

# **El ciclo de las políticas: miradas sobre los procesos de las instituciones escolares en Argentina**

---



# La trayectoria escolar asistida: entre el aula heterogénea, las pruebas Aprender y un poco de autoayuda. Tensiones cotidianas del Nuevo Régimen Académico para la escolaridad secundaria (Córdoba, Argentina)



María Cecilia Bocchio

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

[mcbocchio@gmail.com](mailto:mcbocchio@gmail.com)

Silvia Mariela Grinberg

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

[grinberg.silvia@gmail.com](mailto:grinberg.silvia@gmail.com)

## Resumen

Las reformas al régimen académico de la escuela secundaria ocupan un lugar central en la agenda educativa. Variar el formato escolar se asume desde la Ley de Educación Nacional como una estrategia clave para garantizar la inclusión en la escuela secundaria.

Abordamos el Nuevo Régimen Académico lanzado de “modo piloto” por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba en 2018. El estudio de caso se desarrolla en una de las 76 escuelas que en 2018 iniciaron la puesta en acto de esta política. La secundaria se emplaza en una Ciudad-Barrio de Córdoba, signada por la vulnerabilidad socioeducativa de su matrícula. Desde los aportes de la Teoría de la Regulación Social analizamos la trayectoria escolar asistida como mecanismo de inclusión que es tensionado por diversos instrumentos de evaluación, entre ellos, la evaluación estandarizada y externa, como las pruebas Aprender. Proponemos que tales tensiones involucran tanto la búsqueda de alternativas docentes para que el aprendizaje tenga lugar en la hoy denominada “aula heterogénea”, como así también dar respuesta a los requerimientos que las evaluaciones le imprimen al trabajo docente. Entre ambas los relatos de autoayuda aparecen en la escena escolar como modos de afrontar el desafío de garantizar la inclusión apelando a las voluntades individuales sobre lo que se quiere y lo que se puede hacer por los alumnos.

**Palabras clave:** Régimen académico, escolaridad secundaria, trayectoria escolar asistida, evaluación, autoayuda

## The Assisted School Trajectory: between the heterogeneous classroom, the *Aprender* tests and a bit of self-help. Daily tensions of the New Academic Regime for secondary schooling (Córdoba, Argentina)

### Abstract

Reforms to the academic regime of the secondary school occupy a central place in the educational agenda. Varying the school format is assumed from the National Education Law as a central strategy to ensure inclusion in secondary school.

In this article we focus on the New Academic Regime (NAR) promoted in “pilot mode” by the Ministry of Education of the Province of Córdoba in 2018. The study in case is developed in one of the 76 schools that in 2018 began the enactment of this policy. The secondary school is located in a City-Neighborhood of Córdoba, characterized by the socio-educational vulnerability of its enrollment. From the contributions of Social Regulation Theory, we analyze the assisted school trajectory as an inclusion mechanism that is stressed by various assessment instruments, like, standardized and external evaluation, such as the *Aprender* tests. We propose that such tensions involve the search by professors in order to promote learning process in called “heterogeneous classroom”, as well as to respond to the requirements that the evaluations print to the teaching work. Between both the stories of self-help appear in the school scene as ways of facing the challenge of guaranteeing inclusion by appealing to individual wills about what is wanted and what can be done by the students.

**Keywords:** Academic Regime, Secondary Schooling - Assisted School Trajectory – Assessment - Self-help

---

### Introducción

En la Argentina la vigente Ley de Educación Nacional (LEN) N° 26206/06 promueve la extensión de la obligatoriedad de la escuela secundaria hasta su culminación y define una escolaridad de 14 años en todo el país y desde los 4 años de edad. En el marco de esta ley, y a los efectos de garantizar la inclusión escolar en este nivel de enseñanza, se promueve un conjunto de legislaciones y resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE) que regulan la reforma de la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria. Los acuerdos alcanzados en el marco del CFE de 2009 en adelante han colocado el foco de atención en la necesidad de transformar las propuestas pedagógicas y las condiciones materiales de la escuela secundaria para responder a las demandas que supone la escolarización de un alumnado que históricamente engrosó las estadísticas nacionales sobre abandono escolar. Se trata de un conjunto de políticas educativas que establecen estrategias con el objetivo de disminuir gradualmente la repitencia, la sobreedad y sobre todo la deserción escolar, buscando asegurar la inclusión y procurando que los jóvenes realicen trayectorias escolares continuas y completas. Hablamos de la procura de “barrer” del imaginario colectivo que las trayectorias escolares disfuncionales son un problema individual para transformarlo en un desafío de la política educativa (Terigi, 2014).

A lo largo del siglo XX, de muy diversos modos, este nivel del sistema educativo funcionó seleccionando a aquellos estudiantes que ocuparían las posiciones medias y altas de la sociedad. Ello a través de dinámicas de selección que ocurren por medio

de un régimen que funciona en las lógicas de la clasificación, acreditación de aplazos y repitencia, de forma tal que las lógicas académicas funcionaron tanto depositando en el alumno la responsabilidad de los aprendizajes como en las formas propias de la meritocracia, explicando éxitos y fracasos como cuestiones propias de las capacidades y actitudes de los individuos (Bowles y Gintis, 1976; Kaplan, 2000, 2011; Van Zanten, 2009; Dubet, 2011). Ahora bien, en los últimos decenios la demanda por incluir a todos en la secundaria ha puesto en cuestión ese principio rector del régimen académico de todos los niveles educativos. Ello, entre otras cosas, amparado en estadísticas que mostraron la correlación existente entre la repitencia y la deserción. Es decir, repetir no solo no mejora los aprendizajes, sino que anticipa el abandono escolar.

En consecuencia con lo antes planteado, se propusieron reformas del régimen académico como parte de un conjunto de políticas educativas que procuran modificar aspectos del formato de la educación secundaria para incluir a alumnos que habían abandonado la escuela (Terigi, Toscano y Briscioli, 2012; Ziegler, 2011; Vanella y Maldonado, 2013). Esto ha cobrado centralidad, incluso, en documentos de organismos nacionales e internacionales, tal es el caso de un documento de la Organización de los Estados Iberoamericanos (OEI) titulado “Directores que Hacen Escuela”:

La noción de trayectoria escolar refiere al desempeño de los alumnos a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje. Este concepto subraya la importancia de conocer la historia de cada alumno en la escuela, teniendo en cuenta su pasado y su futuro. La vista está puesta en los docentes, sus estrategias de enseñanza y sus resultados. (OEI, 2015: 1)

En este contexto, el ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba desde el año 2010 viene impulsando diferentes acciones de reforma al régimen académico. En el ciclo lectivo 2018 se formaliza el inicio de la “prueba piloto” del denominado Nuevo Régimen Académico (NRA) en 76 escuelas de la provincia, a las que se sumaron 81 escuelas más en 2019. El NRA para la Escuela Secundaria se constituyó, así, en una política que procura ofrecer una propuesta diferenciada a la trayectoria académica de los estudiantes para completar su formación, garantizando, así, los derechos de acceso, permanencia y egreso. Siguiendo a Terigi (2008: 2) esta propuesta apunta a pensar trayectorias escolares reales, que son la contracara de las trayectorias escolares teóricas definidas por el sistema educativo a través de su organización y sus determinantes.

