

Prácticas para la transformación de la escuela secundaria en Argentina¹

Resumen

La escuela secundaria argentina se expandió notoriamente en las últimas décadas, ampliando el acceso a grupos históricamente excluidos. Sin embargo, persisten dificultades para que todas y todos transiten y finalicen el nivel con los aprendizajes esperados. En los últimos años se impulsan e implementan un conjunto de políticas con el objetivo de mejorar las trayectorias y aprendizajes de los estudiantes. Este artículo busca caracterizar las prácticas de transformación de la escuela secundaria del programa PLaNEA, impulsado por UNICEF e instituciones aliadas en la provincia de Tucumán. Recoge también lecciones aprendidas de su implementación en las provincias de Córdoba y Chaco. El análisis retoma aspectos del proceso de implementación, la propuesta de transformación desde un enfoque sistémico y algunos de los resultados obtenidos y de las lecciones aprendidas.

Palabras Clave

Reflexión • Dimensión Cognitiva, intersubjetiva y social • Análisis crítico y representación social • Marco teórico dialéctico

Secondary school transformation practices in Argentina

* Especialista de Educación de UNICEF Argentina, licenciada en Sociología por la Universidad de Buenos Aires, magíster en Políticas Sociales y Planeamiento por la London School of Economics and Political Sciences, profesora adjunta e investigadora de UNIPE (en licencia). Correo electrónico: csteinberg@unicef.org / corastein@gmail.com

1. Agradezco a Victoria Rio por su colaboración en la revisión de este texto.

Abstract

Argentine secondary schools have expanded significantly in last decades, extending access to historically excluded groups. However, difficulties persist for everyone to progress and complete the level with the expected learning outcomes. In recent years, a set of policies have been promoted and implemented with the aim of improving the trajectories and learning of students. This article seeks to characterize the secondary school transformation practices of the PLaNEA program, promoted by UNICEF and allied institutions in the province of Tucumán. It also includes lessons learned from its implementation in the provinces of Córdoba and Chaco. The analysis addresses the implementation process, the transformation proposal from a systemic approach and some of the results obtained and lessons learned.

Keywords

Secondary school • transformation policies • adolescents • learning

1. Situación educativa de los y las adolescentes de Argentina en la educación secundaria

En Argentina, la escuela secundaria regular de gestión estatal, aquella a la que asisten casi el 70% de los y las adolescentes en el país, logró que casi todos accedan a ella. Las tasas de escolarización se han incrementado sostenidamente desde el retorno de la democracia, la sanción de la Ley Federal de Educación y a partir de que entrara en vigencia la Ley de Educación Nacional. Este crecimiento se dio fuertemente entre los sectores más postergados, de contextos más vulnerables y aislados, reduciendo así una brecha histórica: cabe señalar que mientras en 1980 la tasa de escolarización del nivel era del 42%, en 2022 era del 94% (Cappellacci y Miranda, 2007; Ministerio de Educación de la Nación [MEN], 2023). Asimismo, a modo de ejemplo, en el año 2000, la brecha en la tasa de asistencia al nivel entre adolescentes de hogares de menores y mayores ingresos de los aglomerados urbanos era de 19 puntos porcentuales (74% y 93%, respectivamente). En 2021 se había reducido a 6, y más del 90% de

adolescentes de ambos grupos asistía al nivel (91% y 97%, respectivamente) (Siteal basado en EPH Indec). Estos datos muestran logros del sistema educativo y de las autoridades educativas que llevaron adelante políticas de inclusión y apoyo a las familias para garantizar la asistencia. De todas maneras, cabe destacar que, de acuerdo con los datos, persisten disparidades en el acceso al nivel en el ámbito rural. Así, mientras que a fines de 2023, más del 95% de los chicos asistía al nivel secundario en el ámbito urbano, este porcentaje es menor en el ámbito rural y sabemos, según datos del Ministerio de Educación, que, hasta 2019, había cerca de 2.600 comunidades rurales dispersas donde aún no existía la oferta de educación secundaria.

Sin embargo, el sistema no ha tenido la misma capacidad para asegurar trayectorias significativas y terminalidad. Así, los datos muestran que, aun cuando casi todos logran acceder al nivel, completarlo es un desafío para muchos, especialmente para aquellos que se encuentran en condiciones socioeconómicas más desfavorables. En 2022, solo uno de cada dos estudiantes de nivel socioeconómico bajo había completado el nivel antes de los 20 años, mientras que, en el caso de los jóvenes que residían en hogares de mayor poder adquisitivo, 8 de cada 10 lo había conseguido (EPH Indec, 2022).

Asimismo, transitar y completar el nivel es un desafío para aquellos que han repetido, así como para quienes llegan a la escuela secundaria sin saberes básicos de lecto-comprensión (en 2021, 4 de cada 10 chicos que cursaban el último año de primaria no alcanzaron saberes satisfactorios en Lengua y el 45%, en Matemática) (MEN, 2022). Un reciente informe de UNICEF y OEI (UNICEF-OEI, 2023) muestra datos elaborados sobre los operativos Aprender 2019 que evidencian que la repitencia se asocia con menores resultados de aprendizaje satisfactorios. Además de que, como se ha estudiado, la repitencia se asocia también al abandono escolar (Cerruti y Binstock, 2004; Scasso, Bortolotto y Jaureguizar, 2014). Por último, cabe señalar que este escenario está signado por grandes disparidades a nivel territorial, entre regiones, provincias y al interior de ellas, como producto de grandes desigualdades en los niveles de desarrollo social y económico al interior del país, distintas capacidades institucionales y de oferta de servicios públicos de calidad (Steinberg, 2015; UNICEF-OEI, 2023).

Una encuesta reciente de condiciones de vida a nivel nacional (Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes –MICS, por sus siglas en inglés–,

2019-2020) muestra que una parte importante de los chicos y chicas de entre 12 y 17 años que interrumpen su escolaridad indica que lo ha hecho por motivos asociados a factores escolares (49%), es decir, aspectos que hacen a las características de las escuelas hoy: pertinencia de los contenidos, de las prácticas de enseñanza, el régimen académico, modelos de promoción y disciplina. Se destaca, a su vez, que un 28% de los encuestados señaló que abandonó la escuela porque no le interesa, no la considera necesaria. Un 33% de las causas, en cambio, están vinculadas a factores sociales o económicos.

¿Qué hace la escuela por construir este interés? ¿Cuánto de la dinámica escolar en el nivel secundario hace sentido para los y las adolescentes en nuestro país? El desafío es más complejo si consideramos que un 57% de los niños, niñas y adolescentes viven en hogares bajo la línea de pobreza monetaria, es decir, en hogares con ingresos insuficientes para adquirir alimentos y servicios básicos que hacen al acceso a la salud, la educación, a una vivienda digna y al esparcimiento (EPH 2023, Indec). Esto representa 7,2 millones de chicos y chicas.

Este escenario de masificación del nivel se dio en un contexto de inversión educativa con marchas y contramarchas, falta de mantenimiento y equipamiento en las escuelas, especialmente en aquellos contextos de mayor vulnerabilidad, y con insuficiencia de políticas de fortalecimiento de las condiciones laborales y de formación profesional de docentes y directivos, con bajos niveles de integración de tecnologías en las prácticas de enseñanza para el desarrollo de habilidades digitales (Morduchowicz, 2010; MEN, 2020).

