



Espacios en Blanco. Revista de Educación
ISSN: 1515-9485
ISSN: 2313-9927
revistaespaciosenblanco@gmail.com
Universidad Nacional del Centro de la Provincia de
Buenos Aires
Argentina

Reformas de la educación secundaria y técnica en las provincias de Argentina: una exploración de las transformaciones curriculares e institucionales recientes

Sassera, Jorgelina

Reformas de la educación secundaria y técnica en las provincias de Argentina: una exploración de las transformaciones curriculares e institucionales recientes

Espacios en Blanco. Revista de Educación, vol. 1, núm. 32, 2022

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494002>

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-311>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

Reformas de la educación secundaria y técnica en las provincias de Argentina: una exploración de las transformaciones curriculares e institucionales recientes

Secondary and technical education reforms in provinces of Argentina: an exploration of curricular and institutional recent transformations

Jorgelina Sassera
Universidad de Buenos Aires, Argentina
jsassera@filo.uba.ar

DOI: <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB32-311>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384568494002>

Recepción: 20 Enero 2021
Aprobación: 18 Febrero 2021

RESUMEN:

El artículo aborda las reformas recientes y las transiciones críticas de la educación secundaria y secundaria técnica que durante las últimas décadas supusieron modificaciones en la estructura de niveles, ciclos, modalidades y en los diseños curriculares y en la organización institucional de las escuelas en las provincias de Argentina. Estos cambios se asientan en un nivel fragmentado, y se realizan en provincias con desiguales capacidades para la planificación, programación y seguimiento de las políticas. En este marco se explora la organización de los diseños curriculares en la educación secundaria y secundaria técnica, y algunas de las transformaciones recientes en la organización institucional para comprender la orientación o sentido de las variaciones planteadas y los alcances de estas transformaciones. Un interrogante del artículo es si la ampliación de la heterogeneidad de los diseños curriculares contribuye a la profundización de la segmentación en contextos provinciales y locales desiguales.

PALABRAS CLAVE: educación secundaria y secundaria técnica, transiciones críticas, capacidades provinciales, políticas educativas, transformaciones curriculares e institucionales.

ABSTRACT:

The article addresses recent reforms and critical transitions in secondary and technical education. Over the last decades the reforms involved changes in the structure of levels, cycles, modalities, and in the curricular designs and institutional organization of schools in the provinces of Argentina. These changes are based on a fragmented level and are carried out in provinces with unequal capacities for planning, programming and monitoring of policies. The article explores the organization of curricular designs in technical secondary and secondary education, as well as some of the recent transformations in the institutional organization to understand the scope of these transformations. A question is whether the expansion of the heterogeneity of the curricular designs contributes to the deepening of the segmentation in uneven provincial and local contexts.

KEYWORDS: Secondary and technical secondary education, critical transitions, provincial capacities, educational policies, curricular and institutional transformations.

INTRODUCCIÓN

Durante las últimas décadas la educación secundaria y secundaria técnica en Argentina fueron objeto de distintas reformas. Las medidas de políticas desde la década de los '90 han sido interpretadas en estudios previos como transiciones críticas: noción desarrollada por Graciela C. Riquelme (2004) que pone al descubierto las tensiones y desafíos que los equipos político-técnicos de las provincias y los directivos y docentes de las instituciones escolares enfrentan, ante nuevos lineamientos que involucran la incorporación de personal, requerimientos de financiamiento y otros recursos, y la reorganización de espacios curriculares y actividades entre otros aspectos. Esta noción, desarrollada para interpretar las transformaciones educativas de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 (LFE), aporta a la comprensión de las medidas de política implementadas desde 2005 y en el período reciente, en el que se impulsaron modificaciones en los diseños curriculares y en las formas de organización de la institución escolar.

Las reformas supusieron y suponen transformaciones parciales o totales en la estructura, cambios de autoridades y/o del gobierno técnico del nivel o modalidad, cambios curriculares y/o de los planes de estudio y modificaciones en las plantas funcionales docentes entre otras cuestiones (Riquelme, 2004; Riquelme & Herger, 2014). Esas transformaciones del sistema educativo deben comprenderse en el marco de la transferencia de la educación desde el gobierno nacional hacia las provincias ocurrida en los años '90. Las jurisdicciones debieron asumir la responsabilidad administrativa y financiera, pero en un marco de re-centración en el gobierno central, donde el estado concentró las funciones de control, evaluación y asistencia compensatoria. A partir de este proceso de descentralización y transferencia, las jurisdicciones enfrentaron la conducción educativa con desiguales niveles de acceso a recursos propios y capacidades dispares para la planificación, implementación y seguimiento de las políticas (Tiramonti, 1999; Tedesco & Tenti Fanfani, 2001; Tenti Fanfani, 2003; Riquelme, 2004; Rivas, 2005, 2009; Correa & Giovine, 2010).

