

Políticas curriculares y decisiones institucionales en la educación secundaria. un estudio cualitativo a partir de las voces de equipos de gestión y docentes

LABORATORIO

Verónica Nicoletti

Universidad Nacional de La Pampa/Facultad de Ciencias Humanas

veronicoletti1978@gmail.com

Laura Azcona

Universidad Nacional de La Pampa/Facultad de Ciencias Humanas

azconalauran@yahoo.com.ar

Resumen:

El artículo propone sistematizar un corpus de interpretaciones realizadas sobre las políticas curriculares y decisiones institucionales en la escuela secundaria durante el periodo 2020-2023. Estas conclusiones provisionarias son el resultado de un trabajo de investigación desarrollado en el marco de un Proyecto de investigación denominado: "Las prácticas de enseñanza en el Ciclo Orientado en la provincia de La Pampa". El objetivo es comprender los modos de llevar adelante la educación secundaria para garantizar la obligatoriedad y las finalidades que proclama la Ley de Educación Nacional a más de diecisiete años de su sanción. Desde el paradigma cualitativo, interesan las singularidades sin la pretensión de generalizar los resultados. Las propuestas de enseñanza y las estrategias de acompañamiento a las trayectorias escolares son centrales en la indagación. Interesa, especialmente, identificar cambios y continuidades que permitan reflexionar y repensar la educación secundaria hoy, después de un contexto de emergencia como fue la pandemia.

Palabras clave: educación secundaria; trayectorias escolares; estrategias de enseñanza; políticas curriculares

*Educational policies and institutional decisions in Secondary Education in La Pampa:
What the teaching and administrative staff have to say*

Abstract

This article is aimed at systematizing a corpus of interpretations made on curricular policies and institutional decisions made in secondary schools in La Pampa between 2020 and 2023. The conclusions we present here are the partial result of a research work developed within the framework of the research project "Teaching practices in the Oriented Cycle in La Pampa." We provide in this article a comprehensive interpretation of the ways of carrying out Secondary Education to guarantee its obligatory quality, one of the purposes proclaimed by the National Education Law, more than seventeen years after its enactment. The study of the teaching proposals and strategies to support school trajectories were central to this qualitative research, which identified changes and continuities that allowed us to reflect on and rethink Secondary Education in both pandemic and post-pandemic contexts.

Keywords: Secondary Education; school trajectories; teaching strategies; curricular policies



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons 4.0 Internacional (Atribución - No Comercial - Compartir Igual) a menos que se indique lo contrario.

Introducción

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 (en adelante LEN) fue sancionada hace diecisiete años y, pese a diversas políticas, programas y normativas tendientes a garantizar la universalidad de la educación secundaria, la discontinuidad en la escolaridad, la repitencia y el abandono escolar siguen generando preocupación en las distintas esferas de gobierno que velan por los derechos de las personas -en este caso el de la educación- y a un importante sector de la población. Entendemos que todos los niveles educativos han enfrentado -y continúan haciéndolo- diferentes desafíos. En este sentido, consideramos que, a pesar de los años transcurridos, la implementación del secundario en La Pampa presenta nudos problemáticos que requieren ser estudiados en profundidad. Algunos de éstos se indagan en el marco del proyecto de investigación denominado “Las prácticas de enseñanza en el Ciclo Orientado en la provincia de La Pampa”¹. Algunos de los objetivos que se persiguen son: identificar las concepciones de enseñanza que portan los docentes del Ciclo Orientado de la escuela secundaria, analizar los lineamientos curriculares que fundamentan el Ciclo Orientado de la escuela secundaria, caracterizar las propuestas pedagógico-didácticas que se generan en cada una de las orientaciones, e indagar el seguimiento de las trayectorias escolares del estudiantado.

El proyecto también tiene como finalidad interpretar, desde un paradigma cualitativo, las voces de las personas involucradas en el nivel medio, entendiendo que las reformas y las normativas suelen encontrarse con problemas de implementación, ya que en la lógica de quienes piensan las reformas hay cierta tendencia a la uniformidad, al centralismo y al formalismo burocrático. Esto se contradeciría con la lógica de los colectivos docentes, las escuelas y sus formatos (Romero, 2011).

Para la elaboración de este escrito se retoman distintas presentaciones producidas por el equipo de investigación durante el desarrollo del proyecto, las cuales fueron exhibidas en diferentes eventos científicos. Nos interesa sistematizar, organizar y resignificar las ideas e hipótesis provisionales que hemos propuesto en relación a la educación secundaria en la provincia de La Pampa a partir de un corpus empírico recopilado entre los años 2020 y 2023.

