender las necesidades de la escuela secundaria (ES), habían unos elementos ya definidos que iban a ser como pilares de esta escuela.” (Directora Provincial de la ESRN)

Es fundamental considerar que para la elaboración y la puesta en marcha del diseño de la nueva escuela secundaria “se conforma una comisión jurisdiccional curricular que estaba conformada por docentes de escuelas secundarias y por representantes de la UNTER (unión de trabajadores de Río Negro, que es el gremio docente)” (Secretaria Técnica de la Dirección de Educación Secundaria) Se trató de “espacios de trabajo y discusión en donde los distintos actores se sentaban en mesas de trabajo y comenzaban a delinear lo que iba a ser la ESRN y el curriculum”

Desde esta comisión “se generaron muchos documentos de trabajo, se invitó a la participación de la comunidad educativa, (...) y se recorrió toda la provincia llevando estos documentos para ir presentando los primeros lineamientos de lo que iba a ser la escuela.” (Secretaria Técnica de la Dirección de Educación Secundaria) La elaboración de estos documentos resultó fundamental ya que se buscaba “facilitar la apropiación de lo que iba a ser el nuevo diseño curricular que le permitiera a todos los docentes, directivos, supervisores y equipos de apoyo pedagógico reconfigurar su tarea.”

Así mismo, la Directora de Educación Secundaria identifica las siguientes estrategias de acción como primordiales a la hora del diseño de la política:

⁵ Ley orgánica de educación de la provincia de Río Negro N° 4819. Sancionada en el año 2012.

⁶ Cuyo énfasis se encuentra en la institucionalidad y fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria y en los planes de mejora institucional de carácter institucional.

El tipo de contratación de los puestos de trabajo. Esto es un rasgo fundamental ya que el profesor de acuerdo a la ley orgánica de educación debía ser designado por cargo, al igual que los otros docentes de los otros niveles. Eso nos dio la base sobre la que pensar la escuela y la gramática escolar, y nos permitió a partir de esas definiciones de la ley, pensar en una organización de esos cargos docentes para que pudieran atender a las trayectorias escolares de los estudiantes teniendo en cuenta que no solo realizarían dentro de los cargos tareas de enseñanza, sino otro tipo de tareas que acompañan la concreción de las trayectorias escolares.

En ese sentido, los cargos docentes que se definen para la ESRN no sólo tienen horas de enseñanza sino también horas para realizar funciones de tutoría, institucional, cuyo propósito es el de fortalecer el vínculo estudiante y escuela. Esos cargos docentes “se asignaron a las escuelas de manera contextualizada, particularizada, atendiendo a la proyección de la matrícula, a la disponibilidad de los espacios físicos de las escuelas. para poder implementar esta propuesta educativa.” (Secretaría Técnica de la Dirección de Educación Secundaria) Dentro de estos espacios institucionales también es posible realizar “tareas de coordinación de las áreas, cuyo fin es coordinar las planificaciones para evitar solapamientos, saltos y cortes en la construcción de saberes.” (Directora Provincial de la ESRN) Por último, algo que resulta fundamental en esta mirada es poder “realizar tareas de acompañamiento a las trayectorias escolares de distinto tipo, o de distinta modalidad, con atención individual, en pequeños grupos dentro del aula, con atención a grupo de estudiantes en contraturno.”

La segunda estrategia tiene que ver con las decisiones de tipo curricular, que se han tomado en la jurisdicción de modo tal que “se reduce la cantidad de unidades curriculares que los estudiantes tienen que transitar, y se define la acreditación por área de conocimiento.” Así, la formación general se compone de la siguiente forma:

Son siete áreas de conocimiento que los estudiantes deben acreditar para poder seguir transitando la escuela. Luego aparecen en el ciclo orientado sumada a esas áreas, las unidades curriculares que corresponden a la formación específica de la orientación, lo que le da una especificidad al ciclo orientado de manera tal que a medida que avanzan en el ciclo orientado, la cantidad de tiempo escolar que están transitando las unidades curriculares de la especialización se hace sumamente significativa hasta que en quinto año el 40% del tiempo escolar lo transitan en unidades curriculares específicas de la formación.

Esta modificación curricular se vincula con lo que propone Rivas (2014) quien asegura que

La secundaria del futuro debería tener una base común muy sólida de tres años. Que garantice capacidades fundamentales (...) Y un ciclo superior orientado que tienda a romper con el esquema graduado, donde los alumnos puedan elegir materias y trayectos. Que ganen en autonomía y responsabilidad. (pág. 224)

Además, este nuevo régimen académico permite que los estudiantes transiten la escuela a medida que van acreditando los saberes en sus respectivas unidades, por lo tanto, no pertenecen a un único curso como en la escuela tradicional, sino que sus compañeros van alternando dependiendo de su promoción. Esta medida adoptada por la ESRN se

contrapone y rompe con la idea de promoción en bloque y repitencia, cuya justificación recae en que

...la mayor parte de estudios realizados hasta ahora en los países en desarrollo y en los industrializados contradicen el supuesto sobre el que se ha basado tradicionalmente la práctica de la repetición en el medio escolar, esto es, el supuesto de que repetir el año (por una, dos o incluso más veces) asegura aprendizaje. Por el contrario, junto con la pobreza, la repetición aparece como el primer paso hacia, y el mejor predictor de, la deserción escolar. (Duro y Kit, 2007, pág. 27)

En suma, “el formato no graduado permite que cada uno pueda aprobar conjuntos de materias escalonadas, favoreciendo la inclusión” (Rivas, 2014, pág. 224)

Otra línea de acción prioritaria para esta nueva escuela es la creación de un espacio de vida estudiantil, “diseñado para acompañar nuestra idea de estudiante y el propósito para habitar la escuela” En palabras de la Directora, este nuevo espacio busca que los estudiantes “construyan una subjetividad con mayúsculas en el sentido de que puedan ejercer su derecho como sujetos políticos, que puedan conocer sus derechos como estudiantes, y que además ejerzan como parte de la vida escolar una ciudadanía plena dentro y fuera de la escuela.” Pinto (2019) sostiene que el desafío de la escuela tiene que ver con “expandir los márgenes de libertad de los alumnos de modo que puedan ir tomando decisiones acerca de cómo, cuándo y qué aprender (...) enseñar y formar a nuestros estudiantes en el ejercicio de tomar decisiones y elegir conscientemente.” (pág. 114) Con el énfasis puesto en este empoderamiento de los estudiantes de estas escuelas,

... una vez a la semana tienen dos horas para concretar todos aquellos aspectos de la vida escolar que hacen a la construcción de una representación de estudiante mucho más cerca de un protagonista activo de esa etapa de la formación a lo que antecede a la característica de estos estudiantes, que tenía un perfil un poco más pasivo.” (Directora Provincial de la ESRN)

En cuanto a la gramática escolar y a la parte de planeamiento educativo, la Directora Provincial de la ESRN asegura que la decisión política es de una construcción artesanal, por el tipo de jurisdicción y por la cantidad de escuelas que tiene la jurisdicción. Se trata de “una atención artesanal a los territorios escolares”, realizado de la siguiente manera:

Hemos organizado escuela por escuela su planta orgánica funcional, y en función de la orientación que la escuela tiene. Fue una elección democrática de la escuela que sucedió en el año 2016 en el mes de septiembre previa a la implementación a la ESRN. Cada escuela en ese momento en un proceso de un mes, reunió a todos los colectivos de la comunidad educativa y eligió la orientación. Luego desde el Ministerio de Educación construimos un mapa provincial que nos permitía una gran diversidad de formación en las ciudades grandes y apuntalar las ciudades pequeñas con más orientaciones en las escuelas. Así que, luego de transitado ese proceso y habiendo las escuelas elegido la orientación, hemos acompañado a cada comunidad educativa organizando artesanalmente las plantas orgánicas funcionales.