Los resultados de la reforma de los años '90 llevaron a un crack o quiebre del sistema que aumentó la diferenciación del sistema educativo e incrementó la desigualdad educativa. El reconocimiento del fracaso de estas medidas condujo a la promulgación de nuevas normativas, que a partir de 2006 tuvieron entre sus objetivos lograr una mayor homogeneidad en la estructura, los diseños curriculares y planes de estudio de la educación secundaria y secundaria técnica en las provincias de Argentina. Las políticas desde este momento, ponen en el centro el cumplimiento del derecho a la educación y la obligatoriedad de la educación hasta el nivel secundario. Las transformaciones curriculares y en la organización de las instituciones de educación secundaria se colocaron como objetivos de las políticas educativas del nivel, pero en el marco de un sistema fragmentado entre las jurisdicciones, con procesos de creciente segmentación socio educativa y con dispares capacidades provinciales para llevar adelante los cambios.

Este artículo es resultado de una investigación en curso¹ que se propone contribuir a la comprensión de la política educativa y de las consecuencias de la transformación de la estructura del sistema educativo en los últimos veinte años. El texto aborda algunas orientaciones de la política educativa de las últimas décadas en torno a las modificaciones de los diseños curriculares provinciales según se organicen según disciplinas o áreas, los espacios de definición institucional, la flexibilidad o apertura del currículum; la gradualidad; y el agrupamiento de los alumnos. Este trabajo interroga sobre posibles aspectos en común entre las reformas analizadas en las últimas décadas; y los alcances y límites de las modificaciones curriculares y de los cambios en la organización institucional en el marco de las capacidades provinciales para la planificación y programación de las políticas de transformación de la educación secundaria.

El primer apartado del artículo aborda las transiciones críticas de la educación secundaria y secundaria técnica a partir de la reforma educativa de los '90 y el peso dado a las instituciones educativas, en el marco de capacidades provinciales dispares para la planificación e implementación de las políticas. El segundo punto presenta una síntesis de los planteos recientes en torno a las definiciones provinciales de la organización del currículum; y el tercer apartado explora transformaciones recientes en la organización institucional de la educación secundaria en Argentina para plantear algunos interrogantes sobre la significación de estos cambios teniendo en cuenta las capacidades de las provincias.

1. TRANSICIONES CRÍTICAS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y SECUNDARIA TÉCNICA A PARTIR DE LOS AÑOS '90: LAS CAPACIDADES PROVINCIALES ANTE LAS REFORMAS CURRICULARES E INSTITUCIONALES

El apartado presenta brevemente algunos antecedentes en torno a las transiciones críticas en la educación secundaria y secundaria técnica, considerando las desiguales capacidades de las provincias para llevar adelante reformas que dan marco e inciden en la planificación, programación y seguimiento de las políticas.

A modo de síntesis, algunos aspectos comunes en las políticas educativas y de las reformas de la década de 1990 en distintos países y en Argentina, fueron la descentralización, el impulso de la autonomía escolar, la

focalización, la evaluación y el financiamiento por proyectos; esto constituyó una modalidad de intervención en el sistema que privilegió la llegada directa a las instituciones educativas con escasa intervención de estructuras macro o medias del sistema (Weiler, 1996; Tiramonti, 1999; Ball, 2002; Riquelme, 2004; Rivas, 2005; Ruiz, 2016b; Suasnábar, 2017).

En nuestro país, las transformaciones instaladas por la Ley Federal de Educación N° 24.195/93 (LEF) de 1993 pretendieron abarcar en un corto plazo múltiples aspectos del sistema educativo² y produjeron un “crack” o quiebre debido al cambio de estructura de niveles y ciclos (Riquelme, 2004). Ya a inicios de los ‘90, Paviglianiti (1991) advertía sobre la “provincialización” de la educación y la agudización de las heterogeneidades ante mecanismos poco claros de coordinación interjurisdiccional que se pudieron comprobar posteriormente.