De esta manera, el propósito es presentar el análisis de los datos que hace más de tres años se están construyendo, haciendo hincapié en las decisiones institucionales tomadas en el marco de la educación secundaria de la provincia de La Pampa a partir de políticas curriculares referidas a diferentes aspectos pedagógicos y didácticos durante el contexto de pandemia² y postpandemia, así como también las que se propusieron en el contexto de nueva presencialidad o presencialidad plena.

El artículo se organiza en tres apartados. El primero menciona los aspectos metodológicos que el equipo sostuvo acorde al contexto y al posicionamiento epistemológico y conceptual. El segundo apartado refiere a las políticas curriculares en un contexto de emergencia como fue el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) por Covid-19, las decisiones que en clave institucional tomaron los equipos directivos y las tareas que desarrolló el colectivo docente. En el tercero, se analiza el modo de materializar algunas políticas públicas en un contexto post-pandémico a partir de la aprobación de un nuevo régimen académico para la escuela secundaria y los sentidos que cobró para directivos y docentes. Por último, se proponen reflexiones finales e interrogantes que invitan a seguir pensando y proyectar futuras investigaciones.

¹ El proyecto es dirigido por la Mgr. Liliana Emilee Campagno y fue aprobado mediante la Resolución N° 150-CD-2020, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

² La Resolución N° 366 señala tres formas complementarias de trabajo pedagógico para el retorno progresivo a las aulas (presencial, no presencial y combinado); considera el período que va de septiembre del 2020 a marzo/abril del 2021 como una unidad temporal para la intensificación, evaluación y acreditación y/o promoción de los aprendizajes; y propone nuevos criterios para la conformación de los agrupamientos, debido a los protocolos de distanciamiento. La Resolución N° 367 del CFE refiere a la priorización curricular y recomienda que en la reorganización se recuperen contenidos altamente formativos, que generen el interés de los estudiantes y permitan proyectar institucionalmente el 2020 y 2021 como unidad temporal.

Aspectos metodológicos de la investigación

La investigación sigue una lógica cualitativa en consonancia con las decisiones epistemológicas acerca de la definición del objeto y del tipo de conocimiento que interesa construir. Inicia durante el contexto de pandemia, lo que implicó recontextualizar y redefinir algunos aspectos metodológicos planificados para la consecución de los objetivos, especialmente los instrumentos para recolectar la información. Si bien el diseño es flexible y abierto y, por lo tanto permite la emergencia de nudos problemáticos, las condiciones sanitarias en la Argentina requirieron de medidas nacionales como fue el ASPO, que trastocó la habitualidad en las escuelas y en la vida en general. En este contexto fue necesario tomar decisiones y resguardos sobre los procedimientos a seguir en la indagación. Así, se postergaron las observaciones de clases previstas y se efectuaron algunas entrevistas mediadas por tecnologías usando formatos de videollamadas, comunicaciones telefónicas y encuentros sincrónicos, entre otros. El retorno paulatino a la presencialidad durante el año 2021 marcó momentos significativos en la recolección y en el análisis de la información. Se retomó la realización de entrevistas de modo presencial y se continuó con la organización del proyecto pese a las condiciones tan disímiles de las previstas.

Para la recolección de información se realizaron entrevistas semiestructuradas a equipos de gestión, asesoras pedagógicas y docentes de siete instituciones de nivel medio de la Provincia de La Pampa durante el año 2021. En un segundo momento, durante el año 2022, se efectuaron entrevistas semiestructuradas a estudiantes que asisten a escuelas de nivel medio de diferentes localidades de la Provincia de La Pampa con diversas orientaciones y modalidades en los períodos del ASPO y de la modalidad híbrida implementada en el año 2021. A inicios del año 2023, se consideraron las producciones de una de las Jornadas institucionales establecidas por el Programa Nacional de Formación Continua que tuvo como principal objetivo la lectura y análisis del “Régimen académico para el fortalecimiento de la educación secundaria” y se volvieron a realizar entrevistas a directivos y docentes.

Políticas curriculares en pandemia: decisiones en clave institucional

El contexto de pandemia obligó a tomar medidas de emergencia, de restricción y aislamientos sociales con el fin de disminuir la propagación del virus Covid-19. En este escenario incierto, las instituciones educativas tuvieron que desarrollar múltiples estrategias para cumplir con la pretendida continuidad pedagógica.

Se debieron modificar, al decir de Diana Mazza (2020), los modos de pensar el tiempo y la temporalidad, aprender a gestionar la ansiedad de los equipos de gestión, docentes, estudiantes y familias, así como aprender a estar disponibles a la distancia y generar nuevas formas de contener generando espacios comunes. El contexto interpeló todo lo construido hasta ese momento, invitando a cuestionar la idea de tiempo programático y lineal para repensar la temporalidad como recursiva dado que aquello que se le proponga se conjugará con las condiciones, los recursos, los tiempos y los espacios de que disponga el estudiantado (Mazza, 2020). A esto se sumó la pérdida de los encuentros personales, el cruce de miradas, la percepción de las expresiones y tonos de voz, generando un aumento de la ansiedad ante la sensación de pérdida de control y la necesidad de trabajar sobre la tolerancia ante la propia frustración (Mazza, 2020). Se debieron pensar otros modos de estar presentes, poniendo énfasis en la “disponibilidad psíquica”, es decir, potenciar una “escucha atenta”, la curiosidad por la otredad, tender puentes, acompañar de modo sostenido, cuidar la escritura, construir espacios continentales (Mazza, 2020, pp. 5-7).