Por último, el diseño se vio atravesado por una estrategia de acción que se encuadra en una dimensión normativa. “Sabíamos que una escuela tan distinta a la escuela tradicionalmente pensada, requería una normativa nueva para poderse sostener legalmente. Así que trabajamos en colaboración con otros organismos del Ministerio de Educación.” La escuela nace con la normativa tanto académica como administrativa: nace con su plan de estudios y su diseño curricular, y a la par nace con su régimen académico, algo que en la jurisdicción no había sucedido. La Directora Provincial asegura que históricamente la ES ha tenido una serie de normativas, de acreditación y de evaluación pero nunca un régimen académico, “es la primera vez, y es la única modalidad, excepto la educación superior, que tiene régimen académico.”

Estas estrategias que lideraron la política rionegrina se justifican fundamentalmente debido

Al diagnóstico que se hizo del territorio, de la jurisdicción. Con un trabajo minucioso, de casi seis meses, donde se trabajó en jornadas de reflexión en las comunidades educativas, y se definieron algunos ejes de análisis dentro de cada escuela. También dentro de esas consultas que se hicieron, se procesó toda la información. Y de acuerdo a la información obtenida se tuvieron en cuenta estos ejes que priorizamos y que son parte de la política educativa.

Es decir, “definir unas líneas de acción frente a otras tiene que ver con haber hecho un diagnóstico territorial, y de un trabajo sistemático”. Esto demuestra que no se priorizó ninguna política dentro del diseño antes de mirar el territorio escolar en el que se llevaría a cabo. Como sostiene la Directora Provincial de la ESRN,

Tomamos las preocupaciones que teníamos en el nivel y la modalidad, en las escuelas secundarias diurnas, trabajamos con dispositivos para recabar información de los territorios escolares y luego de esa información de los territorios escolares definimos las líneas de acción prioritaria de la política.

iii. Condiciones para el cambio

Las condiciones necesarias para lograr el cambio deseado en Río Negro, se vieron atravesadas por cuestiones tanto políticas como administrativas, pedagógicas e institucionales. Si bien es “difícil anticipar con certezas todas las condiciones que se deben dar en el contexto para que las cosas sucedan”, la Directora provincial de la ESRN asegura que “la propuesta de trabajo siempre fue consensuada”. Sin embargo, resulta importante destacar que “los juegos políticos muchas veces cambian en un instante cuando ya está en el ruedo una estrategia”, ya que “negociaciones y conversaciones de sindicato y gobierno, nunca dejaron de suceder. Siempre hubo diálogo, apertura. Así que anticiparlas es como bastante poco probable.” Las condiciones fundamentales que afectarían la implementación

efectiva que se desea desde el diseño de la política, tienen que ver fuertemente con las características que Weaver-Hightower (2008) sostiene que existen dentro de la ecología en la que se inserta cada política. Estas cuestiones tienen que ver con los actores involucrados, en este caso los gremios, con las relaciones, en este caso entre el gobierno y el sindicato e incluso dentro del propio gobierno, y con los procesos, que indudablemente estará condicionado por cómo se resuelvan las tensiones políticas que mencionan las entrevistadas.

La Directora Provincial define algunas situaciones que se desarrollaron en la implementación, que modificaron el proceso de la ESRN. “En términos de construcción curricular, el proceso fue genuino. Fue de tipo de abajo hacia arriba, el trabajo fue muy bien recibido por las comunidades educativas, porque ya estaba consolidado en una mesa de trabajo colectiva con el sindicato.” Sin embargo, en relación al análisis respecto del contexto en el que se desarrolló la escuela, “hubo una tensión entre el sindicato y el gobierno, previa a un proceso eleccionario del sindicato, en donde el sindicato se baja de la mesa de trabajo y genera una tensión en los territorios escolares que empiezan a desconocer el proceso que se había iniciado.” Por otro lado,

También transitamos una tensión, también mediada por un proceso eleccionario, pero esta vez del gobierno. Eran las elecciones legislativas del año 2017, por lo tanto, la implementación de la escuela, y las asambleas donde se producía la concentración de cargos de los docentes estuvo atravesada por estos condicionamientos políticos también.

En definitiva, la entrevistada asegura que

Los dos momentos en que la escuela tuvo que llegar al territorio escolar, ya sea con el documento de la ESRN tanto del diseño curricular como del régimen académico, estuvieron atravesadas por tensiones políticas a nivel macro político que también siguieron en lo que es la política educativa de la jurisdicción, que produjo el desconocimiento del proceso. Esas hubieran sido dos condiciones que de no haber atravesado, hubieran legitimado de manera bien clara y precisa la construcción que se hizo de este diseño curricular y de esta ESRN. solo que atravesada por estas tensiones muchas veces se produce un desconocimiento del proceso.

Aún así, es necesario destacar que “con el resto de las condiciones que no tuvieron que ver con las definiciones de la asamblea de concentración de cargos y este último proceso del documento, lo demás, siempre fue previsto, siempre se tuvo en cuenta y nunca tuvimos ningún obstáculo que sortear.”

Figura 3. Esquema de la teoría del cambio de ESRN en Río Negro.

TEORÍA DEL CAMBIO NUEVA ESCUELA SECUNDARIA - RIO NEGRO



Fuente: elaboración propia.

PlaNEA, Escuela para Adolescentes - Tucumán

i. El cambio deseado

En el caso de la iniciativa de PlaNEA en Tucumán, la Oficial de Educación de UNICEF Argentina afirma que

El corazón es que los chicos aprendan conocimientos relevantes para su vida, y esto se logra a partir de la modificación en las maneras de enseñar, teniéndolos a ellos como protagonistas. Se busca que los chicos permanezcan en la escuela y que la escuela les permita continuar con proyectos de vida propios. Apuntamos ahí fuertemente.

