

# Discusiones sobre el Régimen Académico de la escuela secundaria argentina. Aportes de un estado del arte.

MARIELA ARROYO\*

UNGS - FLACSO, sede Argentina

LUCÍA LITICHEVER\*\*

FLACSO, sede Argentina

## Resumen:

Este artículo sistematiza los puntos centrales que abordan las investigaciones sobre el Régimen Académico (RA) de la escuela secundaria de los últimos años. Se basa en un informe sobre el estado del arte elaborado a partir de la Base de Conocimiento RIES - FLACSO que reúne la producción académica argentina sobre escuela secundaria desde el 2003 hasta la actualidad.

Estas elaboraciones teóricas cobran fuerza en los últimos años ante la necesidad de garantizar el cumplimiento al derecho a la educación de todos los jóvenes y la evidencia de que, a pesar de la sanción de la obligatoriedad escolar para el nivel secundario, continúan algunos de los problemas del nivel como el abandono, la repitencia y la sobreedad. Se trata de una preocupación teórica y política, ya que las investigaciones se hacen cargo del problema político aportando explicaciones y, desde las administraciones, se recuperan estos trabajos para diseñar modificaciones de la escuela secundaria que luego son investigadas.

Este trabajo entiende al Régimen Académico como un constructo teórico que permite sistematizar el entramado de regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan a las trayectorias escolares. Partiendo de esta definición se analizaron las investigaciones que contemplan los componentes del RA referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido, a las reglas institucionales y a los modos de sujeción de los estudiantes a tales reglas y a la organización institucional, incluyendo las instancias de participación de los estudiantes (Baquero *et al.*, 2009).

**Palabras clave:** Escuela secundaria – Régimen académico – Estado del arte – Trayectorias escolares – Política educativa

## Abstract:

*This article systematizes the central points presented by recent research on the regime academic (RA) of middle school. It's based on the state of the art prepared from the RIES - FLACSO Knowledge Base that gathers the Argentine academic production on middle school from 2003 to the present. These theoretical elaborations have gained strength in recent years facing the need to guarantee the enforcement of the right to education for all young people and the evidence that, despite the sanction of compulsory schooling for the middle level, some of the problems of the level continue, such as abandonment, repetition and over-age. It is a theoretical and political concern since investigations take care of the political problem by providing explanations and also the administrations recover these researchs to design modifications of the high school that in its turn will be investigated. We understand the academic regime as a theoretical construct that allows to systematize the explicit and tacit regulations that structure the experience and affect school trajectories. From this definition we approach the investigations that contemplate the components of the RA referred to 1- the academic activity of the students in a restricted sense, 2- to institutional rules and to the ways by which students are attached to such rules and 3- the institutional organization, including the instances of student participation (Baquero *et al.*, 2009).*

**Keywords:** Middle school – Academic regime – State of de art – School trajectories – Educational policies

Recibido el 1 de septiembre de 2019 | Aprobado el 3 de noviembre de 2019

Cita recomendada: Arroyo, M. y Litichever, L. (2019), "Discusiones sobre el Régimen Académico de la escuela secundaria argentina. Aportes de un estado del arte", en *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 52, noviembre 2019, pp. 165 a 181.

# Artículos

165

DOSSIER / ENTREVISTA / ARTÍCULOS / RESEÑAS

## 1. Introducción

Las elaboraciones teóricas sobre el Régimen Académico cobran fuerza en los últimos años ante un problema político: la necesidad de garantizar el cumplimiento al derecho a la educación de todos los jóvenes y la evidencia de que, a pesar de la sanción de la obligatoriedad escolar para el nivel secundario persisten algunos de los problemas como el abandono, la repitencia y la sobreedad.

En efecto, la masificación y más aún la obligatoriedad, ponen en evidencia las dificultades que la escuela secundaria tiene para incluir a todos sin modificar su modelo organizacional y pedagógico (Terigi, 2011). Asimismo, las transformaciones culturales ponen en cuestión su base epistemológica y su matriz selectiva, que se sustentan en la clasificación del curriculum en disciplinas, acompañada de la formación por especialidad y la designación por hora cátedra (Terigi, 2008). Esto determina un tránsito por la escolaridad que enfrenta a los estudiantes al cursado simultáneo de múltiples asignaturas con distintos profesores y modalidades de enseñanza y evaluación.

En este marco, se comienza a indagar acerca de la permanencia y/o agudización de estos problemas y distintos trabajos identifican las reglas del juego del nivel para poder explicarlo y modificarlo. De este modo, se problematizan las condiciones de escolarización como productoras del fracaso escolar.

Se trata de una preocupación teórica y política: las investigaciones se hacen cargo del problema político aportando descripciones y explicaciones y desde las administraciones se recuperan estos trabajos para diseñar propuestas políticas.

Este artículo sistematiza, a partir de una lectura propia, las discusiones que presentan las investigaciones sobre Régimen Académico de los últimos años. Se basa en un informe acerca del estado del arte (Arroyo y Litichever, 2019)<sup>2</sup> elaborado centralmente a partir de la Base de Conocimiento RIES realizada por FLACSO con apoyo de UNICEF que reúne la producción académica argentina sobre escuela secundaria desde el 2003 hasta la actualidad. Para su elaboración se analizaron un total de 140 textos académicos. Se trata de un conjunto de investigaciones heterogéneas respecto del organismo de origen, los enfoques teóricos, la metodología, la distribución geográfica y el contenido abordado.

Entendemos el Régimen Académico como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que estos deben responder (Camilloni, 1991). Incorporamos a esta definición los aportes de Baquero *et al.* (2009) que la amplían señalando que este constructo teórico refiere al entramado de regulaciones explícitas y tácitas que estructuran la experiencia y afectan la trayectoria escolar. De esta forma, el Régimen Académico incluye un conjunto de normas explícitas y una serie de pautas que no están escritas, pero que regulan la vida escolar. Además, las escritas pueden encontrarse dispersas en distintas normas.

De acuerdo con Baquero *et al.* (2009) sus componentes son:

- Los referidos a la actividad académica de los estudiantes en sentido restringido, como las formas de cursada, los exámenes, la evaluación, la acreditación.
- Los referidos a las reglas institucionales y a los modos de sujeción de los estudiantes a tales reglas.