Retomando las ideas de Inés Dussel (2020), la pandemia también implicó la “domiciliación” de la escuela, planteó “encuadres y reglas propias y supone instaurar una autoridad que fija ciertos sentidos y configura identidades” (p. 338). Así se diluyeron los límites entre el hogar y la institución educativa, generando una “domesticación” de la escuela y, por lo tanto, cambios en los tiempos y espacios escolares, los saberes a enseñar, el lugar de las tecnologías, el lugar de las familias. El aula, como ese “espacio material” (p. 341) que implica ciertos modos de comunicarse se desconfiguró para, durante el ASPO, convertir y sostener algunas cuestiones de la estructura comunicativa en un nuevo entorno material. Esta modificación generó algunas tensiones debido a las desigualdades sociales que condicionaron las posibilidades de acceso a tecnologías digitales, las características del espacio de trabajo y estudio, las

posibilidades de las familias para acompañar la tarea educativa, la pérdida del trabajo docente colectivo, la discusión sobre qué se debe seguir enseñando y cómo se debe o puede evaluar.

Pedro Núñez (2020) señala que, a pesar del cambio en las temporalidades y el desdibujamiento de los límites entre los días laborables y no laborales, entre lo escolar y lo cotidiano, se sostuvieron escenarios que posibilitaron la continuidad educativa. Durante el año 2021 se revisaron una vez más los protocolos sanitarios para promover el regreso paulatino a la escuela; a partir de eso llegaron a las instituciones normativas que reorganizaron cuestiones pedagógicas, académicas y administrativas. Se pensaron diversas alternativas como agrupamientos en ‘burbujas’, propuestas híbridas o sistemas bimodales. El año 2022 posibilitó el regreso a la presencialidad plena ya con la pandemia ‘controlada’ y discursos que alentaban la continuidad de las modificaciones realizadas los años anteriores en los aspectos curriculares, pedagógicos e institucionales. En relación con lo expuesto, la interpretación de las voces de quienes implementaron las normativas curriculares permite pensar que, ante un contexto de incertidumbre, las instituciones educativas intentan responder en clave institucional, reinterpretando y resignificando las políticas curriculares en todo su sentido. En este sentido, sostenemos que en algunas expresiones de las personas entrevistadas se advertiría la existencia de una actitud de espera que acompaña al equipo de gestión de manera casi constante. Las medidas que se toman en el nivel central ‘bajan’ mediante normativas, decretos, resoluciones o disposiciones, otorgando una relativa autonomía acompañada por una sensación de temor ante constantes cambios. En concordancia, una directora declama la necesidad de esperar las decisiones que se tomarían para proyectar el funcionamiento de las instituciones durante del ciclo lectivo 2021, para trabajar en la institución por medio de la proyección del modo de funcionar en el año que se iniciaba. “Sí, había que esperar, si el protocolo se modificaba, si no lo hacía y después recién, (...) a partir de eso pudimos armar un nuevo plan de retorno a la presencialidad para este 2021.” (Equipo de Gestión 1, 2021)

Estas voces nos remiten a lo planteado por Stephen Ball y Richard Bowe (1992), quienes centran la atención en los efectos y en las trayectorias de las políticas, superando una visión lineal y simplista que considera que éstas son “implementadas” por los actores como una producción acabada del estado. Con el concepto de “ciclo de las políticas” visibilizan diferentes arenas en las cuales se definen y ponen en acto las políticas, así como sus relaciones y especificidades (En: Beech, 2016, p. 3). Las políticas son intervenciones textuales de la práctica; los autores no pueden controlar el significado de sus textos por más esfuerzo que pongan en que sean textos cerrados y completos ya que, además cambian sus significados al modificarse las representaciones y los intérpretes clave. Las brechas y espacios para la acción y las respuestas son abiertos o reabiertos. Las lecturas de los colectivos directivos y docentes no se construyen en circunstancias creadas por éstos y por eso deben ser resueltas en el contexto. “Las soluciones a los problemas planteados por los textos políticos serán localizados y podría esperarse que aparezcan acciones no planificadas y desorden” (Ball, 2002, p. 23). Entre esas acciones no planificadas se puede mencionar el despliegue de tareas en forma remota, especialmente las relacionadas a aspectos administrativos y pedagógicos, la utilización de diferentes formatos y plataformas y el apoyo y la movilización del personal de la comunidad educativa, entre otras. En estas acciones persisten percepciones referidas a lugares estratégicos de toma de decisiones así como a la distancia entre quienes deciden y lo que demanda el contexto. La incertidumbre de trabajar en un espacio de constante cambio precede y a la vez acompaña los modos de dar respuestas. De las voces de las personas que llevaron adelante el desafío de conducir las instituciones en tiempo de pandemia se desprenden diversas formas de actuar. En algunas instituciones educativas se impulsó una construcción constante de múltiples estrategias sin alcanzar a realizar un análisis de las consecuencias de su implementación, con el riesgo que esto conlleva. En otros casos, es posible identificar una parálisis general en la que las acciones desplegadas por los equipos de gestión se redujeron al cumplimiento estricto de la normativa. En algunas expresiones se refleja la creación provisoria de espacios acotados de reflexión y debate sobre las propuestas educativas ante la emergencia sanitaria atendiendo a las características e impronta de la comunidad educativa en el contexto local.