Como se señaló, si bien el sistema educativo estatal logró masificar la cobertura y asegurar que asistan al nivel 9 de cada 10 chicos y chicas en el país, hoy muestra límites para garantizar que todos aprendan y desarrollen habilidades claves para el presente y el futuro.

Desde mediados del siglo XX se han impulsado diversas reformas y procesos de diversificación del nivel, buscando trascender el corte enciclopedista y avanzar en dar respuesta al desarrollo económico y de la fuerza de trabajo. En Argentina, se implementaron, desde principios del siglo XXI, sucesivas reformas de la escuela secundaria a nivel nacional, y también a nivel provincial. El sistema educativo argentino generó diversas estrategias para incorporar a nuevos sectores sociales, manteniendo su

capacidad de diferenciar a los públicos y promoviendo, en muchos casos, procesos de segmentación que han generado un campo educativo muy desigual (Braslavsky, 1985; Tiramonti, 2015, 2018; Tenti Fanfani, 2007; UNICEF, 2021; UNICEF-Flacso, 2020). Por otra parte, hay vasta evidencia del peso que tiene el modelo pedagógico vigente en el nivel secundario como barrera para la permanencia y progresión de los estudiantes: la organización curricular, la organización del trabajo de directivos y docentes en la escuela y sus condiciones laborales, los modelos de gestión de las burocracias educativas y de la formación docente (Acosta, 2012; Terigi, 2008; Terigi, Briscioli y Toscano, 2012; Tenti Fanfani, 2021; Tenti Fanfani, Steinberg y Frederic, 2009).

Desde el establecimiento de la Ley de Educación Nacional (N° 26.206), y antes en algunas jurisdicciones que avanzaron en la obligatoriedad del nivel secundario como meta, se han producido cambios en las normativas y resoluciones del Consejo Federal de Educación, como aquellas establecidas en los años 2009 y 2017, que impulsaron nuevas directrices para orientar esta hoja de ruta. Algunas provincias argentinas han implementado transformaciones significativas en el modelo y organización de la escuela secundaria, que constituyen antecedentes significativos en la actual etapa de transformación de corte más sistémico. Dichas transformaciones están orientadas a asegurar el acceso a aprendizajes y trayectorias significativas. Entre ellas, cabe destacar, con más de cinco años de implementación, los avances de la nueva escuela en Río Negro, las escuelas secundarias del Programa Avanzado de Educación Secundaria en TIC (PROA) y los cambios de régimen académico en las escuelas orientadas en Córdoba, la escuela del futuro en Ciudad de Buenos Aires, las modalidades de educación rural mediadas por tecnologías en las provincias de Chaco, Jujuy, Misiones, Río Negro, Salta, Santiago del Estero y Tucumán. No obstante, son pocas las jurisdicciones que han avanzado de manera sistemática en el proceso de transformación del nivel. Un estudio reciente sistematizó los avances en cinco provincias argentinas, que impulsaron modelos de transformación de algunos aspectos claves y estructurantes del nivel secundario: políticas de inclusión y flexibilización de las trayectorias escolares, cambios en los regímenes académicos y sus modelos de promoción, cambios en la malla curricular y estructura del trabajo docente, modelos de organización del currículo escolar y sus contenidos (Steinberg, Tiramonti y Ziegler, 2019).

2. Un modelo para transformar las prácticas en la escuela secundaria: PLaNEA, nueva escuela para adolescentes

A continuación, se presentan los objetivos y principales componentes del modelo PLaNEA, una propuesta estructurada desde la cooperación, elaborada sobre la base de la evidencia e investigación reciente en procesos de cambio en las escuelas. El modelo toma como supuestos que la escuela es una institución compleja, parte de un entramado más amplio de relaciones institucionales, políticas, entre actores y sus intereses. Las prácticas que la rigen son el resultado de un conjunto interdependiente de culturas escolares, historia de la formación del profesorado, el devenir normativo del nivel, capacidades institucionales de las burocracias educativas, sus sistemas de información y gestión, la inversión en el nivel educativo y condiciones laborales del profesorado, los equipos directivos y no docentes. Inicialmente, se elaboró una propuesta técnica modélica (UNICEF, 2017) donde se establecieron los fundamentos teóricos y conceptuales del modelo propuesto (UNICEF, 2018),² un modelo que propone un enfoque sistémico y multidimensional que integra cambios en tres niveles: 1) la gestión del nivel secundario, sus normativas, modo de organización del trabajo docente en la escuela y acompañamiento de la oferta; 2) la gestión institucional de la escuela, y, finalmente; 3) la gestión de la enseñanza en el aula. El modelo promueve la enseñanza basada en proyectos, poniendo el desarrollo integral de los y las adolescentes, sus aprendizajes y habilidades en el centro de la tarea educativa.

Así, los objetivos generales de programa PLaNEA son: i) garantizar más y mejores oportunidades educativas, desarrollando innovaciones en las formas de enseñar y aprender y asegurando el bienestar de los y las adolescentes en la escuela y ii) brindar asistencia técnica a los gobiernos provinciales para desarrollar una educación secundaria inclusiva y de calidad que forme a los y las adolescentes en saberes y capacidades críticas para su vida en el siglo XXI.

2. Esta fuente recoge la elaboración de la teoría de cambio para el caso tucumano. Esta se elaboró de manera participativa con los distintos actores de la gestión educativa de la provincia.

El programa se propone impulsar acciones que posibiliten que todos los y las adolescentes desarrollen saberes fundamentales en Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales y habilidades fundamentales y transferibles para aprender a aprender a lo largo de la vida, de metacognición, sociales y emocionales, como la ciudadanía activa, la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo colaborativo y la comunicación efectiva. Propone la participación de estudiantes en el proceso de aprendizaje a partir de actividades que involucran la resolución de problemas auténticos que les exigen tomar decisiones, indagar en diversas fuentes, poner en relación diversos contenidos, saberes y lenguajes. Asimismo, promueve la alfabetización digital y la enseñanza de programación para preparar a los y las estudiantes para el mundo digital. El modelo impulsa la puesta en marcha de un proceso de planificación estratégico y el desarrollo de un conjunto de iniciativas y actividades institucionales y de gestión que contribuyen al fin último del cambio propuesto en las escuelas y las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula.

El programa se implementa desde el primer ciclo de la escuela secundaria con un modelo ciclado, con el objeto de consolidar el desarrollo de saberes y habilidades que permitan finalizar el ciclo básico con aprendizajes clave para avanzar en el ciclo orientado. Se distinguen en su hacer operativo tres niveles de intervención del programa. El primero está vinculado a la gestión del nivel, donde se promueve la revisión y adecuación de las normativas, del modelo de organización del trabajo de los equipos de conducción y el profesorado, de la malla curricular, de los usos de los espacios y tiempos escolares, de los criterios de evaluación, promoción y acreditación, y de contenidos de algunas áreas. También, se promueve el seguimiento de las trayectorias escolares y dispositivos como las tutorías y el uso de tecnologías. Esto incluye apoyo técnico y financiero a las gestiones ministeriales.