Esta tendencia a la modificación tiene que ver con que “la forma en la que vivimos, trabajamos, significamos y construimos aprendizajes en la escuela ha sido diseñada varios siglos atrás” (Pinto, 2019, pág. 40) En este sentido, PlaNEA busca romper con esquemas tradicionales de enseñanza, y así lograr un aprendizaje significativo en los alumnos. La entrevistada asegura que estas modificaciones y este cambio se organizan principalmente en dos niveles. Por un lado, se busca que todos los cambios que se generen a nivel aula, para mejorar las condiciones para aprender y enseñar, sean acompañados por directores y docentes, y se puedan fijar así nuevas maneras institucionales de enseñar. Por otro lado, el bienestar en la escuela resulta algo fundamental. A todo el proyecto lo acompañan una

serie de cuestiones que tiene que ver con estar en la escuela. Se proponen fomentar el “entusiasmo de los alumnos y de los docentes por estar en las escuelas, que haya más calidad en los aprendizajes y lograr una sensación de bienestar en la escuela para que los adolescentes construyen un proyecto de vida propio y lo sostengan en el tiempo” (Coordinadora de la producción de materiales y del equipo de capacitadores de PlaNEA) En definitiva, PlanEA busca “intervenir en 3 dimensiones de la vida en las escuelas: en las condiciones para enseñar, en las condiciones para aprender y en las condiciones de bienestar de alumnos y docentes.” (Coordinadora de la producción de materiales y del equipo de capacitadores de PlaNEA)

ii. Estrategias de acción para el cambio

Las estrategias de acción para impulsar dicho cambio deseado, se organizan en torno a cuatro puntos, según la Oficial de Educación de UNICEF Argentina. La primera línea de acción se centra en la contratación de docentes por cargo: “los docentes de las escuelas PlaNEA tienen asignadas horas institucionales,” con el fin de estar más tiempo en la escuela y poder formar vínculos sólidos entre pares y con los estudiantes. La instauración de una cultura de trabajo colaborativo entre docentes es un rasgo fundamental que promueve la creación de escuelas inclusivas y sin la cual difícilmente se pueda aspirar a la institucionalización de las transformaciones deseadas. (Arnaiz, 2012) Otro rasgo fundamental de PlaNEA es la formación de los docentes a partir de proyectos.

Para el caso de lengua, matemática, ciencias sociales, ciencias naturales, computación y taller de aprendizaje, hay un proyecto por trimestre. En estas seis áreas los estudiantes desarrollan proyectos que parten de un gran desafío a lo largo de 6 semanas, promoviendo así, el protagonismo de los alumnos a partir de la investigación.

Esta formación y actualización hacia los docentes, que menciona la Oficial de Educación de UNICEF Argentina se vincula con la accesibilidad didáctica, presentada por Terigi (2013). La autora asegura que se requiere que las estrategias impulsadas desde la política educativa sean accesibles para la mayor cantidad de docentes del sistema y no sólo sean posibles para docentes excepcionales, con características elusivas de formación, capacidad o experiencia previa. En este sentido, PlaNEA se propone reformar las maneras de enseñar en estas escuelas, pero haciendo posible y accesible el proceso para todos los docentes. Estos proyectos mencionados, se caracterizan por partir de preguntas auténticas que son propuestas por los alumnos. Entre ellos se encuentran algunos como: “¿Cómo ser

detector de mentiras? ¿Cómo ser un buen mago? ¿Por qué hay que trabajar? ¿Podemos programar un juego que jueguen cientos de personas?” Esto permite que aumente el entusiasmo y el interés del alumno, siendo el aprendizaje basado en proyectos y el trabajo multidisciplinar los rasgos esenciales para esta formulación. Este dispositivo que resulta ser clave en las escuelas PlaNEA, tiene relación con lo que asegura Rivas [et al.], 2018, cuando afirma que Meirieu se preguntaba: “¿cómo suscitar el deseo de aprender? Entre los caminos, propone comenzar por generar preguntas en los estudiantes. Se trata de abrir en ellos una inquisición por aquello que van a conocer. (...) Hay que empezar por movilizarlos.” (pág. 41) En definitiva, “Meirieu advierte que hay que tomarse el tiempo de instalar el cuestionamiento y producir una verdadera situación de investigación en las aulas. (pág. 42)

Para trabajar bajo esta modalidad, PlaNEA trabaja con los

...profesores en red, capacitándolos. Son entre seis y ocho encuentros al año donde se va trabajando con ellos en la implementación de estos proyectos que son proyectos que vienen diseñados, por lo menos los de primer año, por un equipo de especialistas de unicef. Los proyectos de segundo año, que son los que se implementan ahora, se diseñaron en un proceso colaborativo por un grupo de profesores voluntarios de cada disciplina que se propuso como justamente profesores colaboradores. Fueron parte del diseño mismo del proyecto junto con los especialistas. (Coordinadora de la producción de materiales y del equipo de capacitadores de PlaNEA)

Cabe destacar que esta transformación no requiere una modificación curricular, sino que trabajan en base al diseño de la provincia. La única incorporación curricular distintiva se trata de la programación y la alfabetización digital en el espacio de Tecnología desde el primer año.

Otra línea de acción fundamental de PlaNEA que va de la mano con la anterior se refiere a

...una red de conducción que consta en la articulación de directores, vice directores y asesores, quienes se reúnen mínimo una vez por mes. Esto es fundamental ya que organizan el trabajo en la escuela y es lo que genera que los docentes puedan completar los proyectos con sus alumnos.

Esta red busca “trabajar en aspectos de la gestión pedagógica de las escuelas y acompañar a los docentes que están en la implementación de los proyectos” mencionados anteriormente. (Coordinadora de la producción de materiales y del equipo de capacitadores de PlaNEA) Una idea similar puede encontrarse en Zorraquín (2018), donde sostiene que en una escuela querida por todos y hecha para todos, es esencial el trabajo en equipo. “Alumnos cooperando con los docentes y entre ellos y docentes cooperando con directivos y supervisores.(...)Estos tiempos no son para héroes individuales, son para

equipos” (pág. 66) En este mismo sentido, Rivas (2014) considera que “no hay mejor secreto pedagógico que el que se cuenta y se expande como un virus entre las escuelas. La mejor señal de vida de un sistema educativo es su horizontalidad. Su diálogo interno.” (pág. 156) Es a partir de esta concepción, que se organiza el trabajo interno de las escuelas PlaNEA, contribuyendo unos con otros y fomentando la interacción y el diálogo constante. La justificación de dichas elecciones refiere a que “a partir de esto podemos tocar distintos aspectos de manera conjunta: la formación docente, las capacidades institucionales y los estudiantes” Un antecedente clave que se relaciona fuertemente con la teoría del cambio que tiene este proyecto fue una encuesta realizada por UNICEF mencionada por una de las entrevistadas. “Se hizo a estudiantes desescolarizados donde lo que se les indagaba era por qué habían dejado la escuela. La gran mayoría mencionaba como principal causa que no le encontraban el sentido, se aburrían, no tenían ganas de ir.” (Coordinadora de la producción de materiales y del equipo de capacitadores de PlaNEA.)