Las prácticas de enseñanza también constituyeron parte de la investigación; en este sentido, el contexto de ASPO y el retorno a la presencialidad, fueron instancias claves para conocer los modos en

que los equipos docentes resignificaron las clases y las propuestas didácticas. En este contexto, una de las situaciones a contemplar por los colectivos docentes al momento de pensar sus propuestas, fue el modo de acompañar las trayectorias escolares de estudiantes con escasa o interrumpida continuidad pedagógica. En este sentido hay docentes que manifiestan la necesidad de pensar junto a la institución los modos de acompañar a quienes no se conectaban a las reuniones por Meet ni entregaban las actividades propuestas. En los casos en que el o la docente a cargo del curso podía seguir en contacto con el estudiantado, los saberes se fueron ‘recuperando’ en el ciclo lectivo 2021.

Un grupo de docentes afirma que intentaron sostener el vínculo haciendo uso de la información que les brindaban las y los referentes tecnológicos sobre recursos a utilizar para mantener el vínculo pedagógico con las y los estudiantes. Probaron conectarse a través de Classroom y Whatsapp (Docente 2.3, 2021). Sin embargo, en algunos casos sus propuestas se vieron condicionadas por las características y decisiones institucionales que a veces impidieron el uso de las aplicaciones tecnológicas. Algunas voces manifiestan que la inclusión pasó por asegurarse que les llegaran las actividades y materiales al estudiantado y acompañarlos en las resoluciones de dichas actividades (Docente 4.1 2021), aunque se encontraban con la dificultad de hacerles llegar recursos a quienes no contaban con internet.

se hace muy difícil hacer un seguimiento de un chico si vos no tenés contacto con él... no puedes saber si te dice la verdad, o si la forma en la que te lo dice representa verdaderamente lo que siente... viste que una los mira, y enseguida sabe cómo está ese chico, cómo se siente... con la mirada enseguida los conocés. (Docente 4.1, 2021)

Las instituciones de nivel secundario se vieron obligadas a reorganizar las clases presenciales a una modalidad no presencial, tiempos de trabajo docente y de aprendizaje por parte del estudiantado. En las entrevistas realizadas se observa que las aplicaciones como Classroom y Drive fueron las más usadas y, en menor medida, se empleó la plataforma moodle como espacio para diseñar e implementar las propuestas de enseñanza. Esto se debió a que algunas instituciones no contaban con plataformas tecnológicas, los equipos docentes no accedieron o no realizaron actualizaciones o formaciones en tecnologías de la información y comunicación (TIC), resistencias y disconformidad por parte de docentes que vivenciaron esta experiencia como una “obligación” o “imposición” (Docente 3. 2, 2021).

El análisis de las entrevistas nos permitiría expresar que hubo cierta resignificación de roles como el de Referente Tecnológico, quien ocupó un lugar prioritario en la organización y administración de una escuela con sus aulas, cursos, horarios y plantel docente convertidos en datos de sistemas informáticos. Los videos explicativos de la plataforma YouTube cobraron presencia en celulares y notebook. Un alto porcentaje de las personas entrevistadas manifiesta hacer uso de contenidos disponibles en la web para sumar recursos a sus clases, mientras que un porcentaje menor expresa haber elaborado material didáctico (audios, explicaciones de temas y guías didácticas propias) que suben a internet para quien lo necesite.