- Los referidos a la particularidad de la organización institucional, incluyendo las instancias en las que pueden participar los estudiantes.

Asimismo, en los últimos años el Consejo Federal elaboró distintas normas (las Resoluciones 93/CFE/2009 y 330/CFE/2017) para explicitar estas reglas de juego e intentar modificar aquellas que tenían efectos negativos sobre las trayectorias de los estudiantes. Establecen regulaciones para todas las jurisdicciones sobre aquellos aspectos de la organización institucional y académica que determinan el sentido y alcance de la trayectoria escolar y el trabajo docente.

En este artículo abordaremos los tres componentes antes detallados dado que nos parece fundamental pensar la totalidad de la experiencia escolar como experiencia formativa. En relación con el material analizado cabe señalar que, si bien hay un grupo de trabajos que abordan explícitamente el concepto de Régimen Académico, otros analizan las regulaciones o reglas del juego de la escuela secundaria (una o varias de ellas) sin hacer referencia a este concepto. Asimismo, algunos trabajos entienden como Régimen Académico sólo las normas jurídicas mientras que en otros se asume que este es un constructo teórico e incluye tanto las regulaciones explícitas como aquellas implícitas. Como se mencionó anteriormente, aquí se parte de considerar todas ellas, por lo que se incluyen investigaciones que analizan las normas jurídicas y las que analizan estas regulaciones en la experiencia escolar. Por otro lado, un gran número de trabajos analizan políticas educativas y experiencias jurisdiccionales de modificación del Régimen Académico a partir de la preocupación política antes mencionada.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, el estado del arte se organizó en los siguientes ejes:

- A) Trabajos que analizan una política que aborda dimensiones del Régimen Académico, dentro de los que se incluyen:
  - A1. Los que ponen el foco en el Régimen Académico conceptualizado como tal y sus efectos en las trayectorias escolares. Se destacan los trabajos sobre las transiciones, las características del dispositivo organizacional, los puntos críticos en las trayectorias y su impacto en el fracaso escolar. A su vez, son fundamento teórico de muchas de las experiencias que se analizan en el sub-eje siguiente.
  - A2. Investigaciones sobre experiencias de modificación del formato o la gramática escolar que además van analizando algunas de las reglas que constituyen el Régimen Académico (la organización gradual, la asistencia, la evaluación, etc.). Se identificaron investigaciones sobre escuelas de reingreso, Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS), CESAJ, Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT), etc.
- B) Trabajos que abordan alguna dimensión del Régimen Académico:
  - B1. Los referidos a la actividad académica de los estudiantes. Abordan condiciones de ingreso y permanencia, evaluación y promoción, acompañamientos de trayectorias, etc.
  - B2. Los referidos a las reglas institucionales y a los modos de sujeción de los estudiantes a tales reglas. Se incluyen trabajos que abordan la convivencia escolar y su impacto en las trayectorias de los estudiantes.
  - B3. Los referidos a la particularidad de la organización institucional, incluyendo las instancias en las que pueden participar los estudiantes.

## 2. Principales hallazgos, discusiones y núcleos comunes

Luego de esta primera descripción general se presentan los hallazgos, discusiones y núcleos comunes que se sistematizaron en cada uno de los ejes presentados.

### 2. A1. Acerca de los regímenes académicos en general

Entre las investigaciones que abordan el Régimen Académico como objeto de estudio, un grupo intenta

definir sus características visibilizando los efectos que estas reglas tienen en las trayectorias de los estudiantes. Así, se analizan las condiciones de escolaridad y sus relaciones con el modelo organizacional y las restricciones y puntos críticos que implican en las trayectorias (Terigi, 2008). En esta línea, Terigi (2007) analiza tres disposiciones básicas de los sistemas educativos que tienen efectos en dichas trayectorias: la organización por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización. La combinación de estos rasgos define lo que se espera del recorrido de los estudiantes en una temporalidad específica, delinea las trayectorias teóricas y, al mismo tiempo, produce problemas en sus trayectorias reales.

A partir de estas definiciones, se destaca la relevancia de distinguir entre la norma escrita (unificada o dispersa) y el constructo teórico que permite vislumbrar aquellas regulaciones sobre la vida de los estudiantes (explícitas o implícitas) y los modos en que estas se ponen en juego en la escuela. Esto cobra importancia porque nos permite estar advertidos de que si bien la modificación de la norma (intentando explicitar lo más posible las regulaciones) es significativa y direcciona la política, hay cosas que se seguirán jugando en aquello que no está escrito. Asimismo, los aportes de las investigaciones sobre las traducciones de las políticas ponen en evidencia la centralidad de los distintos actores que las llevan a cabo. La gramática de la escolaridad, la cultura escolar y las condiciones de trabajo son algunas de las cuestiones a contemplar a la hora de pensar en el Régimen Académico (Tiramonti, 2007; Baquero *et al.*, 2009, entre otros). Vinculado con esta cuestión, distintas investigaciones destacan el carácter elusivo del Régimen Académico: todo aquello que no es explicitado y los estudiantes deben ir aprendiendo solos con los consecuentes efectos sobre sus trayectorias. Por lo tanto, se sugiere convertirlo en objeto de trabajo con los estudiantes y los docentes (como los criterios de evaluación que muchas veces no son públicos ni son trabajados con los estudiantes). A pesar de esta hipótesis, muy presente en las investigaciones (y en las propuestas políticas), son pocos los trabajos que analizan los modos en que se trabaja (o no) en la escuela con los estudiantes el Régimen Académico.

La mayoría de las investigaciones destaca una serie de características comunes del Régimen Académico “tradicional” o “estándar” de la escuela secundaria que consideran que funcionan como obstáculos en las trayectorias de los estudiantes (sobre todo en el pasaje de un nivel a otro). Algunas de ellas son: nuevos horarios y responsabilidades, las dificultades para adaptarse a otra cultura institucional, el cambio del grupo de pares, la cantidad de materias, la fragmentación del trabajo escolar basado en el currículum de colección, otro tipo de vínculo pedagógico más impersonal que implica trabajar con diferentes profesores, distintas modalidades de trabajo, la demanda de mayor autonomía, nuevos regímenes de evaluación –también múltiples y diferentes– mucho más despersonalizados y asociados a un mecanismo automático para definir la promoción (en bloque), el régimen de asistencia, etc. En relación con este punto, las investigaciones que ponen el foco en las transiciones analizan las distancias entre los distintos regímenes académicos no explicitados de cada uno de los niveles (primaria y secundaria) y las consecuencias que esto tiene en las trayectorias. Frente a este diagnóstico, un grupo de trabajos analizan o incluyen propuestas de programas para atender a estas transiciones como los cursos previos al inicio de clases, las tutorías en los primeros años y los dispositivos de transición asistida (Rossano, 2006; Duro, 2010).