Además, la Oficial de Educación de Unicef agrega: “todo el tiempo estamos viendo el perfil del egresado, qué pensamos que tiene que aprender ese egresado, cuál es el perfil que tienen que tener estos chicos cuando egresen de esta escuela, y a partir de ahí vamos al docente, a la conducción. Pero sin perder de vista al estudiante” Se optan por estas estrategias de acción al pensar “¿Qué queremos? Que aprendan contenidos, pero que también aprendan a hacer, que sean autónomos, reflexivos, que puedan resolver problemas, que puedan trabajar con otros, expresarse, comunicarse de manera clara.” En síntesis,

Creemos que es la manera de producir los cambios que se requieren en el nivel secundario. Si ya está comprobado, debatido, documentado, que las clases magistrales no logran cubrir los conocimientos de los adolescentes ni lograr su interés, y están desvinculadas de su manera de hacer y de vivir... las motivaciones en el nivel van por ahí. Todo está enmarcado en un debate y en investigaciones y cuestiones bastantes documentadas. En esa discusión, proponemos este diseño que es un desafío grande, es muy integral, y abarcamos distintos aspectos de la gestión y de lo que entendemos que tiene que pasar y cambiar del nivel.

En particular, “la elección del ABP se tomó a partir de muchos muchos estudios que demuestran la incidencia de este enfoque en mejorar la motivación, la confianza y el deseo de aprender de los alumnos, además de los resultados de aprendizaje.” (Coordinadora de la producción de materiales y del equipo de capacitadores de PlaNEA) En términos de Rivas (2014) “ el aprendizaje en profundidad no viene de recitar el libro de texto o el dictado. Viene de trabajar por proyectos, de investigar, de indagar junto a los demás.” (pág. 246)

A su vez,

Estas investigaciones muestran siempre muy fuerte que las condiciones de implementación, el trabajo de acompañamiento hacia los directivos y por parte de los directivos hacia el docente es clave para que este tipo de estrategia que es mas desafiante y que cuestiona el enfoque mas transmisivo de la enseñanza tradicional, sea efectiva. Por eso se decidió trabajar con la red de conducción como una parte indispensable de esta línea de trabajo con las escuelas. (Coordinadora de la producción de materiales y del equipo de capacitadores de PlaNEA)

iii. Condiciones para el cambio

Las condiciones mencionadas que deben darse para que el cambio deseado suceda tienen que ver con las estructuras ya existentes dentro de la organización docente, con el proceso que tiene que ver con la gestión estatal, y con la figura de algunos actores de las instituciones a partir de la cual, sin su compromiso y voluntad, ningún cambio sería posible. (Weaber y Hightower, 2008)

En primer lugar, ambas entrevistadas aseguran que la condición fundamental del contexto que debieron darse tienen que ver con las condiciones de gestión, es decir “capacidades estatales de gestionar esto. Esta provincia tiene capacidades para generar un nuevo programa” (Oficial de Educación de UNICEF Argentina) Sostienen que “el compromiso de la gestión estatal es fundamental para iniciar y sostener la propuesta.” (Coordinadora de la producción de materiales y del equipo de capacitadores de PlaNEA)

Además,

Hay algo que aprendimos en Tucumán y creo que es una de las cuestiones para tener en cuenta, y es que uno no viene con el modelo cerrado. Ya hay experiencias que tienden a estas transformaciones, y lo que uno hace es llegar y potenciar eso. Es necesario reconocer las modificaciones que el propio sistema viene dando, y los docentes mismos.

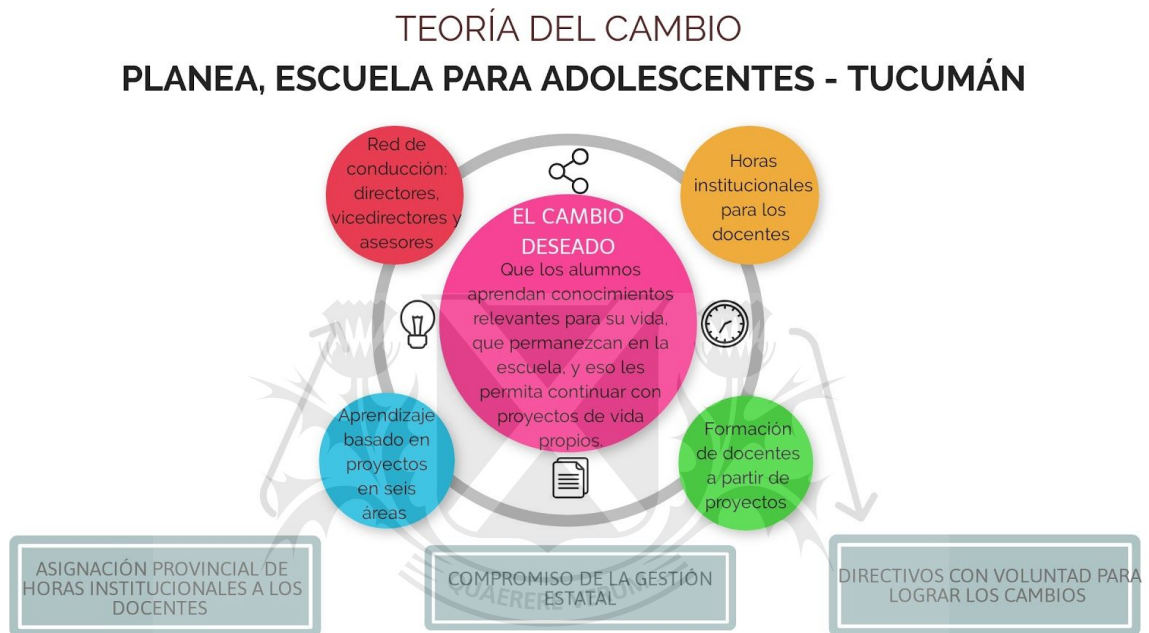
Otra condición tiene que ver con que en Tucumán se trabajó intensamente para

...lograr que la provincia pueda asignar horas institucionales para los docentes. Es decir, no horas remuneradas en frente de alumnos. Sino como un espacio para que los docentes puedan planificar con otros, puedan tener reuniones de equipo para después poder llevar adelante otro tipo de enseñanza. (Coordinadora de la producción de materiales y del equipo de capacitadores de PlaNEA)

Otro aspecto que asegura tener en cuenta la Oficial de Educación de UNICEF Argentina es “que el trabajo docente se reorganice de otra manera, es una condición clave. Que los docentes estén en una escuela, permanezcan ahí y que no roten por tantas instituciones.” Sucede que “a veces faltan a las capacitaciones por estar en otras escuelas” y eso imposibilita muchas veces las modificaciones necesarias. En este mismo sentido, surge la función del director como una condición esencial en este tipo de escuelas. “Es fundamental contar con directivos con voluntad y convencidos de querer hacer este cambio. Parte del trabajo de la red es eso: potenciar el rol de los directivos.” La gran parte

de estas condiciones fueron contempladas ya que “partimos de una experiencia ya dada. De una provincia que contaba con equipos consolidados, con historia en el ministerio”, haciendo referencia también a las Escuelas Nuevo Formato, a partir de las cuales se pensó la iniciativa.