En el marco de estos debates, en este artículo nos ocupamos del régimen académico en tanto conjunto de criterios y normas que regulan la evaluación y acreditación del nivel secundario, en su hacer(se) cotidiano (Grinberg, 2009, 2015). Desde esta perspectiva, abordamos las tensiones del NRA, atendiendo a las lógicas y dinámicas que atraviesan la vida escolar.

Abordar las tensiones en el cotidiano escolar del NRA demanda referir tanto a procesos que involucran la búsqueda de alternativas docentes para que el aprendizaje tenga lugar en las hoy denominadas “aulas heterogéneas”; heterogeneidad que en la bibliografía orientada a la formación docente remite a explicar que son alumnos provenientes de sectores populares, es decir, no provenientes de entornos socioculturales que contribuyan a la formación del oficio de estudiante de secundaria. Y ello tiene consecuencias directas en la adaptación al formato organizacional del nivel de enseñanza. Asimismo, y ligado a reconocer a la evaluación como un componente central del régimen académico y como un instrumento de control, demanda analizar los efectos (Ball, 2015) que los cambios en los procesos de evaluación –tanto de los alumnos como en las evaluaciones externas– tienen en el trabajo docente. En este sentido, consideramos que están siendo reconfigurados los instrumentos de regulación institucional de la escolaridad de cara a flexibilizar el régimen académico y a generar condiciones para

garantizar la obligatoriedad del nivel de enseñanza. Entendemos que tal flexibilización puede ser interpretada como la respuesta de la política educativa (NRA) para alterar el histórico formato homogéneo de la escuela secundaria; sin embargo, tales propuestas de reforma acontecen en el día a día escolar bajo dinámicas que tensionan los objetivos declarados por la política.

Entre estas tensiones, los relatos de la autoayuda se hacen presentes en el día a día escolar, tal como acontece en el taller de formación docente *Nuestra Escuela* de una escuela secundaria signada por la vulnerabilidad socioeducativa de su matrícula, en la que desarrollamos trabajo de campo desde 2015. En este artículo describiremos el acontecer de una jornada de formación docentes en servicio, donde cobran centralidad en el debate los desafíos que se asumen como claves para garantizar la inclusión. Ello a pesar de no siempre contar con las condiciones materiales ni los recursos para hacerla posible. Planteamos que en estos contextos, la autoayuda se vuelve un recurso para afrontar las tareas de transmisión de conocimiento.

Particularmente nos interesa poner en discusión y reflexionar en torno a las tensiones que acontecen en el cotidiano escolar cuando la atención a las trayectorias escolares se conjuga en tiempos y espacios paralelos a la aplicación de evaluaciones externas de tipo estandarizado. Al respecto, es clave señalar que este tipo de prácticas de evaluación en la Argentina –como PISA o Aprender– principalmente viene repercutiendo en la elaboración de informes gubernamentales, en campañas de ejercitación y en el desarrollo de investigaciones científicas (Rodrigo, 2016). Desde un enfoque crítico partimos de reconocer que estas evaluaciones operan como instrumentos que intervienen en la fabricación de realidades, de identidades personales e institucionales y, desde luego, de políticas (Monarca, 2015); cuestión que siguiendo a Ball (2015) se articula con la permanente proposición que como sujetos neoliberales recibimos de invertir en nosotros mismos, de trabajar en nosotros con el objetivo de mejorar nuestro rendimiento tanto en el plano personal como laboral. En ese marco, la autoayuda se volvió la piedra clave de los discursos y tecnologías gerenciales, también en el campo de la educación (Grinberg, 2008). Ante la redefinición del rol del Estado, la autoayuda parecería ser también un instrumento que sirve a los docentes para dar clases en un “aula heterogénea”, a pesar de que los alumnos de escuelas que forman parte de esta investigación sean bastante homogéneos en cuanto a sus experiencias de escolaridad, trayectorias personales y familiares en el sistema educativo, nivel socioeconómico, entre otros factores.

Por tanto, en la vida escolar las acciones concretas asociadas al seguimiento de trayectorias asistidas se tensionan, en su hacer cotidiano, con la evaluación que el docente hace del alumno, en general, y con las pruebas externas, en particular. Esto supone reconocer que, por un lado, las evaluaciones son usadas para afirmar que algo hay que cambiar o mejorar y, por otro lado, son cuestionadas y muchas veces rechazadas por directivos y docentes. La cuestión es que de un modo u otro atraviesan la vida escolar, no son inocuas.

El artículo está organizado a partir de recuperar brevemente, de modo descriptivo, los textos políticos producidos de 2009 en adelante, en el marco de las recientes reformas al régimen académico, y haciendo foco en los cambios impulsados en la provincia de Córdoba. En segundo lugar, presentamos de manera sucinta el marco conceptual y metodológico y la caracterización de la escuela seleccionada. En tercer lugar, describimos el acontecer de una jornada de formación docente situada donde el NRA y la evaluación estandarizada son puestas en debate. Finalmente, y con base en el trabajo de campo presentado, desarrollamos algunas reflexiones sobre los efectos que el NRA y su propuesta de flexibilización tienen en el proceso de regulación institucional de las escuelas.

## 1. Textos y contextos cambiantes

Con el antecedente de un importante caudal de leyes y resoluciones producidas de 2003 en adelante, que definieron que la educación es un derecho social y humano que el Estado debe garantizar (Novick de Senén González, 2008; Peraza, 2012; Felfeber y Gluz, 2011; Miranda, 2013; Giovine, 2012), 2009 fue un año relevante para la producción de textos políticos (Ball, 2002; Miranda, 2011) en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE). Se trata de textos que colocaron en el centro de las agenda nacional y provincial la construcción de condiciones para operacionalizar reformas en los regímenes académicos de cada jurisdicción, de cara a afrontar la creciente masificación de una escuela secundaria que en el marco de la Ley de Educación Nacional 26206 del año 2006 se transformó en obligatoria, pero que prácticamente no había sido alterada en su organización (Bocchio y Miranda, 2018).

Entre las principales resoluciones del CFE se destacan la N° 84/09 que contiene los *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)*. La resolución focaliza en la necesidad de construir condiciones pedagógicas para una trayectoria escolar que debe ser dotada de nuevas y variadas estrategias pedagógicas, tales como: las reformas curriculares, la promoción de la movilidad estudiantil entre jurisdicciones, nuevas estrategias de evaluación (definida como una problemática de escuela secundaria), la valorización de la función tutorial y la articulación entre educación formal y no formal. En tanto, la Resolución N° 93/09 denominada *Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la ESO* promueve el replanteo del modelo pedagógico escolar acompañado de nuevas propuestas de enseñanza multidisciplinarias: seminarios intensivos, jornadas de profundización temática, propuestas de enseñanza sociocomunitaria, instancias de apoyo institucional a través de tutorías, como así también de reformas en la tradicional enseñanza por espacio curricular. El NRA está conformado por un conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los estudiantes y sobre las exigencias a las que deben responder. Se diferencian como aspectos sustantivos del régimen: la evaluación, la acreditación y la promoción de la escuela secundaria. En tanto que la evaluación del alumno es definida como el reflejo del proceso de aprendizaje y en ningún caso los motivos disciplinarios pueden ser causantes de notas bajas.