## 2. A2. Análisis de políticas educativas que modifican dimensiones del Régimen Académico

Hay un grupo importante de investigaciones que abordan políticas educativas que modifican distintas dimensiones del Régimen Académico. La mayoría analiza sus características, los modos de apropiación institucionales a partir de la cultura institucional y de los recursos y las perspectivas de los distintos actores. Muchas muestran cómo las distintas jurisdicciones asumen distintas estrategias de implementación en el marco de las propuestas federales de las últimas décadas.

Las propuestas analizadas incluyen: los CENS, las escuelas de reingreso (ER) y la Nueva Escuela Secundaria (NES) de CABA, las escuelas “Centro de Cambio”, el Programa de Inclusión y Terminalidad, y las escuelas PROA de Córdoba, las escuelas de Nuevo Formato de Tucumán, los CESAJ y el cambio de Régimen Académico de Buenos Aires, la Nueva escuela rionegrina, entre otras. Estas propuestas son muy diversas tanto en relación con la intensidad como en la extensión. Algunas son implementaciones graduales y progresivas y otras intentan aplicarse en todas las instituciones simultáneamente. Hay propuestas que modifican muy pocas dimensiones y se extienden a todo un sistema, y otras revisan muchos aspectos y –salvo algunas excepciones– se implementan en un universo acotado. Dado que estas propuestas parten de un diagnóstico similar, si bien hay disparidad, podemos encontrar algunos elementos comunes en muchas de ellas.

En primer lugar, muchas investigaciones subrayan el modo en que estas modificaciones en el Régimen Académico posibilitan distintos agrupamientos y temporalidades en función de las distintas trayectorias de los estudiantes. Señalan la importancia de ubicar a las trayectorias en un lugar de centralidad en el diseño de la organización institucional, aunque en ocasiones, su implementación se ve restringida a aquellos que no logran adecuarse al ideal planteado. Así, muestran los modos en los que las instituciones se apropian de la política educativa a partir de los recursos disponibles y la cultura escolar, de manera que muchas veces las propuestas terminan siendo asimiladas al formato escolar tradicional. En relación con las posibilidades de apropiación de las políticas, muchas investigaciones destacan como un aspecto central el apoyo y acompañamiento de las instancias centrales, así como el compromiso asumido por el directivo. En este sentido, también se subraya la importancia del compromiso de los docentes con la propuesta y la confianza depositada en los alumnos, por lo que algunas investigaciones hipotetizan que formar parte de un proyecto con un objetivo claro da sentido al trabajo de los docentes y que esto tiene efectos positivos en los estudiantes. Así, en aquellas experiencias que permiten el cursado por correlatividades rompiendo la gradualidad anualizada como las escuelas de reingreso y el PIT, las investigaciones dan cuenta de que los estudiantes ven fortalecidos los sentidos biográficos ya que siempre están avanzando en la escolaridad. Así, el efecto simbólico de no tener que repetir parece cobrar un valor especial. Estos trabajos destacan que en estas propuestas se contempla la cuestión vincular y la personalización en el seguimiento de los estudiantes (Tiramonti 2007, Krichesky, 2007, Arroyo y Poliak, 2011; Nobile, 2011; Ziegler y Nobile, 2012).

Asimismo, las investigaciones señalan que resulta importante para el sostenimiento de las trayectorias la creación de dispositivos para el reconocimiento de saberes previos (más allá de su acreditación formal), las tutorías y los espacios de apoyo (Roitenburd, 2003; Krichesky, 2008, entre otros).

Distintas investigaciones señalan las restricciones que el “trípode de hierro” (clasificación del currículum, designación por hora cátedra y formación especializada) (Terigi, 2008) impone a las posibilidades de cambio en la organización y sobre todo en el currículum. Muchas de las propuestas analizadas contemplan la importancia de las horas institucionales para garantizar el trabajo con los estudiantes en otros espacios y las reuniones entre docentes. También advierten que la formación disciplinar de los docentes y la ausencia de los saberes requeridos para trabajar en los nuevos formatos son una limitación sobre todo para los cambios en la organización curricular (Tiramonti, 2007). Esto último lleva a que la mayoría de los cambios se centren en aspectos organizacionales más que curriculares. A pesar de esa limitación, hay algunas propuestas que empiezan a ensayar distintos modos de organizar el currículum a partir de proyectos areales o interareales. También, el desarrollo de instancias que permitan la electividad de los estudiantes comienza a desarrollarse y parece redundar en una participación más activa en la toma de decisiones sobre sus trayectorias (Yapur, 2012; Austral, 2016; Tiramonti y Ziegler, 2017; entre otros). Otro aspecto que se destaca es la importancia de construir redes con otras organizaciones sociales, lo que permite un vínculo diferente con la comunidad (Krichesky, 2008).

Por otra parte, los estudios sobre las propuestas que se organizan en torno a las trayectorias advierten el riesgo que implica para los jóvenes la falta de grupo de referencia y la prolongación de la carrera en sistemas organizados por correlatividades (Krichesky, 2007).

En relación con las vacancias de estas investigaciones, son pocas las que profundizan en los resultados de estas propuestas. Esto puede deberse, por un lado, a lo reciente de muchas de ellas y por otro, a las dificultades de realizar este tipo de seguimiento en propuestas que desafían los modos tradicionales de construir los indicadores educativos.