En segundo lugar, se desarrollan acciones vinculadas a la institución/escuela. En este nivel de intervención, se estructura un modelo de acompañamiento a los equipos de conducción y a docentes mediante la construcción de dos redes de trabajo: la Red de Equipos de Conducción (compuesta por supervisores, equipos de referentes territoriales, directores/vicedirectores y asesores pedagógicos) y la Red Docente (compuesta por profesores de las distintas áreas involucradas en el programa). Así,

los equipos directivos de las escuelas PLaNEA se reúnen mensualmente junto con los referentes del Ministerio de Educación –supervisores y territoriales– para encontrar soluciones a problemas comunes vinculados con la gestión institucional de los procesos de transformación y la implementación de PLaNEA en cada una de las escuelas. Asimismo, en este nivel se promueve la puesta en marcha de algunos dispositivos orientados a asegurar procesos de cuidado y bienestar en la comunidad educativa: “Entre pares (docentes)”, que apunta a que docentes de cada una de las escuelas realicen actividades de trabajo horizontal – recreativas, culturales o de formación– para fomentar el trabajo en equipo; y “Yo me proyecto”, para promover espacios el trabajo colaborativo entre grupos diversos, con centro en las iniciativas y preocupaciones de los y las estudiantes, con el fin de consolidar su pertenencia institucional a través de sus propias voces. Otro de los dispositivos que se promueven es la puesta en marcha de Asesorías integrales en salud adolescente: integración de un espacio abierto a estudiantes en la escuela, durante el horario escolar, a cargo de referentes de salud local o de la institución. Las asesorías se constituyen en un espacio de escucha y consulta para los estudiantes en encuentros individuales o grupales.

Las escuelas PLaNEA cuentan con equipos técnicos que asisten a ambas redes en la adaptación y adecuación al cambio. A su vez, el programa tiene foco en la transferencia de capacidades a los equipos de la gestión del nivel, sus equipos técnicos y curricularistas. Para ello, se despliegan de manera periódica reuniones de trabajo y se elaboran documentos para la reflexión y la coordinación de las dos redes. La red de conducción elabora documentos específicos que sirven como guía para la implementación del cambio en las escuelas. PLaNEA propone también, a nivel institucional, la constitución de un consejo de evaluación interdocente (CEI) en el que, por año de estudio del nivel, el grupo de docentes se reúne al finalizar cada uno de los trimestres para analizar la situación integral de los alumnos, especialmente de los que tienen notas bajas.

En tercer lugar, esta iniciativa promueve cambios al nivel del aula, en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Aquí, el trabajo se apoya en dos ejes centrales: el trabajo de enseñanza basada en proyectos para aprender en profundidad contenidos priorizados y desarrollar habilidades transferibles, y el modelo de evaluación formativa. Para ello, se ofrece a los profesores materiales para el desarrollo de tres

proyectos por año por área. Cada uno de estos materiales, está elaborado sobre la base del currículum del año y nivel. Así, los y las docentes de PLaNEA cuentan con materiales específicos para cada una de las áreas disciplinares. Periódicamente, se reúnen para formarse en este enfoque y conocer el material. A su vez, paulatinamente, un grupo de docentes asume tareas de diseño y escritura de los proyectos. Por otro lado, la iniciativa propone un rol asociado al acompañamiento a las trayectorias: el consejero estudiantil. Adicionalmente, y como resultado del cambio en normativas y malla curricular, PLaNEA propone, durante el primer ciclo, la implementación de un Taller de aprendizaje con foco en el desarrollo de habilidades para aprender a aprender. En este espacio, liderado por algún docente seleccionado por cada institución, se ofrece a los estudiantes actividades que les permitan consolidar su rol estudiantil, abordar de manera colaborativa el trabajo escolar y aprender a buscar, sistematizar e interpretar información proveniente de diferentes fuentes. Finalmente, también PLaNEA acompaña a las gestiones provinciales que lo requieren en la reconversión de los contenidos del currículum de la materia Tecnologías o Computación, según cada caso, para priorizar la alfabetización digital y la enseñanza y el aprendizaje de saberes básicos del mundo digital y la introducción a saberes de las ciencias de la computación y la programación. Con el apoyo de la Fundación Sadosky, se ha avanzado en dos provincias en este sentido, sumando un espacio de fortalecimiento de la formación de los y las docentes a cargo.

UNICEF impulsa este programa en las provincias, brindando asistencia técnica, desarrollo de recursos pedagógicos para equipos de gestión, directivos y docentes, asegurando el fortalecimiento de las capacidades de los actores del sistema a través de la creación de redes de trabajo de equipos de conducción y docentes entre escuelas e inversión en equipamiento para apoyar los procesos de transformación del nivel secundario. El programa se implementa con distinta escala y cobertura en tres provincias de Argentina. PLaNEA se implementa en la provincia de Tucumán desde 2018 en el ciclo básico y el orientado y llega a más del 30% de las escuelas secundarias estatales. En Chaco, se desarrolló entre 2021 y 2023, donde alcanzó a 32 escuelas secundarias, y en la provincia de Córdoba, el programa se realiza en todas las Escuelas Secundarias con Formación Profesional (ESFP) y en la Red de escuelas PROA, desde 2022.³

3. Lecciones aprendidas en el proceso de transformación sistémica del nivel secundario provincial

En este apartado se presentan algunas reflexiones sobre la puesta en marcha del proceso de transformación de la escuela secundaria en la provincia de Tucumán entre 2018 y 2023. Una mirada que tiene el foco en el *cómo* de la cuestión. Un proceso que fue atravesado por la emergencia educativa y la interrupción de la escolaridad presencial en el marco de la pandemia, y el requerimiento de poner en pausa modalidades de intervenciones, pero sosteniendo el eje del proceso en marcha. El recorrido deja algunas pistas para pensar cuáles son los pilares para avanzar en la transformación y cómo construir la hoja de ruta para acelerar el proceso a nivel local.

3.1. *Transformar el nivel secundario deber ser una decisión al más alto nivel de autoridad de gobierno*

Desde el establecimiento de la obligatoriedad de la escuela secundaria en el país, se impulsó un proceso de reestructuración y ampliación de los servicios educativos a fin de garantizar el Derecho a la educación de las y los adolescentes. Entre 2010 y 2021, la cantidad de secciones de educación secundaria aumentaron un 10,6% (UNICEF-OEI, 2023).

La puesta en marcha de PLaNEA en las escuelas tucumanas en 2018 fue una respuesta a la voluntad política de avanzar en un proceso de fortalecimiento y mejora del nivel secundario, que había tenido una gran expansión entre 2001 y 2010, pero aún presentaba grandes desafíos para asegurar que todos asistieran y lo completaran.

3. UNICEF realizó la etapa piloto del programa junto al gobierno de Tucumán entre 2018 y 2019 con el apoyo de la Fundación Sadosky en los temas asociados al desarrollo de contenidos para el área de tecnologías, la elaboración de proyectos y el fortalecimiento de saberes de los profesores del área complementarios. A partir de 2020, UNICEF trabaja con Flacso Argentina para escalar las acciones de apoyo a los gobiernos de Chaco y Córdoba. A cargo de Flacso está el acompañamiento a las Red de Conducción y Docentes, y el desarrollo de proyectos para el aula.