Figura 4. Esquema de la teoría del cambio de PlaNEA en Tucumán.



Fuente: elaboración propia.

Universidad de
San Andrés

Análisis comparativo

En primer lugar, resulta pertinente destacar que las cuatro iniciativas seleccionadas traen aparejadas modificaciones a largo plazo, y se caracterizan por producir cambios de manera articulada, haciendo partícipes a distintos actores dentro del sistema educativo. Podría resultar desafiante, pero es posible pensar en que “nuestro sistema educativo, supuso un formato único para un único tipo de alumno” (Pinkasz [et.al], 2015, pág. 75), y lo que vienen a hacer estas políticas integrales es romper con ese condicionamiento, y empezar a valorar al alumno de forma personalizada, reconociendo las diversidades y las trayectorias específicas de cada uno.

Se trata de cuatro políticas provinciales que buscan redefinir y transformar la escuela secundaria y las trayectorias de los alumnos. Sin embargo, a pesar de que tengan semejanzas en el objetivo que persiguen, cada política presenta una teoría del cambio en particular, que fueron analizadas en el apartado anterior.

Como se mencionó anteriormente, la teoría del cambio permite ampliar la mirada sobre las distintas elecciones y modificaciones que se realizaron a nivel provincial para transformar la escuela secundaria. Esta teoría “promueve de manera explícita la práctica reflexiva explicitando y articulando los supuestos subyacentes sobre los que se sustenta una intervención.” (Retolaza, I., 2018, pág. 2) En otras palabras, el fin es analizar cuál es la situación que se busca alcanzar, y qué herramientas y estrategias se utilizan para lograrlo. En relación a la primera dimensión que abarca una teoría del cambio, tanto las Escuelas PROA como PlaNEA y la ESRN tienen un objetivo que da cuenta de modificaciones dentro de las propias escuelas secundarias, cuyo cambio pretende darse de forma paulatina y con una intención escalable. Las tres iniciativas buscan incidir en el aprendizaje de los alumnos, proporcionándoles conocimientos relevantes para su vida. Consideran que si los alumnos aprenden contenidos interesantes, mediante nuevos métodos de enseñanza, optarían por quedarse en la escuela y eso lograría una menor deserción. Así, “el secreto de la innovación educativa es contestar preventivamente la gran pregunta que todo alumno se hace durante toda la escuela secundaria: ¿para qué me sirve aprender esto?” (Rivas, [et.al], 2018, pág. 50)

Para ello, comienzan por optar por una determinada cantidad de escuelas para realizar transformaciones en distintas dimensiones, que puedan traer aparejado aquel objetivo. Son tres políticas que buscan romper con el modelo tradicional de la escuela secundaria, buscando transformar las principales cuestiones que muchas veces impiden a los adolescentes disfrutar los estudios e incluso completarlos. Por otro lado, el PVAE directamente busca que aquellos que ya interrumpieron sus estudios, se sientan nuevamente aceptados dentro de las escuelas secundarias, y que éstas puedan comenzar a contemplar las trayectorias reales de cada alumno, para que cada vez sean menos los estudiantes que sientan que no pueden seguir el ritmo del curso y que su única solución es abandonar la escuela. Este claro cambio que el PVAE desea generar es que las escuelas puedan incluir a aquellos que la abandonaron y que sientan que distintos actores de la sociedad acompañan tanto al alumno como a la escuela en ese proceso. También tiene otras ramas que permiten que quienes ya no tienen tiempo para asistir a la escuela, puedan completar la escolarización a distancia. Por lo tanto, es una política que busca “compensar” aquello que no se pudo lograr anteriormente desde la escuela secundaria común, que es poder retener a los alumnos y comprender los tiempos y el contexto que caracteriza a cada persona en particular. En cambio, PROA, PlaNEA y la ESRN directamente pretenden modificar algunas escuelas secundarias para que los alumnos que hoy en día la transitan vean las transformaciones y además, eso pueda replicarse en todas las escuelas de las provincias.

Figura 5. Esquema comparativo sobre el cambio deseado por cada política.



Fuente: elaboración propia.

A la hora de analizar las estrategias de acción que cada política optó para lograr aquel cambio deseado, las propuestas se diversifican aún más. Si bien la mayoría de los objetivos (sean generales o específicos) que persiguen estas iniciativas tienen profundas similitudes, a la hora del diseño del plan de acción, las diferencias se agudizan. Tanto la ESRN como el PVAE y las escuelas PlaNEA cuentan con una particularidad que es la de incidir en el contexto una vez que se atiende a las particularidades del territorio. En el caso de la ESRN, el diseño es definido como un diseño artesanal ya que hubo que analizar caso por caso las plantas funcionales de las escuelas con el fin de promover distintas modificaciones como por ejemplo la asignación de docentes por cargo. Por su parte, el PVAE también fue de armado artesanal ya que se caracteriza esencialmente por un diseño que se vio modificado y rediseñado a medida que ocurría el proyecto. Además, releva la información de cada estudiante e incide en cada uno de manera distinta, atendiendo específicamente a las particularidades de ese adolescente que interrumpió sus estudios. El caso de PlaNEA también se vio incidida por cuestiones del territorio, ya que las

modificaciones comenzaron por realizarse en las escuelas que habían sido parte de las Escuelas Nuevo Formato.

En cuanto a las estrategias de acción mencionadas, la organización docente fue uno de los aspectos más destacados por las entrevistadas. Los docentes, resultan una herramienta fundamental para producir los cambios deseados en los alumnos. Como señala Rivas (2014) “la gran ruta del cambio son los docentes (...) No hay forma de cambiar la educación si no se entiende esto definitivamente” (pág. 203) Tanto en PROA como en la ESRN y en PlaNEA, los docentes cuentan con horas institucionales que no sólo están destinadas a mejorar el aprendizaje de los alumnos y acompañar sus trayectorias, sino también para profundizar entre docentes sobre las transformaciones propias que el nivel transita. Es a partir de ahí que mayormente las políticas iniciaron su cambio. Si bien el PVAE no promueve una modificación en la organización docente de las escuelas que reinsertan a los jóvenes que abandonaron los estudios, las entrevistadas aseguran que así como los directivos de las escuelas, los docentes deben tener una plena conciencia sobre lo que implica incluir nuevamente a alguien que abandonó la escuela. Esto se dio a partir de la elaboración de una normativa con la colaboración de los supervisores. Resultó necesario comenzar con ellos para repensar las maneras de incluir a estos alumnos y de poder atender a las diversas trayectorias que se van a presentar en el curso. Además, desde esta propuesta, hubo docentes comprometidos con la función socioeducativa que se convirtieron en referentes regionales, quienes, como asegura la Directora del PVAE, eran para el alumno que retomaba los estudios, “el brazo solidario que lo abrazara al interior de la institución”.