## 2. B1. Regulaciones sobre la vida académica de los estudiantes

### *Dispositivos de acompañamiento a las trayectorias escolares*

Entre las investigaciones que abordan estos dispositivos se encuentran principalmente aquellos destinados al apoyo y seguimiento de la asistencia y de los aprendizajes. Lo que aparece con más frecuencia es la creación de roles y dispositivos específicos como tutorías, coordinadores de curso, clases de apoyo. Sin embargo, el modo de contratación, la selección de los perfiles (muchas veces discrecional) y el financiamiento (de distinto origen y en ocasiones desigual) son señaladas como dificultades para la apropiación y continuidad de la política y para la vida institucional. Encuentran que hay disparidad entre las jurisdicciones y, en algunos casos, diferencias salariales entre docentes que cumplen la misma tarea (Montesinos y Schoo, 2014). Al igual que en los trabajos abordados en el punto A.2, muchas de estas investigaciones analizan las apropiaciones particulares de las distintas jurisdicciones y escuelas y el compromiso del equipo docente aparece nuevamente como central (Krichesky, 2008; Cabado *et al.*, 2010).

Estas estrategias, cuando no son parte de políticas intensivas, desarrollan dispositivos que se sobrepunen al modelo institucional dominante constituyéndose, en algunos casos, en una suerte de ortopedia principalmente para aquellos estudiantes que tienen dificultades para adaptarse a las regulaciones del Régimen Académico tradicional (Arroyo y Poliak, 2011). Una cuestión que queda planteada para seguir indagando es en qué medida logran conmovir las reglas del juego institucionales. Así, sin modificar en profundidad el Régimen Académico se construye un modelo de escuela tradicional *aggior-*

nado o *sui generis*, en el que las reglas institucionales se modifican en función de lograr la inclusión de los jóvenes (Tiramonti, 2007; Acosta, 2009; Dabenigno, 2010).

En relación con **las tutorías**, que es uno de los dispositivos más extendido e investigado, se destacan los múltiples propósitos que supone esta función (forjar el oficio de estudiante secundario, realizar el seguimiento individual y grupal de la asistencia y el rendimiento académico, trabajar problemas de convivencia escolar, tratar temáticas de interés juvenil y trabajar en la construcción de una identidad grupal) que suelen traducirse en tensiones entre la dimensión social y pedagógica. Varias investigaciones destacan que suele desarrollarse más la función socio-afectiva que la de acompañamiento académico aunque esta suele ser a la que se le da más importancia en las propuestas de los últimos años (y la que más dificultad parece traer a los estudiantes). Según las investigaciones estos distintos énfasis se vinculan por un lado con lo poco prescripto que está el dispositivo, con su origen y desarrollo histórico y con el tipo de escuela en el que se implementa. Otro dispositivo abordado, aunque en menor medida, es el de las **clases de apoyo** que es fuertemente valorado pero, al mismo tiempo, poco utilizado por los estudiantes (Dabenigno, 2010).

A su vez, fueron objeto de distintas investigaciones aquellos dispositivos que tienen como objetivo **reforzar las trayectorias de los jóvenes desde “los bordes”** de la escuela como los Clubes de Jóvenes o las Orquestas Juveniles. Estas iniciativas parten de reconocer algunos problemas de la matriz organizacional de la escuela secundaria pero, al igual que la mayoría de las propuestas de modificación extensivas, no interpelan los núcleos centrales la gramática de la escolaridad, sino que se constituyen como dispositivos complementarios para atender aquello que la escuela parece no poder responder. Sirven de apoyo para que los estudiantes logren permanecer en la escuela, y muchos de ellos resultan una alternativa en el modo de presentación del conocimiento y la relación con el saber (Cabado *et al.*, 2010, entre otros).

### ***Ingreso, selección y permanencia en las escuelas***

Un grupo de investigaciones analiza los mecanismos de selección y exclusión: Sostienen que las escuelas medias seleccionan a los estudiantes a partir de “un individualismo desinstitucionalizante” que deposita la responsabilidad de permanecer en la capacidad individual de los estudiantes sin soportes institucionales explícitos, cuestión que favorece a los sectores medios. Lo que se produce es la conjunción de dos mecanismos de diferenciación: una puja desregulada de los individuos y la generación de circuitos diferenciados para los nuevos públicos en los que se alteran algunos de estos principios. Así, analizan cómo las ER tutelan las trayectorias de los estudiantes contraponiéndolo con la forma desregulada propia de la escuela tradicional (Tiramonti y Ziegler, 2008; Ziegler, 2011). Otro aporte destacable refiere a los modos sutiles con los que se selecciona a los estudiantes desde las instituciones a partir de usos arbitrarios de requisitos burocráticos administrativos (como horarios y requerimientos de inscripción, asistencia, etc.) que terminan desalentando la inscripción, elección y permanencia de algunos sectores. Estas arbitrariedades se fundan en el desconocimiento por parte de estudiantes y familias de dichas normas y mecanismos (Osorio, 2014).

Hay un grupo de trabajos que abordan los distintos factores que explican el abandono escolar, delimitando algunas características del Régimen Académico que contribuyen

a producirlo como un régimen de asistencia y disciplinario estricto. Analizan aquellos incidentes críticos (enfermedades prolongadas, embarazos, etc.) que llevaron a los estudiantes a dejar la escuela, visibilizando las dificultades que conllevan las arbitrariedades propias del cronosistema escolar. El régimen de asistencia (que se apoya en la presencialidad) es una de las regulaciones que mayores exclusiones suponen por responder a un tipo ideal que no se corresponde con aquellos estudiantes que deben trabajar, cuidar familiares, son padres o madres, etc. Estos estudios concluyen que en el abandono escolar confluyen una multiplicidad de causas y factores en un interjuego entre lo estructural, lo institucional y lo biográfico. A su vez, señalan el desaliento que producen algunos obstáculos del Régimen Académico como la repitencia y que inciden en el abandono. Asimismo, algunos trabajos advierten que la flexibilización excesiva de las regulaciones como la asistencia y evaluación resulta una “inclusión formal” que no garantiza el aprendizaje o promueve una “escolaridad de baja intensidad” (Krichesky, 2015, entre otros).

Algunas investigaciones indagan acerca de condiciones escolares que propician un mayor involucramiento escolar bajo el supuesto de que esto incide en la permanencia en la escuela. Para esto trabajan dimensiones como: razones de elección y asistencia, apoyos para el ingreso (curso introductorio), dificultades percibidas al inicio del primer año de estudios, tutorías, clases de apoyo, otros espacios curriculares, etc. Un hallazgo para destacar es la relación entre la posibilidad de elegir la escuela y el involucramiento escolar (Dabenigno, 2010).