La enseñanza como proceso comunicacional se redujo, en general, a intercambios basados en actividades y explicaciones centradas en contenidos disciplinares. Las consignas consistieron en preguntas retóricas para ser respondidas siguiendo el material didáctico ofrecido. Estas actividades potenciaron el trabajo individual y de copia del que se esperaba la entrega en tiempo y forma, desconociendo las disímiles situaciones en las que se encontraba el estudiantado. Así, la flexibilidad en los tiempos de entrega fue una estrategia considerada de inclusión para vincular al estudiante con el espacio curricular a cargo. Al respecto, una docente expresa: “si hay algo que no tuve en cuenta fue la puntualidad (risas). Los chicos podían entregar el trabajo en otra fecha de la acordada; yo le aceptaba el trabajo igual” (Docente 2.4, 2021).

Las tareas que no fueron entregadas se convirtieron en un cúmulo de actividades adeudadas y pendientes por parte del estudiantado. Los cuadros docentes se encontraron en la disyuntiva de continuar con la previsión de sus clases y la responsabilidad de garantizar la continuidad pedagógica a estudiantes que no avanzaban en las entregas estipuladas. Esta situación generó malestar y deterioro de los vínculos, propiciando desconfianzas, indiferencia y desgano. Sumado a esto, las relaciones pedagógicas se vieron

afectadas por las condiciones socio-económicas y culturales tanto del estudiantado como del colectivo docente. El acceso desigual a dispositivos tecnológicos y a servicios de telefonía y redes de conectividad más las situaciones que enfrentaba cada familia condicionaron la escolaridad de miles de estudiantes.

Durante el período de retorno a la presencialidad se observaron experiencias de modalidad híbrida en el sentido de combinar actividades presenciales, con el acompañamiento del grupo y de docentes a cargo, con actividades diseñadas para ser resueltas en el hogar. El análisis de las consignas que éstas presentan, dan cuenta de que no se modifican las propuestas, sino que se reorganizan los tiempos para su resolución. En general se advierte una clara intencionalidad de garantizar la continuidad pedagógica haciendo uso de propuestas de enseñanza que se reducen a la presentación de actividades centradas en el abordaje del conocimiento disciplinar específico, mediadas por el uso de las nuevas tecnologías.

En principio, cuando llega la noticia que las escuelas se tenían que cerrar y, que la única manera de comunicarnos con los estudiantes era a través de las redes sociales; se decide utilizar los grupos de Facebook... Se solicitó a cada docente que planificaran una actividad para dos semanas (...). A medida que se fue prolongando, se toma la decisión que además de esas clases que se subían al grupo, (...) se acompañaran también de clases virtuales a través de distintas plataformas como meet, zoom, classroom... (Equipo de Gestión 1, 2021).

En acuerdo con Ball (2013), dadas las circunstancias y las condiciones prácticas, la traducción de las normativas como textos políticos implica un pensamiento productivo, invención y adaptación. Los equipos de gestión fabrican nuevos modos de descripción y nuevas posibilidades de acción. Se traduce también, en resistencia por parte de los profesionales del estado que reforman sentidos e identidades, produciendo nuevas subjetividades profesionales (p. 104). De los datos recabados, se puede afirmar que el contexto y las decisiones que se tomaban, llevaban a los equipos de gestión a adaptarse a las diferentes situaciones y construir diversas acciones de intervención para continuar con el trabajo pedagógico y garantizar la enseñanza. La necesidad de articular lo expresado en las normativas con las problemáticas institucionales, se tradujo a un conjunto de responsabilidades y exigencias que aumentaron significativamente el tiempo de trabajo de los equipos de gestión y del colectivo docente en pos de acompañar las trayectorias educativas del estudiantado. En tal sentido, una directora argumenta: “tenemos la posibilidad de que vuelvan los alumnos que están desvinculados o que tienen una relación de baja intensidad con la escuela” (Equipo de Gestión 1, 2021).

En relación con lo expresado por la Resolución N° 367 del CFE se interpreta que el marco normativo brindó seguridad a los equipos de gestión, en tanto resultó una guía para organizar el trabajo curricular, tomar decisiones sobre los saberes a enseñar y las estrategias a elaborar. En este sentido las directoras manifiestan que: “este año tuvimos un nuevo documento, una nueva resolución que a su vez nos ayudaba a priorizar. [Los y las docentes] se apoyaron mucho en este documento que además de priorizar saberes lo que ofrecía eran estrategias de enseñanza” (Equipo de Gestión 1, 2021).

Sin duda, la pandemia fue un analizador de las instituciones en general y, de las instituciones educativas en particular. Los modos de llevar adelante las normativas y las propuestas de enseñanza encontraron sus límites en las condiciones estructurales y en el mandato fundador de la escuela secundaria. Ahora bien, en un nuevo contexto, todavía post-pandémico, hay continuidades que se resisten a ser modificadas por los estratos jerárquicos. La insistencia de nuevas prescripciones por parte de las autoridades centrales, parece desoír los descontentos y reclamos de la comunidad educativa que va mostrando el agotamiento de un nivel educativo cada vez más expulsivo y desencantador, que no garantizaría la consecución de estudios secundarios, el acceso a puestos laborales, ni una identidad ciudadana para una vida democrática.