En 2010 la provincia de Córdoba sanciona la *Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870*, que concretamente en el marco del *Plan de Mejora Jurisdiccional* promovió algunas reformas parciales en el régimen académico de la escuela secundaria, entre las que se destacan las siguientes: que los alumnos pasen de año con tres materias adeudadas (antes eran dos); las transformaciones curriculares; la trimestralización de la evaluación del alumnado; la toma de exámenes en el turno de julio previo al receso (Bocchio, 2016).<sup>1</sup>

Por último, en 2012 el CFE aprueba por Resolución N° 174 las *Pautas Federales para el Mejoramiento de la Enseñanza y el Aprendizaje y las Trayectorias Escolares en Nivel Primario y Modalidades y su Regulación*, condensando en el documento debates plasmados en Resoluciones previas como la N° 122/10 (anexo 1) y N° 154/11 (anexo 1).

En febrero de 2016, a pocos meses del inicio del gobierno del presidente Mauricio Macri, el CFE encabezado por Esteban Bullrich se reúne en Purmamarca, Jujuy. Allí se proclama la “Declaración de Purmamarca”, que delimita la agenda educativa desde el

<sup>1</sup> En otro artículo de reciente publicación es posible encontrar una descripción detallada del conjunto de leyes y resoluciones del CFE posteriores a 2003 y vinculadas con la promoción de condiciones para garantizar la ESO. Ver: Bocchio y Miranda (2018).

nivel inicial hasta el secundario e impulsa nuevos procesos anuales de evaluación de la escolaridad obligatoria, hecho que devendrá en el denominado “Operativo Aprender”, aprobado por el CFE el 18 de mayo de 2016 a través de la Resolución N° 280/16.

Concretamente, la reforma de la secundaria se enmarca en la propuesta *Secundario 2030*, consensuada en 2016 por los ministros de Educación del país reunidos en el CFE y que obliga a todas las jurisdicciones a elaborar un plan estratégico para el secundario entre 2018 y 2025. El documento *Marco para la Implementación de la Escuela Secundaria Federal 2030* (2017: 5-6), producido por la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, refiere de este modo los avances alcanzados a partir de la LEN:

Los progresos hasta el momento han logrado dar mayor coherencia y unidad a los planes de estudio a lo largo del país a través de reformas curriculares que emprendieron las provincias y la CABA. En cambio, los esfuerzos en relación con la organización de nuevos formatos institucionales, la flexibilización de los tiempos y espacios escolares y la reorganización de las horas de trabajo docente han sido más esporádicos y parciales, resultando en avances más lentos y fragmentados. Cumplidos diez años de la sanción de la obligatoriedad, los datos estadísticos recientes de nuestro sistema educativo indican que el ingreso, la permanencia y el egreso no están garantizados para todos por igual. Son cinco de cada diez estudiantes los que no terminan la escuela secundaria.

El documento, además de reconocer los avances alcanzados, plantea que estos no son suficientes para garantizar la obligatoriedad del nivel. En este sentido, entre 2016 y 2017 –usando como principal instrumento los resultados de las pruebas Aprender– se instala en la agenda del CFE la discusión sobre la reforma de la escuela secundaria. Discusión que por ejemplo en la Ciudad de Buenos Aires adquirió más bien tono de imposición y fue cuestionada por los docentes, directivos y alumnos, quienes reclamaron en los medios tanto una genuina participación en el proceso de construcción de la política, como así también la reparación edilicia de un conjunto de escuelas en paupérrimo estado de mantenimiento. Así lo explican **Seoane y Lappano (2017: 1)**:

El principal documento difundido por el gobierno para promocionar y dar a conocer la Secundaria del Futuro fue una presentación en formato *Power Point* a fin de comunicar algunos de los cambios que implementarían en las secundarias públicas. El aspecto más controversial de esta propuesta cuestionada por estudiantes, familias y docentes es la decisión de reducir el tiempo de cursada del 5to año para que los estudiantes realicen prácticas profesionalizantes.

El 6 de diciembre de 2017, en el marco de la 84° edición del CFE, ya dirigido por Alejandro Finocchiaro, y que se llevó a cabo en San Fernando, Provincia de Buenos Aires, los ministros de educación de todo el país aprobaron por unanimidad –con la única abstención de la Provincia de Chaco, que estuvo ausente– la Resolución N° 330/17. Esta resolución se denomina *Renovación Integral de la Educación Secundaria: Secundaria 2030*, resolución que se conforma además por dos anexos:

1. El *Marco de Organización de los Aprendizajes (MOA)* –Anexo I, Res. 330/17–, que constituye el marco nacional orientador que establece criterios y lineamientos comunes para las renovaciones que desarrollen las jurisdicciones. Como tal, las orientaciones propuestas pueden ser trabajadas por cada jurisdicción en función de sus puntos de partida, contextos, realidades, identidades y políticas educativas existentes.

2. *Los criterios para la elaboración de los planes estratégicos jurisdiccionales del nivel secundario* –Anexo II, Res. 330/17–. El documento establece los criterios a partir de los cuales cada jurisdicción deberá elaborar un Plan Estratégico del Nivel Secundario con una propuesta de renovación institucional y pedagógica.



Según lo define esta resolución, el compromiso de cada provincia es elaborar su Plan Estratégico del Nivel Secundario para el periodo 2018-2025 conteniendo la propuesta de renovación integral de la educación secundaria. La presentación de dicha propuesta tenía como fecha límite el 1 de noviembre de 2018.

Ante esta propuesta, Córdoba es sin duda una “muy buena alumna” ya que en entre noviembre y diciembre de 2017 ya se había invitado a un grupo de directivos que encabezarían la discusión acerca del NRA. Otros tantos, como es el caso de la escuela seleccionada, serán invitados a participar en febrero. La “anticipación cordobesa” se refleja incluso en que las normativas en la que se enmarca el NRA (en su versión borrador) son las resoluciones del CFE de 2009 antes citadas.

En 2018, a partir de la Resolución Ministerial N° 188, el Ministerio de Educación aprueba el *Programa sobre el Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria* para la provincia de Córdoba. El programa comienza a implementarse en el ciclo lectivo 2018 en 76 escuelas provinciales de diversas localidades, a las que se denomina “escuelas pilotos”; la adhesión de las escuelas a participar fue voluntaria y se originó mediante invitaciones vía los supervisores de cada región. Estos son algunos de los ejes que estructuran el NRA: el diseño de trayectorias escolares asistidas por medio de tutorías para alumnos que superan el límite de inasistencias, lo cual se articula con la eliminación de la condición de alumno libre por inasistencias; el retorno al ciclo lectivo organizado en dos etapas (modificado en 2010); el período de ambientación para ingresantes; la evaluación en proceso, con nuevas condiciones de recuperación y acreditación de los espacios curriculares; y presentación de la repitencia como decisión institucional acordada entre equipo docente, directivo, gabinete psicopedagógico y preceptores.

Las líneas de acción definidas por el nuevo programa ponen énfasis en los siguientes puntos:

- a) Trayectorias escolares: pensadas como las diferentes formas de estar, participar, aprender y transitar la ESO. Propone acciones para hacer efectivo el acompañamiento durante el recorrido escolar de los estudiantes. Aparece la denominación de trayectoria asistida como una herramienta para aquellos estudiantes que ven interrumpida la continuidad en la escuela secundaria por inasistencia. Cuando el estudiante supera las 25 inasistencias, debe recuperar los aprendizajes en espacios de tutorías o presencia asistida con recursos virtuales y/o apoyo a distancia.
- b) Apropriación de aprendizajes y contenidos fundamentales: las prácticas evaluativas ocupan un lugar central en el Nuevo Régimen Académico. Surgen como herramientas que brindan información al estudiante y al docente y fundamentan la toma de decisiones sobre el aprendizaje y la enseñanza. Se busca el consenso para la implementación de criterios de evaluación comunes y compartidos, debiendo el alumno aprobar el espacio curricular con el 70 % de los contenidos acreditados y disponiendo para ello de hasta 3 instancias de recuperatorio por unidad de contenido.