### *Evaluación, calificación y promoción:*

Esta es una dimensión central en la producción de obstáculos en las trayectorias escolares y en la cual la política está poniendo el eje de la propuesta de cambio. Dentro de estos trabajos, encontramos aquellos que analizan las propuestas políticas en torno al régimen de evaluación, calificación y promoción, y otros que se centran en su puesta en juego en las situaciones de enseñanza.

Un grupo de estudios (Misuraca y Szilak, 2013, entre otros) analiza los lineamientos y las orientaciones que desde la política educativa se proponen para la evaluación, calificación y promoción de los aprendizajes y los modos en que las instituciones y docentes se apropian de ellos. Señalan que en los últimos años hubo cambios en las concepciones de evaluación que se plasma en la normativa, que sostiene que debe ser parte del proceso de enseñanza, y no una herramienta de selección y expulsión, que el fracaso escolar no debe ser considerado como un problema individual y que la evaluación debe ser un asunto institucional. Sin embargo, sostienen que las escuelas y profesores no parecen haberse apropiado de estos cambios ya que otorgan centralidad a tareas vinculadas con la dimensión burocrática-administrativa, y la evaluación continúa frecuentemente restringiéndose a la calificación de resultados distanciándose de la enseñanza y, en algunos casos, poniendo la responsabilidad en los estudiantes.

Con respecto a esto varias investigaciones muestran que el régimen de evaluación, pero sobre todo el de calificación (que requiere muchas notas por trimestre por estudiante en un sistema en el cual el docente tiene multiplicidad de cursos y estudiantes) termina regulando aquello que se enseña o en ocasiones se disocia la enseñanza con los consecuentes efectos en las trayectorias (Falconi, 2015). En efecto, se observa una tensión entre algunas enunciaciones sobre el objetivo formativo de la evaluación y los modos que



asume vinculados al control y a los requisitos burocrático-administrativos de calificación, acreditación y promoción. En este mismo sentido, algunos trabajos señalan cómo los modos de evaluar y calificar siguen correspondiendo al dispositivo tradicional de enseñanza, aunque haya sido modificada su función. Asimismo, concluyen que hay una estrecha relación entre la evaluación y las concepciones de conocimiento puestas en juego en la enseñanza, apelando al conocimiento fáctico fácilmente replicable de los textos escolares, de modo que contribuye a una relación de exterioridad con el conocimiento (Ardiles, 2014, Tiramonti, 2017).

Otro aspecto destacado es que en el marco de la obligatoriedad escolar y bajo la presión por calificar, los docentes construyen otros modos de evaluar lo producido en clase que se distancia de la evaluación clásica diferida. Esto, que podría dar cuenta de una evaluación más procesual, por momentos se convierte en una formalidad que no permite la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje (Alterman y Coria, 2015; Falconi, 2015). En este sentido, algunas investigaciones advierten que la flexibilización de la evaluación con el fin de lograr la permanencia de los estudiantes supone el riesgo de producir nuevas exclusiones al generar desigualdades en el aprendizaje (Krichesky, 2015). Asimismo, distintas investigaciones señalan que la calificación es utilizada como herramienta para regular el orden disciplinario, advirtiendo el uso de la nota de concepto como regulador de las conductas (Beltrán y Castagno, 2015).

Otros trabajos muestran que la centralidad de la evaluación y la calificación en nuestro sistema, que es parte de la cultura escolar, hace que aquellos espacios que no se rigen por estos criterios sean subordinados, tal como es el caso de la propuesta de la materia Construcción de la Ciudadanía de Buenos Aires y de los talleres optativos de las ER. Esto invita a pensar el modo en que la cultura evaluativa condiciona la posibilidad de construir otras experiencias y vinculaciones con el saber (Baquero y Motos, 2017).

En relación con el **régimen de promoción**, encontramos investigaciones que abordan políticas que lo modificaron, partiendo del supuesto de que la promoción en bloque –producto de la gradualización y anualización combinadas en el marco de un modelo organizacional basado en la clasificación del curriculum y los docentes designados por especialidad– es uno de los mayores obstáculos en las trayectorias y no tiene un sentido pedagógico sino selectivo y organizador de las instituciones. A partir de allí, algunas de las políticas analizadas desarticulan este criterio organizando la promoción por niveles en cada disciplina. Tal como se señaló anteriormente, esto parece tener efectos subjetivos positivos en los estudiantes. Sin embargo, no hay investigaciones que aborden los resultados en términos de las trayectorias y niveles de terminalidad. Por otro lado, este tipo de políticas requieren un cambio organizacional (niveles de distintas disciplinas que se cursan al mismo tiempo, etc.) que dificulta su escalabilidad. Por otra parte, otros trabajos describen flexibilizaciones, dispositivos de apoyo u otras opciones que no modifican radicalmente la organización institucional pero que intentan evitar las situaciones de repitencia. Entre ellos se encuentra el Régimen Académico de la provincia de Buenos Aires que plantea distintas opciones para que los estudiantes puedan avanzar como el cursado en contra turno de las materias pendientes, la Unidad Pedagógica de los dos primeros años o del Ciclo Básico (como es caso de las escuelas PROA y de la nueva escuela rionegrina), la posibilidad de cursado de materias previas, los periodos de orientación y evaluación para las materias pendientes, etc. Muchos de estos dispositivos son recientes y las investigaciones no cuentan con resultados, aunque advierten algunos posibles problemas como la extensión del tiempo de cursada de los estudiantes. En relación con

los periodos de orientación se destaca que tiene efectos positivos en la presentación de los estudiantes a rendir las materias y en los resultados (Austral, 2016).

## 2. B2. La convivencia. Modos de estar en la escuela

Algunas investigaciones exploran el desarrollo del Régimen Académico a través de la puesta en marcha del sistema de convivencia revisando su impacto en el clima escolar y en la pertenencia institucional, cuestiones sustantivas que inciden en el sostenimiento de las trayectorias de los estudiantes.