La transferencia de los niveles secundario y superior no universitario desde la nación a las provincias a su vez implicó cambios en la organización del gobierno de la educación (Riquelme, 2004; Rivas 2005; Giovine, 2012; Ruiz, 2016a). El Ministerio de Educación Nacional asumió el rol de regulación, supervisión y asignación de recursos específicos a través de programas; el Consejo Federal de Educación (CFE) fue y sigue siendo la instancia de concertación de las políticas, mientras las provincias asumieron la responsabilidad de la administración y conducción de la educación no universitaria (Rivas, 2005; Río & Schoo, 2016; Ruiz, 2016b).

En este marco, la educación secundaria fue objeto de distintas medidas de política que supusieron transiciones críticas (siguiendo a Riquelme, 2004) que modificaron -y aún modifican- la estructura de ciclos, modalidades, orientaciones y los planes de estudio y que suponen modificaciones profundas en la organización escolar, en el trabajo de los docentes y que implicaron esfuerzos político administrativos para las provincias y sus instituciones.

Distintos estudios señalaron las consecuencias de la reforma de los ‘90: la transferencia del nivel secundario sin el financiamiento y apoyo técnico; la fragmentación y la dispersión del sistema; la superposición de estructuras administrativas; la desarticulación entre los niveles; la atomización curricular y la existencia de tantos sistemas educativos como provincias (Tiramonti, 1999, 2010; Filmus & Moragues, 2003; Riquelme, 2004; Vior, 2008; Riquelme & Herger, 2009; Rivas 2009; Ruiz, 2009; Feldfeber & Gluz, 2012).

Respecto al currículum, se planteaban áreas programáticas que buscaban la integración de contenidos de diferentes disciplinas. Las provincias podían definir el 50% de los Contenidos Básicos Comunes y el 30% de los Contenidos Básicos Orientados; y las instituciones optaban por un 20% de los espacios curriculares. Rivas (2005) señaló que las provincias con mayor tradición pedagógica y equipos técnicos con trayectoria fueron los que aprovecharon mejor estos márgenes de autonomía curricular y pedagógica. A su vez, esto amplificó la heterogeneidad de la estructura académica, de los planes y programas entre provincias y al interior de las mismas.

Uno de los aspectos a mencionar, fue la exigencia de proyectos institucionales definidos por las escuelas y los mecanismos de acceso a recursos mediante concursos, que derivaron en un:

hiper-institucionalismo o apología de las instituciones escolares que competían por el acceso a estos fondos contribuyendo al quiebre del sistema. Cabe citar que la transferencia y reforma educativa de la educación secundaria, no se instrumentó a través de sistemas típicos de subsidio a la demanda, sino a través del estímulo a la competencia entre las instituciones educativas para así obtener recursos por parte de los programas de financiamiento del sector. Apología de las instituciones por sobre la integración, o bien articulación solidaria de las instituciones en contextos de restricción de financiamiento y crisis social (Riquelme, 2004, p. 225).

En su investigación sobre la reforma, Riquelme (2004) advirtió que la definición de planes educativos institucionales acordes al entorno inmediato amplificaba las desigualdades existentes y alimentaba un “paraíso de la diversidad” pues “las diferencias regionales y provinciales, y más aún locales, vuelven polares y distantes los éxitos y fracasos de modelos de escuelas, de acuerdo a la determinación y potencial de los ámbitos locales” (p. 212). En el caso de los Trayectos Técnicos Profesionales, existió dificultad en la adaptación a

contextos muy heterogéneos, por lo que la oferta terminó siendo “caótica, devaluada, con pocos recaudos en su planeamiento y ejecución en gran parte del universo de escuelas reformadas y no reformadas” (Wiñar, 2008, p. 51).

Las provincias enfrentaron dificultades para planificar las políticas educativas e implementar la reforma en el marco de capacidades provinciales dispares. Las capacidades estatales pueden definirse como la habilidad o aptitud de los estados de alcanzar sus finalidades en el marco de determinados contextos y condiciones existentes para lograr los resultados propuestos (Hilderbrand & Grindle, 1995; Bernazza & Longo, 2014; Bertranou, 2015). Existen distintas dimensiones que dan cuenta de las capacidades, interesa destacar los arreglos institucionales y las condiciones de la estructura burocrática que involucran a los medios y recursos financieros existentes. Otros aspectos son las unidades de coordinación entre sectores estatales, los sistemas de información y gestión existentes y otros recursos tales como infraestructura y equipamiento (Bertranou, 2015).