Después de la pandemia: un nuevo régimen académico

Las políticas provinciales continúan materializándose en resoluciones que buscan ordenar y regular las prácticas escolares. Nobile y Tobeña (2019) señalan que cada jurisdicción sostiene una teoría del cambio implícita en el modo en que imagina, diseña e impulsa las transformaciones pretendidas. En relación con lo dicho, del análisis de las voces de equipos de gestión y docentes sobre el “Régimen Académico para el Fortalecimiento de la Educación Secundaria” sancionada en la provincia de La Pampa, aprobada por Resolución N° 131/23³ el 13 de febrero de este año, se interpreta continuidad de los organismos centrales así como mayores descontentos por parte de quienes habitan las instituciones educativas.

En relación a la obligatoriedad refiere al compromiso que deben asumir “todos los actores⁴ [...] en la apropiación y aplicación de la norma, de manera coherente con los principios de inclusión y calidad, garantizando el derecho a la educación y la responsabilidad que tienen todas, todos, las y los adolescentes y jóvenes” (ME Pcia. de La Pampa, Res. 131/23, p. 3). Sin embargo, las sensaciones de algunas personas entrevistadas ante ponen en duda el sentido de la obligatoriedad del nivel. Expresan su acuerdo sobre la necesidad de trabajar con la diversidad y la permanencia del estudiantado en la institución, a la vez que entienden la urgencia de revisar, como mencionamos, el sentido de la obligatoriedad y el compromiso de quienes enseñan. En relación a esto una de las personas entrevistadas expresa:

la mayor discusión pasa por ahí ¿la obligatoriedad sirve? ¿Cuál es el sentido que alguien que no tiene ganas venga a pasar el tiempo acá? Yo creo que es la discusión que está detrás, que a veces está oculta o no se saca a la luz o se esquiva, que hay en la mayor parte de la comunidad docente: ¿cuál es el sentido de la obligatoriedad? (Equipo de Gestión 4, 2023).

En algunas expresiones, la obligatoriedad es percibida como un acontecimiento contracultural, que difiere de experiencias biográficas anteriores, donde se produce desconcierto ante las prácticas inclusivas necesarias para la democratización del conocimiento y el acceso a un derecho como es la educación, especialmente en los sectores sociales más vulnerados. Así lo enuncia una de las voces de los equipos de gestión:

el tema de la obligatoriedad, la idea de la permanencia y garantizar el egreso, va a contra corriente de una cultura expulsiva de la cual venimos, la mayoría de los docentes venimos de escuelas donde nuestros compañeros se evaporaban, el secundario quedaba a la mitad de los compañeros que teníamos en la primaria y eso era normal y a partir de esa supuesta normalidad se construye la idea de disciplina, hoy la obligatoriedad hace que todos convivamos, tengamos un recorrido más amplio dentro del sistema educativo (Equipo de Gestión 4, 2023).

La normativa expresa que al momento de diseñar la enseñanza es necesario que se promuevan “Espacios de trabajo disciplinar” junto a “Espacios de integración disciplinar por área”⁵ sumado a “Espacios de integración entre espacios curriculares de distintas áreas”⁶. Sin embargo, la organización por asignaturas, el dominio de cada materia como requisito de movilidad dentro del sistema educativo, para aprobar y ascender dentro de la dinámica de los años y ciclos en que está organizada la estructura curricular de la escuela secundaria, pasaría a ser la única meta educativa. El modo en que las instituciones escolares

³ Esta resolución dejó sin efecto el Anexo III de la Resolución N° 821/21, las resoluciones N° 955/11, N° 660/13 y 343/14 que regularon la obligatoriedad del nivel durante su implementación en la provincia de La Pampa.

⁴ Refiere a: Coordinadoras y Coordinadores de Área, Secretarías Técnicas, Secretarios Técnicos, Coordinadoras y Coordinadores Territoriales, Directivos, Profesoras, Profesores y Familias.

⁵ Promueven el tratamiento o la resolución de problemas complejos en los cuales las y los estudiantes pueden aplicar la estructura sintáctica de las ciencias, articulando conceptos y herramientas provenientes de las disciplinas que integran un área de conocimiento específico” (Resolución N° 131/23, p. 8).