Este componente es abordado desde distintas aproximaciones, algunos trabajos analizan la **normativa que rige la puesta en funcionamiento de este nuevo sistema** y aquello que propone (Fridman, 2013; Litichever, 2010; Núñez y Litichever, 2015; Más Rocha *et al.*, 2013). Desde esta línea se analiza la intención de democratización del espacio escolar y la búsqueda de inclusión de los nuevos sectores sociales que ingresan a la secundaria a partir de su masificación. Se entiende que la convivencia busca promover un espacio más democrático con mayor participación de los distintos actores escolares tanto en la definición de los Acuerdos de Convivencia, como en la resolución de los conflictos. Analizan la desigualdad en la trayectoria educativa de los jóvenes debido a que prácticas más restrictivas y menos democráticas pueden generar exclusión y desiguales modos de vincularse con la institución y sus actores y a la inversa la posibilidad de promover climas de diálogo en la resolución de los conflictos y una participación activa de la comunidad escolar parece posibilitar una inclusión más genuina. Al mismo tiempo es analizada como un **eje en la formación de la cultura política en los jóvenes**, en la formación ciudadana y una noción que permite pensar acerca de la autoridad en la escuela (Núñez y Litichever, 2015, entre otros). Así, Dussel (2005) revisa el desplazamiento de formas disciplinarias centradas en la autoridad burocrático-legal a formas más reflexivas e individualizadas, fundadas en discursos psico-pedagógicos y en la idea de contrato o negociación.

Pese a los cambios producidos en las formas de regulación, las investigaciones detectan la permanencia de normas tradicionales y la superposición (o reapropiación) con la lógica disciplinaria de nuevos modos de regular las relaciones entre los actores institucionales, tanto en las normas de convivencia como en las prácticas cotidianas. Así, se combinan las normas sobre apariencia, asistencia, respeto a los símbolos patrios con estilos de sanción vinculados a la deliberación y la reflexión conjunta. También como una permanencia, muestran que suelen estar orientados a la regulación de la vida de los estudiantes más que a la de todos los actores que conforman la escuela (Paulín, 2002; Litichever, 2010).

El análisis de esta dimensión permite ver cómo se concibe la vida común, el consenso y el conflicto en las escuelas. A la vez, las investigaciones permiten observar los mecanismos implícitos de selección de estudiantes en base a aspectos vinculados a la convivencia pero que subsume otros criterios relacionados con los modos de apropiación y adaptación al sistema que la escuela propone (Núñez y Litichever, 2015).

Otro aspecto destacado es que la perspectiva de trabajo en torno a la convivencia se vincula con la búsqueda de inclusión, requerimiento presente en la normativa, donde la mirada está puesta en la resolución de los conflictos al interior de las escuelas. Se intentan suprimir las medidas disciplinarias excluyentes como la expulsión y se fomentan otras tendencias a la prevención y reparación de los problemas (Litichever, 2010, entre otros).

En algunos estudios se destaca que la participación de los espacios habilitados por el sistema de convivencia instaló experiencias escolares donde el ejercicio de los derechos de los jóvenes tiene lugar (el derecho a réplica, a ser escuchados, a participar, etc.). Sin embargo, otros señalan que, aunque en algunos espacios la participación es efectiva en otros es simbólica ya que los estudiantes tienen presencia, pero su voz no es parte de las tomas de decisiones. De este modo, estas prácticas no contribuyen, por sí mismas, a la construcción de una democracia participativa, fundamental en el corto plazo para el desarrollo del sentimiento de pertenencia institucional y de forma sostenida para la formación de un ciudadano crítico y participativo (Paulín, 2002, entre otros).

Los estudios señalan que mayor pertenencia se relaciona estrechamente con mayor retención y dan cuenta que un trabajo institucional en torno a la convivencia habilita nuevas formas de vinculación entre los actores lo que repercute en el clima y en la experiencia escolar que se establecen y en el tránsito que los jóvenes desarrollan (Núñez y Litichever, 2015, entre otros).

## 2. B3. Gestión de la vida institucional. La participación

Una serie de estudios analizan la gestión de la vida institucional a partir de la revisión de la participación de los estudiantes, algunos se concentran en el análisis de la normativa que la regula, otros analizan las formas que esta asume, y otros revisan las diferentes concepciones de participación.

Estos estudios dan cuenta de su importancia en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos. Las posibilidades de incidir en la toma de ciertas decisiones en la vida escolar, así como de dar su opinión o emitir su voz redundan en los posicionamientos que se van delineando. A la vez, distinguen entre la participación promovida desde la propia institución a la autogestionada por los jóvenes y revisan el impacto de cada una de estas modalidades, entendiendo que una genuina participación incide en el involucramiento de los jóvenes y por lo tanto en la pertenencia y en las posibilidades de afianzar sus trayectorias escolares (Nuñez, 2010; Machado, 2013; entre otros).

Encontramos en las investigaciones distintas concepciones sobre participación; en la mayoría de ellas se hace referencia a una participación política (pudiendo esta ser o no partidaria) donde lo que se analiza es la formación ciudadana, las formas de involucramiento y las posibilidades de construir con el otro; pero también encontramos algunos trabajos donde la participación es concebida en un sentido más amplio desde las posibilidades de hacer y asistir a un taller (Fabbri y Cuevas, 2014; Núñez, 2010, entre otros). En relación con este punto, otros trabajos destacan que en los últimos años predomina la formación de organizaciones estudiantiles centradas en lo participativo-cooperativo, más que en la representación de intereses estudiantiles. Afirman que, a partir de la gramática de la escolaridad, se produce la escolarización de la política. Analizan los sentidos de la participación en la escuela, pudiendo estar o no vinculada a la emergencia de lo político en tanto espacio de construcción de intereses, colectivos y disputas (Larrondo, 2017). En este sentido, cabe preguntarse si cualquier modo de participación tiene incidencia en el gobierno de la institución y en la formación ciudadana para participar en el espacio público.

### 3. Reflexiones finales

El análisis de la vasta producción en torno al Régimen Académico resulta sustantivo para reflexionar sobre las dinámicas escolares y sobre los efectos que las distintas regulaciones tienen en la experiencia escolar y en las trayectorias escolares y, por lo tanto, en la inclusión en la escuela. En este sentido, visibilizar estas regulaciones y entenderlas como dimensiones formativas lleva a desnaturalizarlas y desburocratizarlas advirtiendo su relación con las trayectorias escolares, pero también entendiendo que estas se vinculan con qué escuela queremos para formar a nuestros estudiantes: qué tipo de sujetos, de ciudadanos, de relación con el saber, con los otros, se quiere promover. Se trata de entender los efectos formativos de cada una de estas regulaciones y sus relaciones con los objetivos de la escuela secundaria.