## 2. Notas conceptuales y metodológicas

Barroso (2005) remite a la pos-burocracia como un nuevo modo de regulación de la acción estatal, que cobra hegemonía entre los años '60 y '90 e involucra a los organismos internacionales de crédito como garantes para el cambio de la imagen ineficiente del Estado. En la organización escolar, esos cambios proponen reestructurar el servicio público mediante la asignación de un espacio central a lo local para ejecutar las políticas, procurando

la sustitución del control jerárquico por el auto-control, la flexibilización de las estructuras con la sustitución de la organizaciones piramidales por organizaciones en red y el fin de la separación entre organización formal e informal, otorgando particular importancia a las relaciones personales y la afectividad. (Barroso, 2005: 430)

Desde los aportes de la Teoría de la Regulación Social (Reynaud, 1997, 2003) se sostiene que las modalidades pos-burocráticas afectan los mecanismos que intervienen en la producción, mantenimiento, destrucción, negociación y actuación de las reglas en las organizaciones. En este sentido, para Carvalho (2016) el modo de regulación pos-burocrático complejiza la regulación del gobierno de la educación propiciando nuevos instrumentos como contratos, evaluaciones, proyectos, planes de mejora, buenas prácticas. En conjunto, estos instrumentos promueven una regulación que combina la implicación voluntaria de los actores con la monitorización de sus desempeños. En esta línea de análisis, Barroso (2003) reconoce la configuración de un “mosaico de políticas educativas” donde es posible reconocer un proceso de adición de políticas que *a priori* no son antagónicas, como por ejemplo, enseñar y evaluar; pero que en las dinámicas que propician y en los usos de la información que se efectúan auspician variados efectos, muchas veces contradictorios.

En este artículo, pues, procuramos abordar algunos de los instrumentos de regulación institucional que la política educativa propone en el marco de la educación secundaria obligatoria: el NRA y particularmente la trayectoria escolar asistida como estrategia de inclusión que es tensionada en sus objetivos por diversos instrumentos de evaluación.

El trabajo de investigación responde a un estudio de caso que se inició en 2015, cuyas principales estrategias de recolección de datos son las observaciones participantes en diferentes eventos de la vida escolar, las entrevistas semi-estructuradas a diferentes sujetos escolares y el análisis de diversos documentos escolares y normativas.<sup>2</sup>

La escuela inauguró edificio en octubre de 2005 y se localiza en una Ciudad-Barrio, denominación atribuida a los complejos habitacionales construidos por el Gobierno de la Provincia de Córdoba con el objetivo de relocalizar asentamientos y poblaciones que se encontraban radicadas en zonas con alto riesgo ambiental. Actualmente la escuela secundaria posee aproximadamente 402 alumnos. De primero a tercer año hay tres comisiones por curso y de cuarto a sexto, dos comisiones, una por la mañana y otra por la tarde. Es una escuela valorada positivamente por supervisores como consecuencia de la notable mejora en los niveles de promoción y retención escolar (Bocchio y Grinberg, 2017). Sin dudas la valoración positiva ha sido un criterio relevante para que sea seleccionada como escuela piloto para la puesta en marcha del NRA. Al respecto, el Director expresa:

Es un síntoma de que a veces escuchan lo que pasa en las escuelas, ahora ya no vamos a tener que dibujar más inasistencias ya que se elimina la condición de estudiante libre por inasistencia o por incumplimiento del acuerdo de convivencia. En realidad se propone un trabajo que hace tiempo hacemos, eso de ir a buscar a los alumnos, a las chicas embarazadas seguirlas. La impresión que tengo es que ahora está institucionalizado y tenemos el aval del Ministerio. Es grato iniciar el año así. (Director, febrero de 2018)

Para muchos docentes de esta escuela, el NRA institucionaliza acciones que ellos vienen desarrollando desde hace años con el objetivo de sostener las trayectorias escolares

<sup>2</sup> Proyecto de investigación iniciado en el marco de la beca posdoctoral CONICET (2015-2017) de Ma. Cecilia Bocchio y sostenido en marco del ingreso a Carrera de Investigador CONICET. Dirigida por Silvia Grinberg y codirigida por Estela Miranda.

de quienes en su mayoría son la primera generación familiar con posibilidades de culminar este nivel de enseñanza (Bocchio, 2016, 2019; Bocchio y Villagrán, 2019). La propuesta de esta escuela para atender a la trayectoria escolar asistida de alumnos repitentes, de aquellos que promocionan de año adeudando la tercera materia y para quienes superan las 25 inasistencias, se articula con el trabajo pedagógico de tutores. El espacio de tutoría representa una política “familiar” para esta escuela, cuyo origen se remonta al Plan de Mejora Institucional financiado por el gobierno nacional entre 2010 y diciembre de 2015 (Bocchio, 2019). Así lo explica el Director:

Todavía no nos mandaron el régimen definitivo, nosotros le llevamos una propuesta a la Inspectoradora. Focalizada en los alumnos que tienen que repetir, nuestra idea es crear un cursado paralelo, que no estén en el aula. Que tengan una trayectoria asistida, se denomina, que curse sólo las materias que no aprobó el año anterior. Ejemplo, el alumno se llevó cinco materias, las tiene que recusar en las horas institucionales que el gobierno va a pagar a los docentes tutores. Se lo presentamos a la Secretaría de Educación, en nuestra escuela es viable porque tenemos doble turno, no sé si en todas, tenemos el espacio. A ese espacio de trayectoria asistida también vienen los que pasaron de año con la tercera materia y quienes superan las 25 inasistencias. (Director, marzo de 2018)

A continuación, y con base en el relato de una jornada de formación docente, nos adentramos en las dinámicas y tensiones que adquiere la puesta en acto del NRA con el objetivo de analizar cómo los sujetos escolares experimentan las políticas educativas cuando son recibidas en la escuela, entendiendo que esa experiencia es una parte central para la “puesta en acto” (Braun, Maguire y Ball, 2010) de esas políticas.

### **3. Nuestra Escuela: entre la trayectoria escolar asistida, el aula heterogénea, las pruebas Aprender y un poco de autoayuda**

En el marco del Programa Nacional de Formación Docente, *Nuestra Escuela* es la denominación que tiene la formación situada para docentes, no-docentes y preceptores. Desde el año 2014 la escuela seleccionada está inserta en este Programa que propone 4 encuentros anuales y en los cuales los directivos de la escuela se constituyen en capacitadores, previa capacitación por parte de tutores del Programa. El taller que recuperamos toma lugar en el mes de mayo de 2018, a tres meses de estar en curso el NRA. El tema del taller fue el aula heterogénea, el foco de atención fue colocado en pensar qué es un aula heterogénea y en las estrategias para sostener las trayectorias escolares de los alumnos.