En 2016, con el cambio de gestión, las nuevas autoridades analizaron los procesos en marcha, sus progresos y resultados, y decidieron avanzar en esta política de fortalecimiento de la concentración horaria docente y en los cambios en el modelo pedagógico y de gestión. Sobre la base de la evidencia disponible, se comprometieron en dar continuidad a aquellos elementos que son valorados y asegurar la puesta en marcha de un conjunto de dispositivos para acompañar más y mejor a las escuelas en este camino.

En este proceso, definido por el ministro de Educación y su secretaria de Estado, se estableció la hoja de ruta, la disposición política para avanzar en el cambio de normativas y la creación de nuevas resoluciones para dar marco al conjunto de transformaciones propuestas. El trabajo sistemático en este camino por parte de las autoridades y la Dirección de Educación Secundaria, su equipo técnico y supervisores acompañó el quehacer con los directivos, asesores, docentes, estudiantes y familias de las escuelas que se fueron involucrando. Se trató de un proceso que no estuvo exento de vaivenes, en función de los tiempos que demanda la gestión para la construcción de condiciones institucionales en las escuelas y los tiempos electorales nacionales y provinciales. Estos elementos atraviesan de manera significativa también la gestión de las políticas educativas y la asignación de recursos humanos para el desarrollo de las actividades de acompañamiento y monitoreo.

La implementación de una política pública, lejos de ser lineal, es el resultado de una complejidad de acciones y definiciones, actores, marchas y contramarchas que imponen ritmos distintos a la gestión y posibilidades diversas, en el marco de demandas múltiples y de un contexto social, político y económico de un país signado, en el período considerado, por distintas crisis sanitarias, sociales, económicas y políticas.

PLaNEA logró implementarse como política pública gracias a algunos aspectos clave en el campo de las decisiones de política y su sostenimiento en el tiempo. En primer lugar, se constituyó en un compromiso de las más altas autoridades educativas que permitió asignar equipos técnicos y articular de manera estratégica con distintas áreas al interior del Ministerio de Educación (finanzas, administración, junta de clasificación de cargos, el área de Formación Docente –FORMAR–, el área de políticas socioeducativas, la dirección de calidad e información) y con sectores externos como el Ministerio de Salud y la Universidad de Tucumán. Como se ha visto

en diversas investigaciones sobre políticas de cambio, esta es una de las claves para avanzar en las definiciones y la adecuación de procesos y normativas requeridos para implementar procesos de transformación y mejora de los sistemas educativos (Marchessi, Tedesco y Coll, 2008; Rivas y Scasso, 2020).

En segundo lugar, las decisiones fueron tomadas con base en la evidencia sobre procesos históricos recientes a nivel jurisdiccional y nacional, y garantizando la continuidad del trabajo en las escuelas que habían subsistido. En efecto, las lecciones aprendidas en el proceso de implementación de las Escuelas de Nuevo Formato en Tucumán, sus logros, alcances y desafíos observados posibilitaron profundizar, redefinir y ampliar el proceso de transformación necesario en el nivel secundario.

Así, PLaNEA impulsó un modelo de transformación que avanzó sobre estas bases, incorporando nuevas dimensiones de intervención y alcance, promoviendo cambios en tres niveles: el de la gestión del sistema y acompañamiento a las escuelas secundarias; el de la escuela y su organización; y el de las prácticas de enseñanza, evaluación y aprendizaje en el aula.

Durante la etapa de diseño y adaptación del modelo PLaNEA, fue central la coordinación y gestión entre la Dirección de Educación Secundaria de la provincia y la Secretaría de Estado de Educación, con sostenidos intercambios para construir la hoja de ruta con todos los actores y lograr una fuerte adhesión del equipo técnico asociado al programa por el sentido de las propuestas y el trabajo con los actores del sistema. Se destaca, especialmente, el liderazgo a nivel territorial y el trabajo mancomunado con el equipo de especialistas de UNICEF y con los actores clave del Ministerio de Educación. Cabe destacar que el avance en las definiciones y la adecuación de procesos y normativas requeridos para la implementación se produjo gracias a la *expertise* de los equipos técnicos del Ministerio –con varios años de antigüedad en la dirección de nivel– y a la disposición a trabajar con el equipo técnico de la cooperación externa.

El trabajo compartido a lo largo de este tiempo –más de cinco años de acompañamiento sostenido– posibilitó también evidenciar vaivenes propios de la gestión y acompañarlos con el apoyo de la cooperación y organizaciones aliadas como soporte para responder a los cuellos de botella y encontrar los límites que se plantean a las escuelas cuando los ritmos y acontecimientos pautados no se desarrollan en

las condiciones ideales o esperadas. Un ejemplo de este aspecto fue el proceso de concentración horaria docente: una dimensión priorizada desde la gestión, sobre la que efectivamente se avanzó, pero a tiempos desacompañados entre el ciclo lectivo y la incorporación de nuevas escuelas. Así, fue a fines de 2022 que el conjunto de escuelas que se integraron al programa contó con las horas institucionales previstas para las áreas específicas.

3.2. El trabajo en red colaborativo permite la construcción de las políticas en el territorio: de arriba abajo y de abajo hacia arriba

La evidencia local, regional e internacional de políticas que lograron avanzar en procesos de cambio en educación muestra que es necesaria la construcción de una visión común sobre el sentido de las transformaciones propuestas y la hoja de ruta a seguir. La voluntad clara de las autoridades y técnicos que despliegan una planificación centrada en los objetivos y resultados propuestos no prospera o se hace “carne” si los supervisores, directivos, asesores y profesores no se apropian del sentido y lo comparten. El trabajo colaborativo, que reconoce y pone en el centro la reflexión de los actores, sus saberes, sus prácticas y resultados alcanzados, es un aspecto clave del trabajo realizado en PLaNEA.

En este sentido, la constitución de comunidades de aprendizaje para liderar el proceso de transformación, a partir del trabajo en red con equipos de conducción y docentes, fue una pieza fundamental para materializar un espacio de intercambios y acuerdos de “abajo hacia arriba” y de “arriba hacia abajo”, integrando de manera sistemática lo que ocurre en el territorio, los contextos específicos y las definiciones de las políticas, el sistema educativo y sus alcances.

El intercambio sostenido en el tiempo entre pares que incorporan la reflexión y sus saberes sobre sus escuelas, el contexto y la implementación fue crítico para la toma de decisiones oportunas: ajustar estrategias e intensidad y producir los materiales en el primer año piloto. La participación de supervisores, directores y asesores pedagógicos fue clave para entusiasmar y sumar adhesión entre profesores y colegas en las convocatorias a incorporarse al proceso. Adicionalmente, su participación en

instancias nacionales y de intercambio con otras provincias da cuenta del nivel de apropiación de las nuevas prácticas en desarrollo en cada escuela.

El devenir de la implementación permitió también identificar qué aspectos y miradas de los cambios propuestos pudieron desarrollarse y ser apropiados por los actores y cuáles aún están en proceso. Al tiempo que también, tras el impacto de la pandemia que impuso interrupción de prácticas y el escalamiento del programa en la provincia de Tucumán, se evidenció que no todas las condiciones o cambios esperados se dieron con el mismo alcance o profundidad en las escuelas participantes.