Por este motivo, tal como se menciona en la introducción, se tomaron definiciones amplias de Régimen Académico que permiten abordar las regulaciones (tanto explícitas como implícitas) que configuran la totalidad de la experiencia escolar. Esta decisión, que parte de entender que tiene efectos en las trayectorias y subjetividades de los estudiantes, se vio confirmada a lo largo del análisis por los aportes de las investigaciones. Por ejemplo, algunos autores destacan la importancia que asumen los distintos modos de pensar la convivencia y la participación en la permanencia de los estudiantes en las escuelas. Asimismo, otros encuentran relaciones entre el régimen de evaluación, calificación y promoción y la regulación del orden disciplinario escolar que nos invitan a ampliar la mirada sobre estas cuestiones.

El análisis de este corpus de investigaciones permite detectar que más allá de los cambios propuestos en muchas de las regulaciones, es necesario producir saberes pedagógicos y didácticos que permitan su desarrollo. En este sentido, el conjunto de saberes construidos en estas investigaciones podría servir como punto de apoyo para comenzar a sistematizar estos conocimientos.

Asimismo, muchas investigaciones advierten sobre las restricciones que el modelo organizacional de la escuela secundaria apoyado en lo que Terigi (2008) denominó "trípode de hierro" y en la cultura escolar, imponen a las posibilidades de cambio. Por esta razón, las modificaciones en el puesto de trabajo docente parecen delinarse como una condición de posibilidad (aunque no suficiente) para modificar muchas de las condiciones de escolaridad que resultan excluyentes para los estudiantes. Por otra parte, se destaca la necesidad de trabajar con los distintos actores institucionales de modo que las propuestas puedan ser apropiadas y llevadas adelante. En relación con este punto, resalta la importancia del acompañamiento y los recursos provistos por el nivel central para posibilitar la construcción de proyectos alternativos, así como la importancia del compromiso por parte de los equipos docentes. En relación con este punto, se plantea también, el problema de la escalabilidad de las propuestas intensivas en un sistema fuertemente extendido bajo dicho modelo organizacional.

### Bibliografía

- Acosta, F. (2009), "Re-configuración de la escuela secundaria frente al ingreso masivo de jóvenes de sectores populares", en *Revista de Pedagogía*, 30(87), pp. 217-246.
- Alterman, N. y Coria, A. (2015), "Reglas, prácticas y tradiciones evaluativas en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas de élite", en *Cuadernos de Educación*, núm. 13, pp. 1-10.

- Ardiles, M. (2014), "Experiencias formativas en la escuela secundaria. Entre el control y la novedad en las acciones evaluativas", en *Praxis Educativa*, núm. 1, enero-junio 2014, pp. 42-49.
- Arroyo, M. y Litichever L. (2019), *Estado del arte de la investigación sobre régimen académico de la educación secundaria en Argentina, 2003-2018*, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. Disponible en: <https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/01/Estado-del-arte.-2018-RIES.pdf>
- Arroyo, M. y Poliak, N. (2011), "Discusiones en torno a fragmentación, identidades y compromiso. Enseñar en las Escuelas de Reingreso", en Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens.
- Austral, R. (Coord.) (2016), *La Nueva Escuela Secundaria. Perspectivas de directivos y asesores pedagógicos*, Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, Unidad de Evaluación Integral de la Calidad y Equidad Educativa.
- Baquero, R. y Motos, A. (2017), "Formas de participación de los estudiantes Secundarios en proyectos pedagógicos. Elección de temas y evaluación en el caso de la materia "Construcción de la Ciudadanía", en *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, año 13, 2(12), julio a diciembre de 2017, pp. 167-184.
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B. y Sbulatti, S. (2009). "Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de buenos aires", en *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp. 292-319.
- Beltrán, M y Castagno, M. (2015), "Evaluación y disciplina escolar. Incidencias en "grupos" de alumnos de primer año del CB de una escuela semi-rural y su anexo", en *Cuadernos de Educación*, 13(13), pp. 3-13.
- Briscioli, B. (2014), *Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares*. Tesis de Doctorado en Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos, Facultad de Ciencias de la Educación.
- Cabado, G., Falcone, J., Greco, M. y Krichesky M. (Coord.) (2010), *Políticas de inclusión y gestión educativa en escuelas medias en contextos de alta vulnerabilidad. Relación entre políticas y prácticas*. Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística.
- Camilloni, A. (1991), "Alternativas para el régimen académico", en *Revista Iglú*, núm. 1.
- Dabenigno, V. (Coord.) (2010), *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la CABA*. Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección de Investigación y Estadística.
- Duro, E. (Coord.) (2010), *Una Escuela Secundaria Obligatoria para todos "Metodología de Transición Asistida"*, Buenos Aires, UNICEF- Argentina.
- Dussel, I. (2005), "¿Se renueva el orden disciplinario escolar? Una lectura de reglamentos de convivencia en la Argentina de la Post Crisis", en *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), pp. 1109-1121.
- Fabbri, S. B., Cuevas, V. (2014), "Jóvenes y participación en la escuela media nocturna", en Razón y Palabra Primera en *Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación*.
- Falconi, O. (2015), *El trabajo de enseñar en el Ciclo Básico de una Escuela Secundaria estatal: innovación en la enseñanza, dispositivos didáctico-pedagógicos y singularidad de los alumnos*. Tesis doctoral. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.
- Fridman, D. (2013). *Cambios normativos en la regulación de la convivencia escolar en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Historias de reforma y contrarreforma*. Tesina de Especialización en Problemáticas Sociales Infante Juveniles. Universidad de Buenos Aires, Facultad de Derecho.
- Krichesky, G. (2015), "La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias de barrios populares de la provincia de Buenos Aires", en *Propuesta Educativa*, 2(42), pp. 101-103.
- Krichesky, M. (2007). *Escuelas de Reingreso. Miradas de directores, docentes y alumnos*. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación.