En esta misma línea, la formación de los docentes es un pilar fundamental para acompañar los procesos de cambio. Para ello, por ejemplo desde PROA se creó un campus virtual en donde los docentes pueden interactuar entre ellos para potenciar las propuestas pedagógicas del aula, siendo esta una de las estrategias de capacitación interna que tienen los docentes de PROA. PlaNEA, por su parte, trabaja con los profesores en red. Se trata de entre seis y ocho encuentros al año para capacitar a los docentes a partir de proyectos, el cual es un pilar fundamental dentro de estas escuelas.

Otro componente que apareció dentro de las líneas de acción fue la de la organización de los aprendizajes y de los contenidos. Rivas (2014) asegura que es necesario redefinir los contenidos, y que es necesario contar con un modelo que tenga en

toda su trayectoria “materias fijas ‘tradicionales’ y espacios ‘taller’, con mezcla de alumnos de distintas edades, con actividades por proyectos, con más uso de las tecnologías, con la idea de aprender haciendo” (pág. 224) En estrecha vinculación con estas ideas que propone el autor, es que las políticas seleccionadas introdujeron cambios, cada una a su manera. Mientras que las Escuelas PROA cuentan con una orientación específica desde primer año y aumentan la jornada escolar a ocho horas y media reloj contemplando dieciséis unidades curriculares por orientación, la ESRN disminuye las unidades curriculares y aquellas que son específicamente de la orientación adquieren importancia una vez llegados a quinto año donde ocupan el 40% del horario escolar.

La tecnología da cuenta de una estrategia de acción fundamental para lograr transformaciones profundas en el aprendizaje. Especialmente en las Escuelas PROA, en donde la incorporación de las tecnologías se da dentro de espacios específicos de PROA y también de forma transversal dentro de distintos espacios curriculares. Así mismo, la tecnología es clave para el funcionamiento del PVAE, especialmente en la rama del Vuelvo Virtual y el Vuelvo Tiempo de Superación. En este sentido, el diseño atendió a las complejidades de todas las personas que querían retomar sus estudios, promoviendo nuevos formatos y nuevas modalidades, introduciendo así la rama de la tecnología para salvar distancias.

En suma, darle voz y protagonismo a los estudiantes parecería también una estrategia que se emplea de distintos modos en las iniciativas. Las escuelas PROA lo hacen a partir del campus virtual en donde los alumnos pueden interactuar con los docentes y presentar sus dudas e inquietudes, mientras que la ESRN cuenta con un espacio de vida estudiantil de dos horas semanales para que los estudiantes puedan desplegar sus propuestas. Por su parte, en PlaNEA se destaca un aspecto fundamental: los proyectos que realizan los estudiantes todos los trimestres surgen a través de preguntas auténticas que son propuestas por ellos mismos. Esto motiva y entusiasma al alumnado ya que son intereses que ellos mismos ponen en juego. En último lugar, el PVAE le otorga un lugar central a la voz de aquellos que interrumpieron sus estudios, contemplando las necesidades de cada uno y haciendo posible así, el puente hacia las escuelas.

Por último, hay algunas estrategias puntuales que diferencian fuertemente unas iniciativas con otras. PROA hace un fuerte énfasis en promover una enseñanza actualizada, en donde las nuevas tecnologías de la información y la comunicación lideran el

curriculum. La ESRN se enfoca en trazar modificaciones especialmente curriculares y en donde la nueva forma de acreditación de saberes cumple un rol fundamental para el conjunto de innovaciones desarrolladas. El PVAE promueve la reincorporación de aquellos “perdidos en el camino” de la educación secundaria, promoviendo una ruptura en las modalidades de estudio y derribando barreras sociales y educativas. Por último, PlaNEA enfatiza en las redes de conducción y de articulación dentro de la escuela, y la importancia destinada a la enseñanza basada en proyectos.

Figura 6. Esquema comparativo sobre las estrategias de acción optadas por cada política.

¿QUÉ ESTRATEGIAS DE ACCIÓN SE ELIGIERON PARA LOGRAR EL CAMBIO DESEADO?

	PROA	ESRN	PlaNEA	PVAE
ESTRATEGIAS DE ACCIÓN	Orientación específica desde primer año	Contratación de docentes por cargo	Horas institucionales para los docentes	Recoger información desde el SIGAE Web
	Incorporación de tecnologías	Menor cantidad de unidades curriculares	Formación de docentes a partir de proyectos	Rol del consejero escolar
	Jornada amplia de 8 horas y media reloj	Acreditación por área de conocimiento	Aprendizaje basado en proyectos en seis áreas todos los trimestres	Rol del referente regional
	Clubes de arte, deportes y ciencias	Creación de un espacio de vida estudiantil	Red de conducción conformada por directores, vicedirectores y asesores	Conscientizar sobre la inclusión
	Tutorías para seis espacios curriculares	Atención personalizada del territorio		PVAE Tiempo de Superación
	Campus virtual para docentes y alumnos	Nuevo régimen académico		PVAE Virtual

Fuente: elaboración propia.

En último lugar, las teorías del cambio de cada política se ven atravesadas por condiciones específicas que deben darse para que aquel cambio deseado suceda. Estas condiciones fueron analizadas en cada teoría del cambio a partir de las características que para Weaver-Hightower (2008) existen dentro de la ecología de las políticas. Mientras que para las Escuelas PROA las condiciones fundamentales tienen que ver con la disposición tecnológica de las escuelas y con la gestión del director en promover el compromiso docente, para la ESRN es necesario sortear las tensiones existentes entre el gobierno y el sindicato para que la recepción de las modificaciones curriculares de la secundaria sean bien recibidas por todo el territorio. En el caso de PlaNEA, una condición fundamental es que la provincia cuente con la capacidad estatal de gestionar este tipo de escuelas. Esto

tiene que ver con que pueda reorganizar el trabajo docente y asignarles horas institucionales, por ejemplo. Así mismo, las entrevistadas aseguran que la voluntad y el compromiso de los directivos es un factor fundamental para que el cambio suceda. Por último, el PVAE depende de la concepción ideológica que se tiene sobre la educación y la inclusión socioeducativa además de la necesidad de articulación con gremios y ministerios. Además, resulta fundamental que la concientización sobre la inclusión se de en los directivos de las escuelas, ya que es la manera de construir el lazo social que este programa busca.