⁶ “Permiten el abordaje de problemas interdisciplinarios y complejos que ofrecen a las y los estudiantes oportunidades para desarrollar y practicar un pensamiento crítico, construir distintos tipos de argumentos y soluciones, recurriendo a teorías y metodologías provenientes de diversos campos del saber” (Resolución N° 131/23, p. 9).

organizan ese conocimiento y experiencia humana y lo presentan al estudiantado, muestra también las formas legítimas de interrogarse, de documentar las contestaciones, y así, los/as/es estudiantes van aprendiendo formas de pensar y acercarse a la realidad con esquemas de categorización e interpretación particulares, propios de una escuela que privilegia la organización del conocimiento en compartimentos estancos con cercos bien delimitados y, hasta a veces, infranqueables. Parafraseando a Bernstein (1988) estaríamos frente a un currículum de colección o puzzle en el que los contenidos se encuentran aislados unos de otros, sin relación alguna. Las preocupaciones por una formación integral del ser humano, por ayudar a comprender la sociedad y fomentar la formación ciudadana desde una perspectiva de Derechos, retroceden ante criterios de rentabilidad empresarial (Torres, 1989) y necesidades de las familias agobiadas por situaciones económicas y sociales que requieren de una resolución urgente.

Pese al esfuerzo realizado para formar equipos de trabajo,⁷ éstos quedan condicionados al compromiso e interés de cada uno/a y al modo en que se designan los cargos vacantes. La disparidad de criterios al interior de cada escuela secundaria, sumado a las condiciones laborales, genera realidades difíciles de conciliar a la hora de facilitar políticas ministeriales afectando el cumplimiento de mandatos y compromisos ante las demandas de la sociedad. Estos análisis, pondrían en evidencia la distancia entre lo normado, las políticas destinadas a garantizar lo que las leyes establecen, las institucionalidades que se generan y los diversos modos de recontextualización y apropiación por parte de las comunidades educativas y los sujetos (Feldfeber, 2022).

A modo de reflexiones finales

Las interpretaciones de los datos alertan sobre los sentidos que se otorgan a la obligatoriedad de la educación secundaria así como su continua revisión y cuestionamiento. Si bien se observan intentos de diseños de propuestas de enseñanza más inclusivas y democráticas, éstas suelen ser insuficientes para vincular al estudiantado que presenta trayectorias complejas, discontinuas o no encauzadas. Las acciones desarrolladas por los equipos de gestión, según expresan, resultan escasas al momento de dar respuestas a las numerosas demandas existentes en relación a los recursos disponibles. Es allí donde nos preguntamos, a casi dos décadas de la implementación de la obligatoriedad sin la modificación de los pilares en los que se cimentó, qué sentidos podemos atribuirle a las modificaciones pensadas. Las normativas no pondrían fin a la fragmentación de los conocimientos y la organización curricular por disciplinas. Ante este panorama y tomando las ideas de Ricardo Baquero, Flavia Terigi, Ana Gracia Toscano, Bárbara Briscioli y Santiago Sburlatti (2012), sostenemos la necesidad de continuar con la revisión de prácticas pedagógicas y normativas vigentes para alentar una necesaria construcción de un régimen académico flexible, que posibilite al estudiantado elegir diferentes modos de transitar la escuela secundaria.

Los equipos de gestión que, ante la adversidad intentaron organizar las instituciones educativas durante la pandemia y en los tiempos actuales, han recuperado sus saberes experienciales para hacer frente a los condicionantes organizacionales, tecnológicos, pedagógicos y didácticos. Buscaron, además, garantizar la escolaridad y acompañar las trayectorias escolares. Asimismo, el colectivo docente ha pretendido dar continuidad pedagógica, aún en las situaciones más vulnerables. Las propuestas de enseñanza se alejan de la proclama en la LEN, los trabajos prácticos y las actividades promueven aprendizajes fragmentados y poco significativos, convirtiéndose así en herramientas más de control que de enseñanza.

El análisis de las voces de las personas entrevistadas así como de las reglamentaciones mencionadas permitiría advertir sobre la distancia entre lo planificado y lo actuado, lo pensado y lo vivido, las políticas macro y las decisiones y/o acciones institucionales. Asimismo, posibilita conocer algunos de los nudos problemáticos existentes ante la implementación de la LEN y normativas sancionadas en el contexto de ASPO y el regreso a la presencialidad. Es así que reafirmamos la idea de que se presentan contradicciones y conflictos entre las lógicas de quienes piensan las reformas y de las/os docentes, las escuelas y sus formatos.

⁷ Se hace referencia a equipos directivos, para la enseñanza, para el acompañamiento de trayectorias escolares, entre otros.