En el inicio del taller, el Vicedirector pide a los profesores que hagan memoria acerca de lo que vienen trabajando. Aparecen referencias a la empatía con los alumnos, lo que significa ser/estar en la escuela, la imposibilidad de dejar de sorprenderse cuando los pibes que dejan la escuela salen a buscar laburo y los ven dando vueltas en la Ciudad- Barrio, la dificultad de cortar la brecha entre lo que significa para los alumnos estar en la escuela tanto años, en oposición a la inmediatez del trabajo precario y a la necesidad de dinero. El Vicedirector hace referencia de este modo a algunos de los ejes trabajados en talleres previos:

Hablamos de un estar y existir en la escuela, es intentarlo todo para que ellos estén en la escuela, si no estamos preparados para esta escuela para todos tenemos que replantearnos profesionalmente qué queremos hacer y eso lo vamos a trabajar hoy (en el taller) por medio de la secuencia didáctica. Contextualizar hace falta y ahí vemos los resultados, el crecimiento en la repitencia. Entonces algo está pasando en los lugares

más vulnerables que se amplía la brecha, tenemos chicos con riesgo pedagógico, de abandono, no aprenden y lo vemos en las noticias después que han baleado a un policía. ¡Qué hacemos! Tenemos que generar proyectos educativos que rocen la existencia, los intereses de nuestros alumnos, la empatía. Para hoy tenían que leer el texto sobre la enseñanza poderosa y se habla mucho de los sistemas educativos de Finlandia, Alemania.

En un clima de taller enardecido por las luchas salariales, la respuesta de un grupo de docentes no se hizo esperar y aparecieron referencias a que en Finlandia los docentes son bien pagados, están jerarquizados, no hay “docentes taxi”, por tanto pueden aportar tiempo de calidad, tienen escuelas y recursos adecuados. El Vicedirector también se refiere a que en Finlandia no hay corrupción, y que es importante ver estos casos para poder compararnos y mejorar. Como tratando de colocar a este directivo en Argentina, otro docente exclama:

¡Acá todo cae en la escuela y se deja de lado el aprendizaje y nos pasa a importar más que estén en la escuela!

El Vicedirector afirma que esa es la realidad de muchas escuelas y busca reorientar la discusión a la evaluación externa. En este caso, la prueba externa Aprender, gestionada por el Ministerio de Educación y Deporte, adquiere centralidad:

La brecha es grande y dentro de lo público hay mucha diferencia. El Aprender dice que la escuela privada es mejor en cuanto a calidad. Nosotros atendemos a otras cosas que no deberíamos. Pero ¿qué pasa con las instituciones de la modernidad? Bueno, nos dicen que hay que reinventarla, reinventar la escuela para salir del aula homogénea, del método simultáneo y eso en nuestra realidad aumenta más la brecha. Dejemos en limpio que si no lo hacemos nosotros los docentes, no lo hace nadie por nosotros, si no nos reinventamos, si no apuntamos a nuestros núcleos duros, a las ideas tradicionales que tenemos de cómo enseñamos, nuestra prácticas, metodología, criterios de evaluar, vamos a seguir retrocediendo.

El murmullo entre los docentes se hace cada vez más fuerte y la evaluación como un eje central del NRA entra con fuerza al debate:

Profesor: –El desafío es nuestro para llegar con los chicos, pero después desde arriba siempre nos piden el número, ahora es el 7.

Profesora: –Es una locura esto, estoy enloquecida tomando recuperatorios de todos los temas. No di ni la mitad del programa, los chicos no vienen a clase y quieren que vengan a trayectoria asistida y al turno que les toca. Y los tutores brillan por su ausencia.

El Director, sin desconocer que el NRA está en fase de prueba y que “agarrarle la mano es un proceso que lleva tiempo”, busca recuperar un ejemplo que aparece en otro video que debían mirar, “una docente que enseña biología a partir de las necesidades de su entorno”. El clima del taller se pone más denso:

Profesor: –Pero eso es una incoherencia, nos piden que contextualicemos pero esa profe de Biología que trabajó sobre las plagas y que los chicos aprendieron, en la prueba Aprender le tiene que haber ido muy mal porque no dio nada de lo que tenía que dar.

Director: –Yo siempre les dije, no me interesan los resultados del Aprender, lo tomamos como algo para aprender y demandar condiciones y recursos para mejorar.

Profesor: –Pero la diferencia está, y el de la escuela privada sí tuvo buenos resultados porque vio la currícula. Quieren calidad o quieren resultados, porque hacemos magia para contenerlos.

Director: –Es la línea que tenemos que seguir independientemente de los resultados. Siempre lo dije, no me importa.

Profesor: –No deberíamos entrar al Aprender, nosotros nunca vamos a tener ese nivel. Pero hay una ley que habla de igualdad cuando ellos lo único que generan es desigualdad. Usted dice que no le importan los números pero al gobierno sí, ya están largando acá las Escuelas Faro,<sup>3</sup> con las que tienen peores resultados.

Los temas candentes se acumulan y el ejemplo de la práctica enseñanza mostrada en el video no es recuperado. El Vicedirector retoma la apuesta comentándoles que quiere que vean un video que se aplica a muchas cosas, pero que el objetivo es que lo piensen para su trabajo en la escuela. Acto seguido, presenta un video sobre la vida de las águilas y anticipa que esta ave vive hasta los 70 años, pero para eso se golpea con las piedras para renacer. En el relato del video cuenta que a los 40 años el águila tiene sus alas debilitadas, sus garras blandas, pero sabe que hay otras aves de su misma especie que logran revitalizarse golpeando su pico contra las piedras hasta perderlo y tener uno nuevo en 150 días. Lo mismo hace con sus alas hasta que finalmente consiguen renacer y retomar el vuelo.<sup>4</sup> El relator del video comenta que esta historia se la contó su padre, quien le explicó que a la mitad de la vida hay que replantearse las metas y las formas. Es a partir de esta historia que el relator comprendió el porqué de la felicidad permanente de su padre.

Para romper el silencio tras la finalización del video, el Vicedirector exclama: “¡Es genial!”, y las respuestas no se hacen esperar:

Preceptora: –Parece una propaganda del PRO.

Profesora: –Claro, pero la revolución educativa tiene que venir de la mano de condiciones de trabajo. Eso es lo que nos quieren vender. No estoy para nada de acuerdo con lo que planteás.

Profesora: –A mí me parece que muestra mucho de la meritocracia. Es de marketing de empresa y de negocio, y lo llevo al aula para pensar la escuela, la reforma y nada cambia en realidad, no hay más recursos. Yo me pasé todo el fin de semana para cambiar mis planificaciones al NRA y en el marco de un trabajo muy mal pago. ¿Depende de la individualidad del docente el cambio?

Asimismo, en la mar de críticas, apareció una docente que “le encontró el lado positivo”:

–Yo me metí en la peli y pensé que hay cosas que tengo que rever, renunciar a lo que ya conozco para mejorar. Hoy los chicos se reciben y van a la junta de clasificación para anotarse y trabajar en la escuela es la opción. Yo también hice eso cuando me recibí, pero en la escuela no daba pie con bola y el director me mandó a hacer el trayecto pedagógico y me hizo muy bien. Yo creo que uno debiera tener una inserción laboral en lo que se formó pero eso hoy no es fácil. Después del trayecto pedagógico uno tiene otra mirada sobre el alumno, sus conductas. Y aunque no nos guste lo empresarial, vamos

<sup>3</sup> Para más información sobre las Escuelas Faro, ver: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/formacion-docente/situada/materiales-para-las-escuelas-faro>

<sup>4</sup> Video La Superación Del Águila - Motivación y Superación Personal: <https://www.youtube.com/watch?v=1zn1LZrFz1s>

hacia eso. En la empresa al final de la jornada el objetivo tiene que estar cumplido.