En términos de Pinto (2019), “no hay cambio sin cierto caos, cierto desorden, cierta confusión” (pág. 35) Por lo tanto, las condiciones que deben atravesar estas transformaciones, indudablemente traigan aparejados momentos de desacomodamiento y de incertidumbre, pero es necesario que sucedan y que se puedan resolver para lograr aquel cambio deseado.

Figura 6. Esquema comparativo las condiciones bajo las que opera cada política.



Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

En conclusión, es preciso señalar que la retención escolar y las trayectorias escolares completas dentro de nivel secundario es un desafío y una responsabilidad tanto para el sistema educativo en su conjunto, como para cada institución y cada docente en particular (Duro y Kit, 2007, pág. 45) Los estudios de los alumnos se ven interrumpidos y muchas veces incompletos por numerosos factores. Entre ellos se encuentran factores ligados a la organización y la estructura propia de la escuela secundaria, sus modos de enseñar, de evaluar, de reinsertar a aquel que ya abandonó. Incluso, los alumnos “hay días que pasan sin saber realmente qué se aprendió” (Rivas [et.al], 2018, pág. 47) Para ello, la escuela tiene un rol sustancial en los cambios que pueden realizarse frente a esta situación, y “si la institución tiene un papel en el cambio es porque es el lugar y el nivel en el que se representa el sentido de este cambio” (Gather Thurler, 2004, pág. 12 en Pinto, 2019, pág. 19).

Wainerman y Sautu (2001) sostienen que “la realidad es ciega, sorda y muda, a menos que se la interroge, y que se lo haga adecuadamente” (pág. 25). La escuela no debería tratarse de ninguna de esas cosas, debería poder mirar, escuchar, dialogar, y transformarse si así lo requiere. Como destaca Rivas [et.al] (2018), “estamos quizás viviendo la mayor oportunidad de reescritura de la educación tradicional”. En este sentido, las iniciativas analizadas en el trabajo buscan cuestionar la realidad de la escuela secundaria, poner en debate muchas dimensiones que parecían ser obvias, y atravesar modificaciones para lograr los cambios necesarios. Lejos de tratarse de atajos que buscan sólo reestructuraciones superficiales, se refieren a programas que buscan promover modificaciones profundas a través de diversas vías sistémicas. Se propusieron desnaturalizar algunas decisiones propias de la escuela tradicional, buscar alternativas en donde los alumnos se sientan cómodos y motivados, e impulsar nuevos modos para atraer a más jóvenes a que permanezcan en la escuela y completen sus estudios.

Como se intentó demostrar a lo largo de la investigación, cada política educativa presenta su propia teoría del cambio. Cada iniciativa provincial pareciera tener un diseño y un armado propio y particular para desarrollar aquel cambio deseado en el contexto en el cual se inserta. Son numerosas las transformaciones que pueden generarse dentro de la

escuela secundaria y que mejoraría indudablemente la retención de los alumnos y el acompañamiento de las diversas trayectorias. Sin embargo, cada una de las iniciativas analizadas encontró su camino para hacerlo, analizando el contexto, los actores, la realidad de los alumnos, y los insumos necesarios para que puedan transitar la escolaridad secundaria y así, ejercer el pleno derecho de una educación de calidad. Dicho recorrido por el corazón de estas cuatro políticas educativas permite abrir nuevos interrogantes en torno a ellas. Con el fin de evaluar el impacto de tales programas, es posible preguntarse ¿las estrategias escogidas sirvieron para lograr el cambio deseado? ¿se utilizaron los dispositivos necesarios para alcanzar el objetivo? ¿cuál fue el impacto generado?



Bibliografía utilizada

Aguilar Villanueva, L. (1993) “Estudio introductorio”, en Aguilar Villanueva, Luis (comp.) Antologías de política pública, Vol. 3: Problemas públicos y agenda de gobierno, Miguel Ángel Porrúa, México

Arnaiz, P. (2012) Effective and inclusive schools: How to promote their development. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 30 no 1, pp. 25-44

Ball, S. (2002). “Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica”.

Carvacho, C., [et.al.] (2012), La escolarización de los adolescentes : desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE -Unesco

Duro, E., y Kit, I. (2007) Propuestas para superar el fracaso escolar. Todos pueden aprender. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia y Asociación civil Educación para todos.

Escudero, Juan M. y Martínez, B. (2012). Las políticas de lucha contra el fracaso escolar: ¿Programas especiales o cambios profundos del sistema y la educación?. *Revista de Educación*, (Supl.), 174-193. doi:10.4438/1988-592X-RE-2012-EXT-211

Espinoza, O. (2009). Reflexiones sobre los conceptos de “política”, políticas públicas y política educacional. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 17 (8). Recuperado [fecha] de <http://epaa.asu.edu/epaa/>

Feijoó, M., Poggi, M., Cecchini, S., Cuenca, R., García-Huidobro, J. E., González de la Rocha, M., ... y Lobato, L. D. V. C. (2014). Educación y políticas sociales: sinergias para la inclusión. IIPE/UNESCO.

Gerlero, C., Copertari, S., Fantasía, Y. y Dalla Valle A. (S/A) Diseño de materiales digitales e interdisciplinarios en el Plan Vuelvo a Estudiar Virtual en Santa Fe. Buenos Aires 975 – 1o Piso – Rosario

Gorostiaga, J. M. (2012). Las políticas para el nivel secundario en Argentina: ¿hacia una educación más igualitaria?. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 119-161.

Keystone, 2008, *Developing a Theory of Change*, Johannesburg: disponible en www.KeystoneAccountability.org

Labate, H., y Roisenstraj, A. (2018). Cambios curriculares en la escuela secundaria argentina: de las reformas parcializadas a una concepción sistémica. UNESCO.

López, N., Opertti, R., y Vargas Tamez, C. (2017). Adolescentes y jóvenes en realidades cambiantes: notas para repensar la educación secundaria en América Latina. UNESCO Publishing.

Maristany, J. (1998). La acción para el cambio : Los elementos básicos para concretarlos (Management (Buenos Aires, Argentina)). Buenos Aires: Granica.

Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. Última década, 24(44), 109-131.

Pinto, L. (2019). Rediseñar la escuela para y con las habilidades del siglo XXI. XIV Foro Latinoamericano de Educación - 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Santillana.

Reeler, D. (2007). A Theory of Social Change and implications for practice, planning, monitoring and evaluation. Community Development Resource Association, South Africa.

Retolaza Eguren, I. (2010). Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social. Guatemala: Hivos-Instituto Humanista de Cooperación al Desarrollo. Obtenido de <http://www.tarragona.cat/serveis-a-la-persona>.

Rincón-Gallardo, S. (2015). Innovación pedagógica en gran escala: ¿lujo o imperativo moral? Didac, 65.

Rivas, A. (2014). Revivir las aulas: Un libro para cambiar la educación. Debate.

Rivas, A. (2017). Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. XII Foro Latinoamericano de Educación. Documento Básico. Fundación Santillana. Buenos Aires

Rogers, P. (2014). La teoría del cambio. Síntesis metodológicas: evaluación de impacto, (2).