Referencias bibliográficas

- Ball, S. y Bowe, R. (1992). *Departamentos de materias y la "implementación" del plan de estudios nacional política: una visión general de los problemas.* *Revista de estudios curriculares*, [S. l.], v. 24, n. 2, pág. 97-115.
- Ball, S. (2002). *Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica.* *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación.*
- (2013). *Performatividad y fabricaciones en la economía educacional: rumbo a una sociedad performativa.* *Pedagogía y Saberes* N° 38 Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Educación. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/2143/2036>
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A. G., Briscioli, B., & Sburlatti, S. (2012). *La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos.* *Espacios en blanco. Serie indagaciones*, 22(), 77-112. Disponible en: <https://www.redalyc.org/comocitar.oi?id=384539804004>
- Beech, J. (2016) *Explorando el uso de Herramientas Teóricas de Stephen J. Ball en el Estudio de las Políticas Educativas en América Latina.* Dossier Archivos analíticos de políticas educativas. Universidad de San Andrés. Volumen 24 N° 23 29 de Febrero de 2016. ISSN 1068-2341
- Bernstein, B. (1988). *Clases, Códigos y Control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas.* Ed. Akal. España.
- Briscioli, B. (2016). "La incidencia de las condiciones de escolarización del nivel secundario en la construcción de las trayectorias escolares". *Perfiles Educativos.* México. Vol. XXXVIII. Núm. 154, 3ª época. 2016, Octubre- diciembre. (pp. 134-153). Disponible en: http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2016-154-134-153
- Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D. (Comp.). (2020). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera.* UNIPE, Editorial Universitaria. Buenos Aires. Colección Crisis sanitaria. Disponible en <https://unipe.edu.ar/institucional/repositorioprensa/item/649-pensar-la-educacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Feldfeber, M. (2022). *El derecho a la educación frente a los desafíos de la justicia social.* *Anales De La Educación Común*, 3(1-2), 43-51.
- Más Rocha, S. M.; Gorostiaga, J.; Tello, C. y Pini, M. (comps.). (2012). *La educación secundaria como derecho.* La Crujía, Buenos Aires. 328 páginas
- Mazza, D. (2020). *Lo que la pandemia nos deja: una oportunidad para pensarnos como docentes. Documento 7. Serie "Enseñanza sin presencialidad: reflexiones y orientaciones pedagógicas".* Centro de Innovación en Tecnología y Pedagogía (Citep). Secretaría de Asuntos Académicos, Universidad de Buenos Aires. Consultado en: <http://www.fvet.uba.ar/sites/default/files/pictures/campus/19pandemia.pdf>
- Ministerio de Educación CFE Resolución N° 366/20. *Aprueba el Protocolo para la etapa de retorno progresivo.* Disponible en https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_366_if-2020-57962200-apn-sgcfeme.pdf
-Resolución N° 367/20. *Establece la priorización curricular.* Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_if-2020-57962940-apn-sgcfeme.pdf
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa. Resolución N° 955/11. *Sobre la elaboración y aprobación de Acuerdos Escolares de Convivencia.* Disponible en: <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/mce-resolucion-2012-0955>
- Resolución N° 660/13 *Sobre el Sistema de Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción.* Disponible en: <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/mce-resolucion-2013-0660>
- Resolución N° 343/14. *Sistema de Evaluación, Calificación, Promoción y Acreditación de la Modalidad de Educación Técnico Profesional.*
- Ministerio de Educación de la provincia de La Pampa. Dirección General De Educación Secundaria. Resolución N° 701/20. *Sobre Evaluación, Calificación, Acreditación y Promoción. Recupera algunos conceptos como perspectiva ciclada y evaluación integral, centrados en la trayectoria del estudiante.*
- Resolución N° 821/21. *Sobre la reorganización saberes y capacidades.* Disponible en: <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/resolucion-me-n-0821-21>
- Resolución N° 131/23 "Régimen académico para el fortalecimiento de la educación secundaria". Disponible en: <https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/normativa/item/resolucion-me-n-131-23>

- Ministerio de Educación de la Nación (2006). *Ley de Educación Nacional N° 26206*. Argentina. Disponible en: <https://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/norma.htm>
- Dabenigno, V., Austral, R., Larripa, S. y Goldenstein Jalif, Y. (2014). *La investigación sobre educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: recorridos y reflexiones de un equipo en el ámbito estatal local. Ponencia presentada en la II Reunión de Investigación en Educación Secundaria*. FLACSO, Buenos Aires.
- Núñez, P.; Litichever, L.; y Fridman, D. (2019) *Escuela Secundaria, Convivencia y Participación. Colección Educación y Sociedad*. EUDEBA. Buenos Aires. Argentina
- Romero, C. (comp.) (2011). *Hacer de una escuela una buena escuela*. Noveduc Libros.
- Terigi, F. (2008) "Lo mismo no es lo común. La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común". En: Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2008) *Educación: posiciones acerca de lo común*, Serie Seminarios del CEM, Buenos Aires: Del Estante.
- Tiramonti, G. y Montes, N. (comps.) (2009): *La escuela media en debate: problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires, Manantial / FLACSO.
- Torres. J. (1989). *Libros de texto y control del currículum*. Cuadernos de Pedagogía, 168, 50-55. Recuperado de <https://jurjotorres.com/?p=2097>