La expansión gradual y progresiva del programa en la provincia, que pasó de 16 a 24 escuelas entre 2018 y 2019, resultó otra forma de construir sentidos compartidos y asegurar niveles de adhesión necesarios para avanzar en el cambio de prácticas institucionales y pedagógicas en el aula. La convocatoria a nuevas escuelas se realizó junto a instituciones del primer grupo que compartieron su experiencia en primer persona, como protagonistas del proceso. Esta modalidad resultó en un espacio de intercambio y reflexión para que sean las escuelas, sus autoridades y equipos quienes eligen sumarse con base en sus contextos, posibilidades y disposición para abordar los desafíos de la transformación. El protagonismo de las escuelas con experiencia en estos espacios resultó clave para transmitir los aprendizajes desarrollados, los desafíos y los logros alcanzados en sus comunidades. Lejos de presentar la iniciativa como “programas enlatados”, la participación de los actores de las escuelas permite dar cuenta de los diversos niveles de adecuación y estrategias adoptadas. La inmersión de las nuevas instituciones y sus consultas posibilitan anticipar con ellas los desafíos. La segunda etapa de expansión fue más amplia, y se llevó a cabo a partir de consultas con las escuelas por parte de las autoridades. Este proceso se dio entre 2019 y 2020, con la complejidad de la irrupción de la pandemia y, con ello, la interrupción y el cambio de modalidades en el acompañamiento. En este período se sumaron 40 escuelas secundarias, que pasaron a formar parte de la red de escuelas en proceso de implementación. Si bien los testimonios de los equipos de conducción mostraron gran adhesión al trabajo en el marco de las redes, su incorporación enfrentó barreras en torno a distintas condiciones para el desarrollo de las estrategias de implementación que no se pudieron garantizar.

En este sentido, es importante, en el proceso de escalamiento, sostener la gradualidad de la incorporación de escuelas, asegurando las condiciones para la implementación de este crecimiento. La evaluación de PLaNEA, realizada post pandemia, alerta sobre la dimensión del impacto que ha tenido la interrupción de las clases presenciales en la escolarización y continuidad pedagógica (y también en el proceso de transformación del modelo educativo). Se identificó, sin embargo, que las escuelas valoraron ser parte de la red de escuelas PLaNEA y disponer de dispositivos, enfoques y materiales para sostener el trabajo y la priorización de contenidos. El intercambio sostenido en el espacio de las redes de equipos de conducción y de docentes posibilitó llevar adelante un acompañamiento de las prácticas, enfrentar las dificultades de la gestión en el marco de la pandemia y también ofreció un espacio de contención social y emocional que contribuye a la construcción colectiva del quehacer del día a día de las instituciones (un aspecto que ha sido muy valorado por los distintos actores de las escuelas y la gestión). Un modo de hacer y acompañar a las escuelas para que pudieran, según el decir de los actores, desempeñar su tarea en beneficio de sus estudiantes.

3.3. Formación docente continua, horas institucionales para asegurar más tiempo de los profesores en la escuela y recursos pedagógicos

Definir un sistema de acompañamiento y fortalecimiento de capacidades de los agentes del cambio con objetivos comunes de trabajo posibilitó promover más y mejores condiciones para enseñar y aprender en la escuela. En estos espacios, a lo largo del ciclo lectivo, se propone un trabajo coordinado –en conjunto con los equipos técnicos del nivel– que favorece la construcción de nuevos conocimientos entre pares, reconoce el saber experto de las y los profesores y propicia el intercambio horizontal, la participación y el trabajo colaborativo en el desarrollo de nuevas prácticas.

Transformar la escuela secundaria requiere del fortalecimiento de capacidades, de la reasignación de recursos y de la adecuación de normativas para promover más tiempo de trabajo docente en la escuela. Las autoridades se propusieron asegurar

el incremento de una hora institucional por semana para el trabajo fuera de clases asignado a planificación, producción de materiales e intercambio con colegas, para cada uno de las y los profesores de las asignaturas involucradas en el programa, avanzando de esta forma en el proceso de concentración horaria docente en las escuelas. Lograron hacerlo a un ritmo moderado, dado el proceso de escalamiento progresivo implementado. Para algunas escuelas, esto supuso avanzar con las propuestas de cambio en las prácticas, sin disponer de manera oportuna de esas horas adicionales. Esto conllevó algunas barreras: el uso de los recursos pedagógicos para llevar adelante la enseñanza basada en proyectos y el espacio de la red posibilitaron avanzar en la gran mayoría de los casos.

Otro elemento fue la provisión de distintos recursos materiales y la asistencia técnica para acompañar la gestión del programa, además del trabajo de los supervisores territoriales, de los equipos de conducción y de las y los profesores. Por ejemplo, recursos pedagógicos para el desarrollo de la enseñanza basada en proyectos, cuadernillos para docentes y también para los estudiantes; equipamiento tecnológico para desarrollar saberes y habilidades digitales. Estos resultaron clave para impulsar los cambios deseados. La modelización de las prácticas y la disposición de las condiciones y recursos materiales son fundamentales para contribuir a la construcción de una institución con capacidad para enseñar, aprender y garantizar el desarrollo integral de todos los y las estudiantes.

PLaNEA promueve transformar las prácticas institucionales en el aula y la enseñanza de contenidos fundamentales para el desarrollo de saberes y habilidades de los y las adolescentes en el siglo XXI. El enfoque propuesto fue el de la enseñanza basada en proyectos y la resolución de problemas genuinos, vinculados con el mundo actual. Esta metodología que impulsa pedagogías activas basadas en evidencia sobre estrategias que promueven mayor involucramiento de las y los estudiantes pone en marcha diferentes caminos de experimentación, investigación y elaboración de respuestas y resultados concretos basados en los objetivos de aprendizaje establecidos. Esos objetivos, así como las distintas formas en que serán evaluados, son anticipados a las y los estudiantes. El trabajo se propone en espacios colectivos e individuales, y el docente crea las condiciones para asegurar su desarrollo e implementa un proceso de evaluación formativa (UNICEF, 2017).

La evaluación es abordada en distintos ejes: como un núcleo clave en el proceso de cambio de las prácticas de enseñanza y aprendizaje y como herramienta para el acompañamiento integral de las trayectorias adolescentes en la escuela, a través de la mirada colegiada del conjunto de profesores. La reflexión y la retroalimentación oportuna y de calidad a las y los estudiantes –pero también a las y los profesores desde el nivel de la conducción– contribuyen con el trabajo colaborativo que impulsa el proyecto institucional de la escuela. La formación y el fortalecimiento de las capacidades de los distintos actores resultan un nudo crítico, en tanto se promueven cambios, no solo en el saber conceptual, sino en las prácticas de todos los días.

El trabajo de los equipos territoriales, supervisores y agentes que acompañan a cada una de las escuelas también es una pieza clave para facilitar articulaciones y dar seguimiento a acciones comprometidas. Contar con los equipos suficientes para esta tarea –en sistemas con situaciones educativas tan dispares– es crítico.

Durante la pandemia, el proceso iniciado tuvo que adaptarse a la situación de emergencia, redefiniendo los tiempos y modos de acompañar y sostener el trabajo en red. Los distintos espacios pasaron a un esquema remoto y se diseñaron cuadernillos impresos para las y los estudiantes. Estos desafíos se espejaron también con los retos que tuvo que afrontar el sistema, la gestión y las y los profesores de la Red de Docentes PLaNEA para sostener las actividades planificadas para el doble de escuelas.