Sin recuperar cuestiones de relevancia a las que se refirió la última profesora citada – como ser, elegir la escuela como opción laboral ante la imposibilidad de desempeñarse en su campo profesional o bien haber hecho el trayecto pedagógico para poder mejorar sus prácticas de enseñanza– el Vicedirector procura a toda costa volver a justificar la importancia de la historia del águila:

–Pero vieron lo que dice el águila: toma la decisión de morir o reinventarse. Lo hace el águila sola y no depende del sueldo, la escuela pública lo tiene que hacer. A los 410 años si la escuela o el águila no ataca sus núcleos duros, el orgullo del águila, de la escuela, ya no atrapa a nadie.

Luego el Vicedirector, quien va a asumir un nuevo cargo en otra repartición del sistema educativo, se despide de los profesores, no sin recuperar la metáfora del águila:

–Yo quería decirles que los voy a extrañar, esto es para que nos partamos la cabeza, que toquemos nuestro orgullo, pero la escuela está en un proceso propio de la organizaciones posmodernas y hay un núcleo duro que era el orgullo del sistema educativo que está un poco viejo, el cambio social político que tenemos, la corrupción, todo cambio menos el adolescente, vimos que el adolescente no cambió, sigue siendo el rebelde, el que busca otra cosa. Este video sirve para todo incluso al que se separó, al que anda depre, el águila es la escuela. Hay que interpelar a la escuela, nuestros instrumentos para las clases y eso no depende de la condición social. Otro eje son los contenidos, cómo los interpelamos como docentes para llegar a los chicos de forma contextualizada.

La preocupación está en el alumno, en conseguir construir procesos de enseñanza y aprendizaje significativos, pero para alcanzar ese objetivo se apela a una ética propia de la autoayuda (Grinberg, 2009) que encuentra en el docente (como individuo) la capacidad para ser artífices de la mejora en sus clases y como corolario se constituye en responsable sobre los resultados académicos de los alumnos, desestimando cualquier influencia que el contexto tiene en la escolaridad de los estudiantes. El Vicedirector hizo referencias a los pobres resultados de la escuela pública en contraposición con la privada en las pruebas Aprender, y aunque a nivel institucional exista un acuerdo sobre los motivos por los cuales es aceptable participar del Aprender, la noticia del diario es una bofetada en la cara para quienes hacen la escuela pública. A la crítica hacia el video del águila le precede la preocupación por parte de una docente que, quizás procurando volver la discusión a cuestiones de enseñanza, manifiesta:

–Nos pasamos estos meses tomando recuperatorio, las tareas de evaluación se llevan todo el tiempo y cargar en las planillas, la rúbrica ni hablar. Estamos a mayo y los tutores de trayectoria asistida no llegan.<sup>5</sup>

Para esta docente, si aula heterogénea es el foco de la formación docente, es importante aclarar que en el día a día escolar las “nuevas” estrategias de evaluación que propone el NRA se están llevando todo su tiempo en el aula, parece que ya no tiene horas para ocuparse de enseñar.

<sup>5</sup> En el mes de octubre se efectivizó el inicio del trabajo de los tutores en la escuela seleccionada. En una entrevista el Director reconoce que la demora se ocasionó por problemas entre el Ministerio de Educación y el gremio docente en relación con las condiciones de contratación de los tutores.

Resta resaltar algo a esta descripción del taller *Nuestra Escuela*: todo esto acontece en medio del debate salarial y de la suba de la inflación ligada a un dólar desenfrenado. Tras el taller, en una charla informal con el Directivo, reconoce que quizás fue desafortunado usar el video del águila en un contexto económico y político tan complejo.

#### **4. A modo de cierre, algunos ejes para pensar: Trayectoria asistida para el aula ¿heterogénea? vs. Evaluaciones externas**

A través del trabajo en terreno que iniciamos en 2015 hemos podido observar cómo las jornadas del taller *Nuestra Escuela* se han constituido en el principal espacio de encuentro para los miembros de la comunidad educativa, la asistencia obligatoria propicia el contexto y habilita que los “docentes taxi”, que transitan por varias escuelas, puedan estar presentes. Esto significa que *Nuestra Escuela* es, además de un taller, un espacio que se transforma por veces en catarsis colectiva. Algo de esa catarsis es lo que observamos en el apartado anterior. *Nuestra Escuela* no solo funciona como espacio de encuentro del colectivo docente, sino que expresa las tensiones de un hacer escuela en el que la inclusión se enfrenta a las condiciones reales de trabajo docente. Es decir, en el aula, donde la inclusión se resuelve por medio de la autoexigencia y la autoayuda como práctica para profesores y también para los alumnos. Por tanto, la delegación de responsabilidad a las escuelas sobre la puesta en acto de políticas para la inclusión y escolarización de nuevos sectores sociales genera que las voluntades individuales, sobre lo que se quiere y lo que se puede hacer por los alumnos, refuercen en algunos casos procesos de exclusión escolar (Bocchio, 2019; Grinberg, 2015).

Ahora, en las escuelas secundarias de gestión estatal están escolarizándose las primeras generaciones familiares en alcanzar este nivel de enseñanza, en la escuela seleccionada –como en tantas otras– esa es la regla, no una excepción. Así, podríamos preguntarnos: ¿Qué es lo heterogéneo en el aula heterogénea? Ello cuando la pertenencia a sectores populares de los estudiantes es una variable constante e incluso más, la pertenencia a la Ciudad-Barrio o a barrios aledaños. Esto es, se trata más bien de poblaciones homogéneas. Aun así, la heterogeneidad cobra centralidad en el discurso para referirse a los alumnos cuando no “encajan” o no pueden cumplir con el régimen académico de la escuela secundaria. Son alumnos con gran cantidad de inasistencias, muchas veces porque deben asumir tareas de cuidado de hermanos menores, no tienen buenos resultados en las evaluaciones, se llevan materias, repiten, etcétera. Son alumnos heterogéneos respecto de un modelo de escuela secundaria y de formación del profesorado que supone una trayectoria única y universal. Como lo explican Fernández Enguita y Terren (2008): quienes se quejan de la masificación de la enseñanza (de las reformas comprensivas, de la retención de los escolares, de la prolongación de los años de escolaridad) olvidan que la masificación del alumnado es solo la mitad del fenómeno: la otra mitad es la masificación del profesorado. Esto es, en la puesta en marcha del NRA nos encontramos con profesionales que por diversas causas están insertos en el sistema educativo y en su mayoría no han recibido formación pedagógica. En el marco de políticas nacionales y provinciales que se han extendido en los últimos años, la realización de trayectos de formación pedagógica para profesionales no docentes se ha incrementado y en muchas provincias es criterio de evaluación prioritario para el ingreso a la docencia. Así lo refiere en el relato del taller el profesor que le encontró un sentido al video de autoayuda porque “no daba pie con bola en el aula”, por lo cual el Director le recomendó que haga el trayecto pedagógico y este se constituyó en un espacio de formación valioso para él, con clara influencia en su trabajo docente.