- Krichesky, M. (2008), *Escuelas medias en contextos con vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires. Informe final*. Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Investigación.
- Krichesky, M. (2014), "Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. De Prácticas y Discursos", en *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 3(3).
- Larrondo, M. (2017), "Participación y escolarización de la política: Reflexiones sobre lo político en la escuela", en *Universitas, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, núm. 26, pp. 109-134.
- Litichever, L. (2010), *Los Reglamentos de Convivencia en la Escuela Media. La producción de un orden normativo escolar en un contexto de desigualdad*. Tesis de Maestría en Ciencias Sociales con Orientación en Educación. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.
- Litichever, L. y Nuñez, P. (2005), "Acerca de lo justo, lo legal y lo legítimo. Cultura política en la escuela media", en *Revista Última Década. Juventudes, Cultura Urbana y Discursos Escolares*, 12(23), pp. 103-130.
- Machado, L. (2013), *Los espacios de participación estudiantil en las escuelas medias neuquinas. Una mirada desde la formación ciudadana*. Tesis Doctoral. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.
- Más Rocha, S., Lizzio, G. y Gimenez, P. (2013), "De las amonestaciones a la convivencia escolar: un análisis de la normativa educativa", en Pini, M., Más Rocha, S., Gorostiaga, J., Tello, C. y Aspella, G. (Comp.) *La educación secundaria ¿Modelo en (re) construcción?*, Buenos Aires, Aique.
- Misuraca, M. R. y Szilak, S. (2013), "La política de evaluación de los aprendizajes como estrategia para la inclusión", en *Polifonías Revista de Educación*, 2(2), pp 11-32.
- Montesinos, M. P. y Schoo, S. (2014), "La implementación de los Planes de Mejora Institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria", *Serie Informes de Investigación*, núm. 9.
- Nobile, M. (2011), *Los vínculos entre docentes y alumnos en las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires*. Tesis de Maestría en Sociología de la Cultura y Análisis Cultural. Universidad Nacional de San Martín, Instituto de Altos Estudios Sociales.
- Nuñez, P. (2010), *Política y poder en la escuela media. La socialización política juvenil en el espacio escolar*. Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales. Universidad Nacional General Sarmiento, Instituto de Altos Estudios Sociales.
- Nuñez, P. y Litichever, L. (2015), *Radiografía de la experiencia escolar. Ser joven (es) en la escuela*, Grupo Editor Universitario Editorial Aula Taller, Buenos Aires.
- Osorio, E. (2014), *Un estudio de los mecanismos de selección y regulación de la matrícula en tres escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis de doctorado. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede Argentina.
- Paulín, H. (2002), "Los consejos de convivencia: ¿una alternativa democratizadora de la escuela o más de lo mismo?", en *Revista Educar*, núm. 20, pp. 1-5.
- Roitenburd, S. (Coord) (2003), *La implementación de la resolución N° 736/02 "Régimen académico de promoción por asignaturas para los Centros Educativos de Nivel Secundario (CENS) dependientes del Área de educación del Adulto y del Adolescente"*. Ciudad de Buenos Aires, Ministerio de Educación.
- Rossano, A. (2006), "El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa", en Terigi, F. (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- Szilak, S. (2015), "La política de evaluación de los aprendizajes: entre la normativa y los procesos institucionales", en *VIII Jornadas de Jóvenes Investigadores*. Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires,.
- Terigi, F. (2007), "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares", en *III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Fundación Santillana.
- Terigi, F. (2008), "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en *Propuesta Educativa*, 1(29), pp. 63-71.

- Terigi, F. (2011), "Sobre la universalización de la escuela secundaria: la enseñanza como problema", en *Revista Pasar la palabra*, núm. 4, pp. 2-7.
- Tiramonti, G. (Dir.) (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. (Coord.) (2007), *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. INFORME FINAL*, Buenos Aires, Mimeo.
- Tiramonti, G; Ziegler, S (Coord.) (2017) *Permanencias e innovaciones en las escuelas secundarias: prácticas de enseñanza en Lengua y Biología en la Ciudad de Buenos Aires*, Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Tiramonti, G. (Coord.) (2017), *Políticas Educativas para transformar la Educación Secundaria. Estudio de casos a nivel provincial*, Buenos Aires, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2008), *La Educación de las elites: aspiraciones, estrategias y oportunidades*, Buenos Aires, Paidós.
- Vanella, L. y Maldonado, M. (Coord.) (2013), *Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años (PIT)*, Córdoba, UNICEF / Universidad Nacional de Córdoba.
- Yapur, J. (2012), "Nuevos formatos curriculares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. Un estudio de caso del programa escuela centro de cambio", en *Cuadernos de Educación*, núm. 10.
- Ziegler, S. (2011), "Entre la desregulación y el tutelaje; ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares?", en Tiramonti, G. (Dir.) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*, Rosario, Homo Sapiens.
- Ziegler, S. y Nobile, M. (2012), "Personalización y escuela secundaria: dinámicas de escolarización en diferentes grupos sociales", en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 6(6).

## Notas

- <sup>1</sup> Este artículo está basado en el estudio realizado durante el año 2018 en el marco del convenio entre el Programa Educación, Conocimiento y Sociedad (ECyS) del Área Educación de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO) y la Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE), Secretaría de Innovación y Calidad Educativa del Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Tecnología. Las afirmaciones y opiniones vertidas en el artículo son responsabilidad de las autoras. Informe completo en: <https://www.ecys.flacso.org.ar/documentos-de-investigacion>
- <sup>2</sup> Por una cuestión de extensión del artículo, se incluyó aquí a un grupo acotado de referencias bibliográficas, el listado completo se encuentra en el informe de Arroyo y Litichever (2019).



Mariela Arroyo es Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina; Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Investigadora/Docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad de Buenos Aires y Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. E-mail: marroyo@campus.ungs.edu.ar

Lucía Litichever es Magíster en Ciencias Sociales con Orientación en Educación, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina; Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires; Investigadora y Co-coordinadora del Núcleo de Estudios sobre escuela y los vínculos intergeneracionales en el Programa Políticas, Lenguajes y subjetividades. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Argentina. E-mail: lucialiti@yahoo.com.ar