El primer año de la pandemia evidenció la complejidad del desafío de enseñar y aprender en un contexto de emergencia. Según directivos y profesores, las nuevas prácticas de gestión y trabajo impulsadas por el modelo PLaNEA permitieron a los equipos de la red contar con materiales y con proyectos que priorizaron contenidos y actividades para el trabajo en aulas heterogéneas (UNICEF, 2023).

3.4. Una escuela para adolescentes como espacio de aprendizajes fundamentales para la vida, la participación, el desarrollo y la protección integral

Otro de los aspectos destacados en el enfoque de PLaNEA es haber considerado como parte fundamental del programa el bienestar docente y estudiantil como aspecto

importante para el logro de los objetivos de mejora de las condiciones de enseñanza y aprendizaje, lo que permite abordar también aspectos que hacen a las condiciones de vida adolescente, a sus necesidades y preocupaciones, así como a las de los y las docentes.

La clave es la integralidad de la propuesta y la mirada sobre los sujetos. PLaNEA propone ubicar en el centro de la escuela al estudiante, promoviendo que aprenda y produzca conocimiento, pero sin escindirlo de su contexto y sus preocupaciones. Del mismo modo, los y las docentes, como principales agentes de cambio, necesitan construir un sentido común, apropiarse de una narrativa colectiva que dé lugar a una pertenencia específica al programa y a una valorización de su rol como actores destacados del proceso de transformación educativa. Se trata de la construcción de un proceso que reconoce a los distintos actores de cambio: desde la gestión del nivel hasta los equipos de conducción y el cuerpo docente. Sin duda, un proceso que se construye de manera permanente.

El programa impulsó la implementación de tres dispositivos para dar lugar a nuevos espacios de intercambio: uno, entre pares docentes; el segundo, entre pares estudiantes; y un último destinado al desarrollo de las Asesorías integrales en salud, una estrategia implementada en articulación con el Ministerio de Salud.

El primero involucra la iniciativa “Yo me proyecto”, que, propiciando el trabajo entre estudiantes de distintos cursos, dio muestras claras de la necesidad de abordar temas comunes a toda la escuela con todo el estudiantado como colectivo, en un ámbito descontracturado y creativo. Estas condiciones fueron propicias para abordar –a la par que se lo hacía en los proyectos areales– las habilidades transferibles, especialmente aquellas orientadas a la construcción de procesos de autonomía, toma de decisiones y planificación. La iniciativa, que invita a participar a toda la escuela por fuera del trabajo en el aula graduada, posibilitó dar otros lugares y roles a los y las adolescentes, jerarquizando su participación y situándolos como actores centrales y empoderados a la hora de definir los proyectos y las temáticas a trabajar. Las escuelas mostraron un fuerte compromiso y entusiasmo para el desarrollo de esta iniciativa, incluso en el contexto de la pandemia, cuando se sumaron las familias para acompañar a los y las estudiantes y se abordaron temas específicos vinculados con las emociones que tuvieron lugar durante la interrupción de la escolaridad presencial.

La segunda iniciativa, “Entre pares docentes”, tuvo como propósito asegurar un espacio de trabajo y construcción de lazos entre docentes. Se implementó más cabalmente entre 2018 y 2019. En su puesta en marcha y sostenimiento, fue clave el rol de la red de conducción para organizar y calendarizar estas actividades. Fueron los directivos quienes debían impulsar en las escuelas esta iniciativa para abordar las condiciones de bienestar docente. Si bien hay problemáticas que tienen las instituciones y condiciones de trabajo que no pueden resolverse desde este dispositivo, la institucionalización de un encuentro para compartir actividades junto con todo el plantel docente de una misma escuela, con foco en el grupo humano y sus retos profesionales, suma para pensar y construir de manera colectiva el proceso de transformación de las prácticas. Por supuesto, se identifican resistencias que es importante poner en la mesa de trabajo para atender las distintas miradas sobre el proceso. A lo largo de estos cuatro años, los y las docentes pudieron plantear sus necesidades específicas de trabajo y eso fue muy valorado como espacio de formación e intercambio entre el propio equipo de cada escuela.

Finalmente, el tercer dispositivo que se integra en la escuela con el objeto de constituir un espacio específico para que los y las adolescentes puedan abordar temas de desarrollo de los jóvenes más allá de sus aprendizajes es la Asesoría Integral en Salud, impulsada originalmente desde el sector de Salud y luego desde el Plan ENIA. Las asesorías constituyen espacios de escucha atenta y orientación a los chicos y chicas en el horario escolar, y son implementadas por profesionales del sistema de salud o de la educación formados para esto. Las articulaciones provinciales, en el marco del Plan ENIA, con las áreas correspondientes en educación tuvieron avances y alcances diferentes a los esperados al inicio. Sin embargo, la experiencia mostró resultados positivos para acompañar a chicos y chicas –y a sus familias también– en situaciones que hacen a temas vinculados al desarrollo, la salud sexual y la salud mental. Sin duda, la articulación con sectores como salud y desarrollo social es crítica para asegurar más y mejores condiciones para todos los y las adolescentes. Las evaluaciones realizadas han comprobado mayores niveles de apropiación e impacto en las escuelas que avanzan en un proceso de transformación educativa centrado en los y las adolescentes (UNICEF, 2019).

3.5. Planificación estratégica participativa, monitoreo de resultados, retroalimentación a los actores y documentación del proceso

Como en toda puesta en marcha de políticas públicas de transformación, las instancias de planificación estratégica que involucren a los distintos actores y basen las decisiones en la evidencia disponible son clave para establecer la ruta de acción para la implementación con sentido para las partes.

El monitoreo y la documentación de logros y cuellos de botella son centrales al momento de retroalimentar la implementación de los procesos de transformación de las políticas para realizar ajustes y, con ello, avanzar y consolidar los procesos que posibilitan los cambios deseados. En este sentido, la construcción participativa de la Teoría del Cambio (UNICEF, 2018), elaborada al inicio de la implementación con representantes del equipo técnico del nivel y la gestión, directivos y docentes, así como el relevamiento sostenido del desarrollo de las propuestas y el trabajo de la comunidad con los resultados obtenidos, permitió realizar ajustes al modelo de manera oportuna. Devolver la información relevada a los equipos de gestión de manera periódica para alimentar los procesos de toma de decisión permite ajustar procesos y esquemas de trabajo. A lo largo de la implementación, se realizaron reuniones periódicas con los equipos de la Secretaría de Educación y la Dirección del Nivel Secundario con este fin.

Por otro lado, a lo largo del programa, se monitorean un conjunto de indicadores sobre la implementación de las acciones, las trayectorias estudiantiles y las percepciones de estudiantes, docentes y directivos, que posibilitan valorar resultados intermedios y realizar ajustes y adecuaciones.

Los resultados relevados en los primeros años de implementación muestran logros en las trayectorias escolares, el clima escolar y áulico, la percepción de los estudiantes sobre su escolaridad y las prácticas docentes.