Sánchez, M. B., & Coto, P. (2016). Inspiraciones alcanzables: 15 políticas educativas destacadas en América Latina. CIPPEC, Natura e Instituto Natura, Buenos Aires.

Scott CL. (2015). El Futuro del aprendizaje ¿Qué tipo de pedagogías se necesitan para el siglo XXI? Education, research and foresight: working papers.URL

Steinberg, C., Tiramonti, G., Ziegler, S., Nobile, M., (2017) Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial, Primera etapa. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Argentina.

Tamayo Sáez, Manuel (1997) El análisis de las políticas públicas en Bañón R. y E. Carrillo (comps.) La nueva administración pública, Alianza Universidad, Madrid.

Tarabini, A. y Curran M. (2012) Políticas de lucha contra el abandono escolar en España: Hacia la definición de un modelo teórico metodológico. [RASE vol. 5, núm. 3: 91-99]

Tenti, E. (2009). Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria. Programa Naciones Unidas para el Desarrollo - PNUD. 206 p. ; 14x21 cm.

Terigi, F., y Jacinto, C. 2007: ¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria?: aportes de la experiencia latinoamericana. Buenos Aires: UNESCO-IPE; Santillana

Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Proyecto Hemisférico: “Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar”, Ministerio de Educación de la Nación, Organización de los Estados Americanos (OEA) y Agencia Interamericana para la Cooperación y el Desarrollo (AICD).

Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. Propuesta educativa, (44), 24-37.

Unicef. (2010). Educación Secundaria Derecho, inclusión y desarrollo Desafíos para la educación de los adolescentes. Argentina: Área de Comunicación, oficina de Argentina.

Weaver-Hightower, M. (2008). An Ecology Metaphor for Educational Policy Analysis: A Call to Complexity. Educational Researcher, Vol. 37, No. 3, pp.153- 1 67.

Ziegler, S., Nobile, M., y Tobeña, V. (2018) Políticas recientes para la educación secundaria en tres provincias argentinas: ¿qué nos enseñan los cambios emprendidos? en Calidad de la Educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas por Monarca, Héctor.

Zorraquín, V (2018). Esperanza en la escuela. 1ª ed. – Ciudad Autónoma de Buenos Aires. 260 p.; 24 x 17 cm.

Fuentes documentales:

Escuelas PROA, (S/A). Escuelas PROA: Programa Avanzado de Educación Secundaria. Ciudad de Córdoba. Editorial: Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba

Escuela Secundaria Río Negro (S/A). Editorial: Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro.

PlaNEA, (S/A). PlaNEA, Nueva Escuela para Adolescentes. Editorial: UNICEF.

Consejo Federal de Educación, C. F. E. (2017). Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA)-Resolución CFE 330/2017.

Gobierno de Tucumán. Ministerio de Educación. (S/A) *UNICEF realizó un nuevo encuentro con docentes de secundaria en el marco de PLANEA*. Disponible en: <http://www.educaciontuc.gov.ar/nsitio/?p=27301>

Ley N° 26206/2006 de Educación Nacional.

Ley Orgánica N° 4819/12 de Educación Provincial, provincia de Río Negro.

Resolución N° 1010/17, provincia de Río Negro.

Resolución N° 1011/17, provincia de Río Negro.

Resolución N° 945/17, provincia de Río Negro.

Resolución N° 330/2017 del Consejo Federal de Educación.

SICE (2017) Sistema Educativo Nacional. Informe Estadístico. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación.

SICE (2017) Principales Cifras del Sistema Educativo Nacional. Informe Estadístico. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación.

Fuentes periodísticas:

La Nación (2019) *La escuela, ante el desafío de enseñar para un mundo nuevo*. Disponible en:

<https://www.lanacion.com.ar/opinion/educacion-la-escuela-ante-el-desafio-de-ensenar-par-a-un-mundo-nuevonota-de-tapa-nid2228662>

La Gaceta (2018) *Deserción escolar: el 42 % de los chicos no termina a tiempo el secundario*. Disponible en:

<https://www.lagaceta.com.ar/nota/767286/actualidad/desercion-escolar-42-porciento-chicos-no-termina-tiempo-secundario.html>

La Nación (2017) *La escuela tradicional se convirtió en obsoleta y exige un gran cambio*. Disponible en:

<https://www.lanacion.com.ar/comunidad/la-escuela-tradicional-se-convirtio-en-obsoleta-y-exige-un-gran-cambio-nid1982057>

La Nación (2017) *Entre las aulas y la política, un proyecto educativo común*. Disponible en:

<https://www.lanacion.com.ar/opinion/entre-las-aulas-y-la-politica-un-proyecto-nid1989415>

El Periódico (2019) *Tres escuelas Proa inician el ciclo lectivo 2019*. Disponible en:

<https://el-periodico.com.ar/noticia/66993/tres-escuelas-proa-inician-el-ciclo-lectivo-2019>

La Nueva Mañana (2018) *Poniendo Pro-A al futuro: una reforma educativa novedosa*. Disponible en:

<https://lmdiarario.com.ar/noticia/113575/poniendo-pro-a-al-futuro-una-reforma-educativa-novedosa>

La Tinta (2018) *Escuelas secundarias: entre la inclusión y las demandas del mercado*. Disponible en:

<https://latinta.com.ar/2018/09/escuelas-secundarias-entre-la-inclusion-y-las-demandas-del-mercado/>

Desarrollo Zonal (2019) *Vuelvo a Estudiar: la provincia logró que 4700 jóvenes retomen este año sus estudios*. Disponible en:

<https://desarrollozonal.com/2019/04/09/vuelvo-a-estudiar-la-provincia-logro-que-4700-jovenes-retomen-este-ano-sus-estudios/>

A.N. Bariloche (2018) *La ESRN generó un 99,5% de retención de sus estudiantes*.

Disponible en:

https://www.anbariloche.com.ar/noticias/2018/09/02/65717-la-esrn-genero-un-99_5por_ciento-de-retencion-de-sus-estudiantes

LMCipolletti (2018) *Educación destacó que la ESRN bajó la deserción al 0,5%*.

Disponible en:

<https://www.lmcipolletti.com/educacion-destaco-que-la-esrn-la-desercion-al-05-n604129>

Infobae (2018) *"¿Cómo detectar mentiras o ser un buen mago?": la red de escuelas tucumanas que enseña con preguntas*. Disponible en:

<https://www.infobae.com/educacion/2018/09/09/como-detectar-mentiras-o-ser-un-buen-mago-la-red-de-escuelas-tucumana-que-ensena-con-preguntas/>

La Gaceta (2018) “*Queremos chicos activos, interesados en saber hacer*”. Disponible en: <https://www.lagaceta.com.ar/nota/782329/actualidad/queremos-chicos-activos-interesados-saber-hacer.html>



Universidad de
San Andrés