Hablemos claro: si la homogeneidad está en el formato escolar, materializado en el viejo régimen académico, la respuesta que la política educativa nos propone se liga

a promover variaciones en los procesos de regulación institucional de la escolaridad secundaria obligatoria. Concretamente en el marco del NRA, asistimos a la (re)construcción de “espacios de asistencia” a las trayectorias escolares/ trayectoria asistida. Decimos (re)construcción porque en la escuela seleccionada hasta el año 2015 estos espacios eran financiados por el Plan de Mejora Institucional, política que paulatinamente fue desfinanciada (Bocchio, 2019). Por tanto, a partir de 2018 el NRA posibilita a esta escuela recuperar la experiencia acumulada: usar las horas de tutorías para que los alumnos recursen la tercera materia (Bocchio, 2016); para necesidades puntuales de los alumnos y, ahora, también para quienes hayan superado las 25 inasistencias. Como lo relatan docentes y directivos, acompañar los tiempos de los alumnos, las formas de aprender es el objetivo, es la tarea cotidiana y es el desafío que se articula con responder a las diversas demandas sociales insatisfechas. “Es eso que hacemos todo el tiempo”, dicen los docentes y también es eso que se pelea con los formatos de evaluación externas, como las pruebas Aprender o las PISA y con dinámicas de evaluación que suponen estar todo el tiempo evaluando. De este modo, la flexibilización del régimen académico acaba operando en detrimento de sus objetivos explícitos, afectando el día a día escolar. Con la consecuente reducción de programas aparece en los docentes el sentimiento de que al finalizar el mes de mayo parece no haber tiempo para otra cosa que no sea evaluar. En este sentido, las respuestas de la política educativa para regular la flexibilización del régimen académico estarían dejando intacto el dispositivo pedagógico que toma lugar en el aula, depositando –principalmente, aunque no exclusivamente– en el espacio de trayectoria asistida la responsabilidad sobre aquello que supone garantizar la inclusión.

Las tensiones de la inclusión social y educativa se condensan en la promoción de reformas educativas que reconocen la necesidad de modificar el régimen académico y generar estrategias situadas para incluir al alumnado, pero para ello proponen solo el incremento de las instancias de evaluación y legitiman la aplicación de pruebas estandarizadas cuyos resultados no guardan relación directa con la mejora de las prácticas de enseñanza e, incluso, muchas veces son en sí mismas un atentado al respeto por la heterogeneidad. El Director lo expresa en forma de rebeldía personal: “A mí no me interesa el resultado de las pruebas” y un docente le responde que evidentemente el Ministerio de Educación sí les presta atención. Mientras el Programa Escuelas Faro selecciona a las que tienen índices magros de rendimiento en las pruebas Aprender, los diarios locales siempre consiguen información sobre alguna de las mejores escuelas “rankeadas” y eso se transforma en noticia que vende pero que también frustra a quienes a diario hacen escuela, ya que a pesar de sus esfuerzos no logran “ser lo suficientemente meritorios”. Es decir, es una noticia que tiene efectos en la subjetividad de quienes enseñan.

Si bien en la Argentina no se han puesto en marcha procedimientos ni normativas que involucren la competencia entre escuelas por medio de rankings escolares o bien para la obtención de fondos económicos (Bocchio y Grinberg, 2017), acordamos con Rodrigo (2016) que los efectos de la aplicación de evaluaciones estandarizadas se articulan con procesos de “entrenamiento” en la lógica de la evaluación, lo que supone dar a conocer a profesores y estudiantes la metodología y características de la evaluación de manera de conseguir mejores puntuaciones en futuras ediciones de las pruebas. La autora destaca la centralidad de la regulación que evaluaciones como PISA podrían estar ejerciendo en la política educativa nacional. Desde ya, la correspondencia entre PISA y las pruebas Aprender es evidente.

Trayectoria asistida versus evaluación es la disputa y es también una aporía. En este sentido y siguiendo a Maroy (2011) podemos reconocer que los modos de regulación se tornan más complejos y compuestos, dado que las políticas cohabitan y se superponen a las realidades previamente existentes en las escuelas, cuyas normativas y principios



pueden incluso llegar a ser antagónicos. La evolución de los modos de regulación institucional, materializados en las citadas políticas, se podrían caracterizar por su esencia “aditiva” afín a un “efecto mosaico” de las políticas educativas (Barroso, 2003), donde lo que el Estado construye con una mano tiende a ser demolido o contrabalanceado con la otra. En este sentido, es factible señalar que la trayectoria escolar asistida, como promotora de la redefinición y flexibilización del régimen académico de la escuela secundaria, es contrabalanceada y regulada por medio de la aplicación de pruebas estandarizadas que contradicen el pedido, que llega a directivos y docentes vía *Nuestra Escuela*, de ajustar la enseñanza a la necesidades de los alumnos. Si miramos a nuestros países vecinos, Chile o Brasil por ejemplo, solo nos resta desear que la evolución en los modos de regulación de políticas para garantizar la educación secundaria obligatoria opere en detrimento de acrecentar las desigualdades ya existentes a través de instrumentos de evaluación externa. En esas tensiones se dirime el hacer de la escuela un espacio de inclusión.

## Bibliografía

- » Ball, S. (2002). Reformar escuelas/reformar profesores e os terrores da performatividade. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2), pp. 3-23.
- » Ball, S. (2015). La educación y la tiranía de los números. En Monarca, H. (Ed.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 9-13.
- » Barroso, J. (2003). *A escola publica, regulação, desregulação, Privatização*. Porto: ASA.
- » Barroso, J. (2005). Liderazgo y autonomía de los centros educativos. *Revista Española de Pedagogía*, L63 (232), pp. 423-441.
- » Bocchio, M. C. (2016). El derecho a la educación secundaria obligatoria: políticas educativas y acciones concretas desde la dirección escolar. En La Serna, C. (Comp.), *Estado, Política Pública y Acción Colectiva*, pp. 221-231. Recuperado de <<file:///C:/Users/USUARIO/Dropbox/Congresos/Coloquio%20liAFP%20octubre%202015/Ebook%20VI%20Coloquio%20IIIFAP%20p%20221.pdf>>
- » Bocchio, M. C. (2019). ¿Y si no estuviesen las escuelas secundarias en las Ciudades-Barrios? Tensiones entre la mejora de las condiciones de escolarización y el desfinanciamiento de algunas políticas de inclusión socioeducativa en la Provincia de Córdoba. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (28). Recuperado de <<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3178>>
- » Bocchio, M. C. y Grinberg, S. (2017). ¿Sólo van a trabajar si reciben los fondos? Management, regulación moral y escuelas en la periferia metropolitana. Córdoba, *Exitus*, 7 (2), pp. 306-330.
- » Bocchio, M. C. y Miranda, E. (2018). La escolaridad secundaria obligatoria en Argentina: Políticas para la inclusión social y educativa en la escuela. *Educación*, 42 (2), pp. 1-16. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44055139037>>
- » Bocchio, M. C. y Villagran C. (2019). Régimen académico y obligatoriedad de la educación secundaria en Córdoba y Santa Cruz (Argentina). Sistemas de acción concretos en escuelas emplazadas en barrios populares. *POLED. Políticas Educativas*, 12 (2), pp. 5-15. Recuperado de <<https://www.seer.ufg.br/Poled/article/view/97712>>
- » Bowles, S. y Gintis, H. (1976). *La meritocracia y el coeficiente de inteligencia: una nueva falacia del capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- » Braun, A.; Maguire, M. y Ball, S. J. (2010). Policy enactments in the UK secondary school: Examining policy, practice and school positioning. *Journal of Education Policy* (25), pp. 547-560.
- » Carvalho, L. M. (2016). Políticas educativas e governação das escolas. En VI Ciclo de seminários em administração, supervisão e organização escolar. Anais Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa do Porto.
- » Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social. Contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Feldfeber, M. y Gluz, N. (2011). Las políticas educativas en argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". *Educação & Sociedade*, 32 (115), pp. 339-356.
- » Fernández Enguita, M. y Terrén, E. (Coord.) (2008). *Repensando la organización escolar. Crisis de legitimidad y nuevos desarrollos*. Madrid: Akal.

- » Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar al sistema educativo: discursos de estado y redes de integración socioeducativas*. Colección Cuadernos Universitarios, Bernal: Universidad Nacional de Quilmes.
- » Grinberg, S. (2008). *Educación y poder en el Siglo XXI. Gubernamentalidad y Pedagogía en las sociedades de gerenciamiento*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- » Grinberg, S. (2009). Políticas y territorios de escolarización en contextos de extrema pobreza urbana. *Archivos de Ciencias de la Educación*, pp. 81-89.
- » Grinberg, S. (2015). Dispositivos pedagógicos, gubernamentalidad y pobreza urbana en tiempos gerenciales: Un estudio en la cotidianeidad de las escuelas. *Propuesta Educativa* (43). Año 24, pp. 123-130.
- » Kaplan, C. (2000). *Buenos y malos alumnos. Descripciones que predicen*. Buenos Aires: Aique.
- » Kaplan, C. (2011). Jóvenes en turbulencia. Miradas críticas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa* (35), pp. 95-103.
- » Maldonado, M. y Vanella, L. (2013). *PIT de la Educación Secundaria para Jóvenes de 14 a 17 años*. Córdoba: UNICEF.
- » Maroy, C. (2011). Em direção a uma regulação pós- burocrática dos sistemas de ensino na Europa? En Andrade Oliveira, D. y Duarte, A., *Políticas Públicas e Educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte: Fino Traço, pp. 19-46.
- » Miranda, E. (2011). Una “caja de herramientas” para el análisis de políticas educativas. La perspectiva de los ciclos de las políticas (Policy Cycle Approach). En Miranda, E. y Bryan, N. (2011) (Edit.) *(Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades/UNC, pp.105-126.
- » Miranda, E. (2013). De la Selección a la Universalización. *Espacios en Blanco* (23), pp. 9-32.
- » Monarca, H. (2015). Sistemas de evaluación: disputas simbólicas y configuración de prácticas educativas en los procesos de globalización. En Monarca, H. (Ed.), *Evaluaciones externas. Mecanismos para la configuración de representaciones y prácticas en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 17-43.
- » Novick de Senén González, S. (2008). Política, leyes y educación: entre la regulación y los desafíos de la macro y la micropolítica. En R. Perazza (Comp.), *Pensar lo público: notas sobre la educación y el Estado*. Buenos Aires: Aique, pp. 81-118.
- » OEI (2015). Directores que Hacen Escuela. De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural. Recuperado de <[https://portaldelas escuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1\\_Trayectorias-teoricas\\_y\\_reales.pdf](https://portaldelas escuelas.org/wp-content/uploads/2016/03/1_Trayectorias-teoricas_y_reales.pdf)>
- » Perazza, R. (Coord.) (2012). Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional. UNICEF. Recuperado de <[http://www.unicef.org/argentina/spanish/doc\\_final\\_3o\\_o8.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/doc_final_3o_o8.pdf)>
- » Reynaud, J. (1997). *Les règles du jeu. L'action collective et la regulation sociale*. París: Armand Colin.
- » Reynaud, J. (2003). Réflexion I. Régulation de contrôle, régulation autonome, régulation conjointe. *Recherches*, pp. 103-113.
- » Rodrigo, L. (2016). Entre la formalidad de integrar la evaluación y el desinterés hacia sus datos. El caso de Argentina en las pruebas PISA de la OCDE. *Temas de Educación*, 22 (1), pp. 147-165.
- » Seoane, V. y Lappano G. (2017). Secundaria del Futuro: ¿Prácticas Profesionalizantes

- o Trabajo Precarizado? Recuperado de <<https://conversacionesnecesarias.org/2017/11/02/secundaria-del-futuro-practicas-profesionalizantes-o-trabajo-precarizado/>>
- » Terigi, F. (28, 29 y 30 de mayo, 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Recuperado de <<http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf>>
  - » Terigi, F. (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. *Propuesta Educativa* (29), pp. 63-71.
  - » Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En Marchesi, A.; Blanco, R. y Hernández, L. (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica*, Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, pp. 71-87.
  - » Terigi, F., Toscano, A. y Briscioli, B. (2012). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: Aportes de tres investigaciones. *Second ISA Forum of Sociolog & Justicia Social* (CD del evento). Buenos Aires: Second ISA.
  - » Van Zanten, A. (2009). *Choisir son école, Le lien social*, París: PUF.
  - » 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*. Buenos Aires: Homo Sapiens, pp.71-124.

## Leyes, resoluciones y documentos ministeriales

- » Declaración de Purmamarca. Consejo Federal de Educación, 12 de febrero de 2016.
- » Ley Nacional de Educación N° 26206/06. Congreso Argentino, Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.
- » Ley de Educación de la Provincia de Córdoba N° 9870. Legislatura Provincial de la Ciudad de Córdoba, 15 de diciembre de 2010.
- » Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria. Resolución Consejo Federal de Educación N° 84/09, 15 de octubre de 2009.
- » Marco para la Implementación de la Escuela Secundaria Federal 2030. Ministerio de Educación y Deportes. Presidencia de la Nación, 2017.
- » Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria. Resolución Consejo Federal de Educación N° 93/09, 17 de diciembre de 2009.
- » Operativo APRENDER. Resolución del Consejo Federal de Educación N° 280/16, 18 de mayo de 2016.
- » Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en nivel inicial, nivel primario y modalidades y su regulación. Resolución Consejo Federal de Educación N° 174, 13 de junio de 2012.
- » Programa Nuevo Régimen Académico para la Escuela Secundaria de la Provincia de Córdoba. Resolución Ministerial 188/18. Ministerio de Educación Provincia de Córdoba, 7 de marzo de 2018.
- » Renovación integral de la educación secundaria: Secundaria 2030. Resolución Consejo Federal de Educación N° 330, 6 de diciembre de 2017.

### **María Cecilia Bocchio**

Investigadora Asistente Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/ Instituto de Humanidades/ Universidad Nacional de Córdoba; Profesora Asistente Política Educativa y Legislación Escolar, Universidad Nacional de Córdoba; Doctora en Educación, Especialidad Administración y Política Educativa, Universidad de Lisboa. Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Córdoba. Investigadora responsable Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica (PICT-FONCYT Joven): Políticas y tensiones de la inclusión social y educativa en la cotidianeidad de escuelas secundarias emplazadas en Ciudades-barrios de Córdoba capital. [mcbochio@gmail.com](mailto:mcbochio@gmail.com)

### **Silvia Mariela Grinberg**

Investigadora y Directora del Laboratorio de investigación en Ciencias Humanas, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas/ Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín. Profesora titular de Sociología de la Educación, Universidad Nacional de San Martín y Pedagogía en la Universidad Nacional de la Patagonia Austral. Directora del PICT 2017-2378 Dinámicas de escolarización y precariedad en la periferia metropolitana: un estudio con instituciones de educación secundaria en el área del Reconquista. [grinberg.silvia@gmail.com](mailto:grinberg.silvia@gmail.com)