Con respecto a lo primero, los indicadores muestran que mejoran las trayectorias escolares cuando se compara el primer grupo de escuelas PLaNEA con sus pares del sector estatal o el total provincial de escuelas. Es muy interesante ver que, si bien hay una tendencia de mejora general, son las escuelas PLaNEA ubicadas en contextos de mayor

vulnerabilidad las que muestran mejoras más pronunciadas en la promoción y la reducción de la repitencia e interrupción escolar durante el ciclo lectivo (Steinberg, 2022).

Asimismo, las indagaciones sobre percepciones en la primera etapa de implementación indicaron logros en la cotidianeidad del aula: más participación de los y las estudiantes, especialmente de aquellos que antes no lo hacían, mayor motivación con los contenidos y sus aprendizajes, mejoras en la oralidad y la capacidad de expresión, reconocimiento de otras formas de enseñar y aprender, mayor intensidad en el trabajo cognitivo, valoración del trabajo colaborativo, otros usos del espacio escolar. Datos que iluminan un camino que es necesario profundizar. La evaluación externa del programa en Tucumán, realizada en 2022, ponderó la pertinencia del programa y su foco en el núcleo pedagógico de la transformación. Además, destacó la integralidad de la política y el abordaje sistémico y participativo que propicia el continuo trabajo con los actores del sistema en sus distintos niveles, promoviendo el liderazgo de los equipos de gestión y el rol de supervisores, equipos de conducción y docentes. El engranaje multidimensional de acciones que acompaña la transformación en los distintos niveles de la gestión educativa y la institución posibilitan los cambios que se dan en el aula. Adicionalmente, un informe del Ministerio de Educación de la provincia analiza los resultados de los operativos Aprender de las escuelas PLaNEA en el período 2013-2022 en comparación con otros grupos. Este análisis indica que, aun en niveles de aprendizaje bajos observados en todos los grupos de escuelas consideradas –total nacional, provincial, provincial estatal, grupo de escuelas Planea y grupo de Control de escuelas PLaNEA–, en el grupo de escuelas PLaNEA se advierte una tendencia alentadora. Este grupo de escuelas, ubicadas entre aquellas en situación de mayor vulnerabilidad, muestra una mejora marcada en Lengua (10 pp.) e inicial en Matemáticas (2 pp.) entre 2017 y 2019 (período de puesta en marcha del programa). Tras el impacto de la pandemia, se observa una caída de desempeño semejante entre los grupos en Lengua y menor en escuelas PLaNEA que en el grupo Control en Matemáticas (MET, 2023). La sensibilización de las escuelas y el trabajo continuo con equipos de conducción permiten tomar estos resultados como elementos a considerar en el sostenimiento y fortalecimiento de las políticas de transformación. Se trata de resultados alentadores que impulsan el sostenimiento y fortalecimiento de estas políticas de transformación.

En el caso de las escuelas bajo programa en Tucumán, la observación del trabajo de un grupo de docentes de primer año del programa en las aulas evidenció avances de la transformación de las prácticas a distintos ritmos. Por un lado, se ha generalizado en todas las aulas una disposición del mobiliario y de estudiantes que propicia el trabajo colaborativo, en grupos, donde el profesor o profesora circula haciendo uso de distintos frentes y recursos para desplegar la clase. Luego, se advierte que, mientras un conjunto de docentes logró poner en marcha el desarrollo de los proyectos impulsando distintos momentos de metacognición y retroalimentación, otros pusieron en marcha las dinámicas, pero sin propiciar espacios oportunos para profundizar en los saberes o participación de los y las estudiantes. Se advierten, a su vez, dispares niveles de apropiación acerca de la implementación de la evaluación formativa y de su articulación con la evaluación de tipo sumativa: mientras algunos docentes pueden dar cuenta de los elementos que evidencian logros de aprendizajes concretos en las producciones de los y las estudiantes, otros aún vinculan los avances solo en el plano de las actitudes y disposiciones a nivel de grupos. Los testimonios relevados entre las y los profesores permitieron también dimensionar el impacto de la pandemia en la continuidad del ejercicio de las nuevas prácticas puestas en juego con los proyectos del programa. En suma, contar con evidencia robusta sobre los logros y desafíos de la puesta en marcha en el proceso resulta central para actuar con los equipos docentes y de conducción, para fortalecer y asegurar condiciones para su desarrollo y logro en el proceso de transformación.

Sabemos que no son metas de corto plazo, sino que requieren del sostenimiento de prácticas de la transformación, que incluyen marchas y contramarchas (Fullan, 2005). La pandemia ha sido, como en todos los ámbitos de la vida escolar, una gran barrera para la continuidad de procesos iniciados que suponen el día a día en la escuela.

3.6. Analizar prácticas de gestión, conducción y enseñanza para avanzar en políticas que posibiliten construir una escuela para que todos y todas las adolescentes aprendan

Se trata de construir una educación que asegure escuelas con recursos y equipamiento, con docentes formados y capacitados en saberes y habilidades para enseñar

a chicos y chicas diversos, en aulas heterogéneas, a construir su proyecto de vida, adquirir capacidades del siglo XXI, aprender a lo largo de la vida, ejercer una ciudadanía plena e insertarse en el mundo del trabajo.

En países como la Argentina –con altos índices de pobreza infantil y desiguales oportunidades de desarrollo, donde los y las adolescentes enfrentan diversas situaciones de vida–, construir una escuela que pueda acompañar y enseñar para que todos aprendan desde una perspectiva integral y de Derechos es uno de los desafíos más grandes y urgentes para asegurar un horizonte de igualdad y la construcción de una sociedad más justa. Acceder al conjunto de saberes y habilidades es su Derecho, el tiempo en la escuela es una oportunidad y es obligación de los Estados, los adultos responsables y la sociedad toda contribuir a materializar los arreglos, recursos y cambios necesarios para lograrlo.

La evidencia es contundente: la escuela que tenemos logró muchísimo para muchos – especialmente para aquellos que vienen de hogares con diversos capitales: económicos, sociales y culturales–, pero no para todos y todas. Tal como la conocemos hoy, la escuela secundaria no asegura los resultados esperados por las normativas vigentes: ni en terminalidad ni en aprendizajes ni en el desarrollo de habilidades para ejercer una ciudadanía plena en el siglo XXI, ingresar en el mundo del trabajo o continuar los aprendizajes. Transformar la secundaria es, desde el sector educativo, el paso ineludible para contribuir al desarrollo de adolescentes y jóvenes. Ello requiere asegurar recursos humanos y financieros para hacerlo, pero también una hoja de ruta basada en evidencia, en aprendizajes construidos con los actores del sistema a nivel local. La puesta en marcha de PlaNEA en Tucumán, como estrategia para acompañar políticas de transformación del nivel secundario, se suma a aquellas políticas que se implementan en otras provincias, como Córdoba, donde se impulsaron las escuelas PROA y, más recientemente, la modalidad de ESFP, que tomó diversos elementos del modelo PlaNEA para su diseño y actual implementación. También contamos con las escuelas PlaNEA en Chaco, que avanzan con un grupo promotor y el cambio del régimen académico, así como con otras experiencias innovadoras en Río Negro, Ciudad de Buenos Aires, Misiones y La Pampa. Analizar los casos locales, las dimensiones de intervención, los resultados a lo largo del proceso y los logros en las metas de mejora de las trayectorias y el desarrollo integral de los

aprendizajes permitirá construir un corpus de conocimiento robusto para acelerar los procesos en marcha.

Analizar las prácticas en la implementación de las políticas, las prácticas de gestión, el acompañamiento a los procesos de cambio y el trabajo de las y los docentes en el aula es crucial para construir conocimiento sobre el cómo de la cuestión. El programa PLaNEA en Tucumán, el trabajo que se está facilitando en Chaco y Córdoba, liderado por las autoridades provinciales y sus equipos de gestión, comienza a mostrar un conjunto de efectos buscados para transformar la escuela secundaria y garantizar que todos y todas puedan acceder al conocimiento y el desarrollo de habilidades. El avance en la hoja de ruta planteada, aun fuertemente atravesada por el impacto de la pandemia y la interrupción prolongada de clases presenciales, muestra altos niveles de adhesión, pertinencia y sostenibilidad según la evidencia relevada. Sin embargo, surgen nuevas preguntas para abordar algunos desafíos: ¿Cómo escalar las iniciativas para transformar las escuelas secundarias, sosteniendo un alto protagonismo de los actores? ¿Cómo acompasar mejor los tiempos que requieren las adecuaciones normativas y laborales con la dotación de equipamiento y sostenimiento de redes para el fortalecimiento de las capacidades? ¿Cómo lograr acompañamientos diferenciados atentos a distintos puntos de partida de las escuelas, sus condiciones, equipamiento y situación de los y las estudiantes? ¿Cuál es el nivel de inversión necesaria para asegurar más y mejores condiciones para enseñar y aprender?

Algunas de estas preguntas, junto con la evidencia y construcción sostenida de conocimiento sobre los procesos de transformación implementados en el sistema educativo en nuestro país, permitirán contribuir a la mesa de trabajo de los tomadores de decisiones para el desarrollo de políticas dirigidas a transformar el nivel secundario en la Argentina.

Referencias

- Acosta, F. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cadernos de História da Educação*, 11(1), 131-144. <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534>

- Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Flacso, Grupo Editor Latinoamericano.
- Cappellacci, I. y Miranda, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina: deudas pendientes y nuevos desafíos*. Serie “La educación en debate”. Documentos de la DiNIECE. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Cerrutti, M. y Binstock, G. (2004). Camino a la exclusión: determinantes del abandono escolar en el nivel medio en la Argentina. [Trabajo presentado en el I Congreso Asociación Latinoamericana de Población (ALAP)].
- Fullan, M. (2005). The Meaning of Educational Change: A Quarter of a Century of Learning. En M. Fullan, *The Roots of Educational Change, International Handbook of Educational Change* (pp. 202-216). Springer.
- Marchessi, A., Tedesco, J. C. y Coll, C. (coords.) (2008). *Calidad, equidad y reformas de la enseñanza*. Serie “Metas educativas 2021”. Organización de Estados Iberoamericanos.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019*. Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación [Archivo PDF].
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/evaluacion_educacion_secundaria_argentina_2019.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Aprender 2021: Educación Primaria: informe nacional de resultados: análisis sobre los logros de aprendizaje y sus condiciones*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/informe_aprender_2021_1.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación (2023). *Tasas de escolarización: consideraciones sobre las fuentes y métodos de cálculo: documento metodológico*.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/tasa_de_escolarizacion_-_consideraciones_sobre_las_fuentes_y_metodos_de_calculo.pdf
- Ministerio de Educación de Tucumán. Dirección de la calidad educativa (2023). *Informe de análisis comparativo de Escuelas PLaNEA, Escuelas de Control y Escuelas Estatales de Tucumán en base a los resultados de la evaluación Nacional Aprender. Desempeños de aprendizajes en Escuelas Planea Tucumán*.
- Morduchowicz, A. (2010). El federalismo fiscal-educativo argentino. En D. A. Oliveira, et al., *Políticas educativas y territorios: modelos de articulación entre niveles de gobierno*. Instituto Internacional de Planeamiento de la educación IIPE-Unesco.
- Rivas, A. y Scasso, M. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Fundación Santillana.

- Scasso, M., Bortolotto, G. y Jaureguizar, M. (2014). Los avances y desafíos en la inclusión educativa en Argentina en la última década: hacia la universalización de la educación secundaria. *Anuario Digital de Investigación Educativa*, (25).
<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/article/view/3890/2591>
- Steinberg, C. (2015). Desigualdades sociales, políticas, territoriales y emergencia educativa. En J. C. Tedesco, *Argentina hoy. La urgencia del largo plazo*. Fundación OSDE-Siglo Veintiuno.
- Steinberg, C. (comp.) (2022). *Viaje a la transformación de la escuela secundaria. Hoja de ruta para implementar los cambios que necesita la educación de los y las adolescentes*. Siglo Veintiuno-UNICEF.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. y Ziegler, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes en el siglo XXI*. UNICEF-Flacso.
- Tenti Fanfani, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Siglo Veintiuno.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*. Siglo Veintiuno.
- Tenti Fanfani, E., Steinberg, C. y Frederic, S. (2009). *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. PNUD-IIPE Unesco.
- 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), 63-71.
- Terigi, F., Briscioli, B. y Toscano, A. (2012). La escolarización de adolescentes y jóvenes en los grandes centros urbanos: aportes de tres investigaciones sobre régimen académico y trayectorias escolares [ponencia presentada en el Segundo Foro de la Asociación Internacional de Sociología, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires].
- Tiramonti, G. (2015). La reforma de la escuela media: un anhelo frustrado. *Propuesta educativa*, (44), 24-37.
- Tiramonti, G. (2018). *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma* [Archivo PDF]. Flacso.
<https://www.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2018/11/La-escuela-secundaria.-50-anos-en-la-busqueda-de-una-reforma.pdf>
- UNICEF (2017), *PLaNEA. Diseño y Fundamentos de una nueva escuela para adolescentes*. UNICEF.
<https://www.unicef.org/argentina/media/10166/file/Planea-disenio-fundamentos.pdf>
- UNICEF (2018). *Teoría del Cambio—Programa PLaNEA* [documento de trabajo].
- UNICEF (2019). *Evaluación—Programa de Cooperación (2016-2020). Argentina* [informe final].
<https://www.unicef.org/lac/media/41516/file>

UNICEF (2023). Resultados de la evaluación externa del programa PLaNEA [documento de trabajo].

UNICEF, CNCPS, SENNAF y MDS (2021). Encuesta Nacional de Niñas, Niños y Adolescentes (MICS) 2019-2020, Informe de resultados de la encuesta. UNICEF.
<https://www.unicef.org/argentina/informes/mics-2019-2020>

UNICEF-Flacso (2020). *Mapa de la educación secundaria rural en Argentina. Modelos institucionales y desafíos*. Serie “Generación Única”. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.
<https://www.unicef.org/argentina/media/9391/file/Mapa%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20secundaria%20rural%20en%20la%20Argentina.pdf>

UNICEF-OEI (2023). *Adolescentes, jóvenes y educación secundaria*. Unicef-OEI.
<https://www.unicef.org/argentina/informes/adolescentes-jovenes-y-educacion-secundaria>