En el momento de la reforma de los ‘90, las jurisdicciones presentaban desiguales niveles de desarrollo socio-económico y por tanto de recursos financieros propios; distintos márgenes de dependencia del gobierno central, y limitaciones en la preparación para la gestión y administración de los equipos técnicos que redundaron en capacidades dispares para planificación e implementación de las políticas educativas (Riquelme, 2004; Rivas, 2009; Morduchowicz, 2009; Feldfeber & Gluz, 2012; Riquelme & Kodric, 2013; Riquelme, Herger & Sasser, 2018a, 2018b). En este sentido, Riquelme (2004) sostiene que el fortalecimiento de las capacidades provinciales en la conducción educativa constituye una encrucijada de la política pues “debe conciliarse con el rol del ministerio central, al que debe corresponder, genuinamente, la coordinación entre provincias y la búsqueda de líneas o espacios comunes de intercambio provincial” (p. 221).

La fragmentación y el aumento de la desigualdad educativa derivadas de la “transformación educativa”, resonó en críticas y en la instalación de la problemática del derecho a la educación, que derivaron en normativas que buscaron reconstruir un piso mínimo de igualdad (Feldfeber & Gluz, 2012; Riquelme, Herger & Sasser, 2018b). Desde 2005 se inició otro proceso de reforma que puede interpretarse como una nueva transición crítica; algunas de las principales normativas que sustentaron estas transformaciones fueron la Ley de Financiamiento Educativo (N° 26.075/2005); la Ley de Educación Técnico-Profesional (N° 26.058/2005) y la Ley de Educación Nacional (LEN) (N° 26.206/2006).

La sanción de la LEN supuso modificaciones en múltiples aspectos del sistema educativo: de estructura³, modalidades, organización curricular y formación docente entre otras, y en su discurso remarcó el derecho social a la educación. Los cambios más significativos fueron el regreso a la estructura de niveles previa a la LFE; el reconocimiento de la educación técnico-profesional, el reposicionamiento de la educación permanente de jóvenes y adultos y la obligatoriedad del nivel secundario (Feldfeber & Gluz, 2012; Riquelme & Herger, 2014; Ruiz, 2016b).

El mandato de la obligatoriedad, requirió de numerosas políticas que tuvieron como objetivo lograr el acceso y permanencia de los adolescentes, jóvenes y adultos en la escuela secundaria y que se expresaron en planes nacionales. Por ejemplo, el Plan Nacional de Educación Obligatoria 2009-2011 planteó un proceso de transformación institucional y pedagógica de la educación secundaria. El Plan refirió al rol de la política nacional y provincial para “desarrollar las capacidades estatales necesarias que permitan anticipar y priorizar las estrategias, metas, acciones y recursos en el mediano y corto plazo” (Subsecretaría de Equidad y Calidad, 2009, p. 3). Posteriormente, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016 y el Plan Estratégico Nacional 2016-2021 Argentina Enseña y Aprende retomaron y profundizaron estas cuestiones.

2. UNA EXPLORACIÓN EN TORNO A LA ORGANIZACIÓN Y LAS INNOVACIONES EN LOS DISEÑOS CURRICULARES PROVINCIALES

Este punto busca explorar qué novedades o innovaciones se plantean desde el CFE para la transformación de los diseños curriculares de las provincias a través de la breve reseña de algunos documentos federales y de la indagación de las formas de organización de los diseños curriculares.

2.1 Breve recorrido por las definiciones federales en torno en los diseños curriculares

A partir de la sanción de la LEN, se inició un proceso de redefinición de la organización y de los contenidos de la educación secundaria, que se expresó en un conjunto de instrumentos tales como resoluciones del CFE y planes educativos nacionales y provinciales que buscaron una mayor cohesión del nivel. El CFE llevó adelante desde 2004 un proceso de identificación y aprobación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) como saberes de base comunes en todo el país, el replanteo del modelo pedagógico de la escuela secundaria y la postulación de nuevas formas de enseñanza y de aprendizaje.

Ante la dispersión de los planes de estudios que existían en el país como consecuencia de la reforma de los '90, el CFE estableció marcos de referencia que constituyen un acuerdo nacional sobre los contenidos que define cada orientación y sus alcances. En el año 2009, el CFE aprobó resoluciones que indicaron que las jurisdicciones elaboren los diseños y consideren variaciones de propuestas de enseñanza: disciplinares; multidisciplinares; de enseñanza socio-comunitaria; para la inclusión institucional y para la progresión en los aprendizajes; complementarias y de apoyo institucional a las trayectorias escolares⁴.

Con el cambio de gobierno ocurrido a finales de 2015, surgió el “Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina⁵” (MOA) que complementó los NAP con “saberes prioritarios y saberes emergentes” e incorporó instancias de aprendizaje e integración de disciplinas según los intereses y necesidades del contexto. El documento enfatiza la innovación en la “organización institucional y pedagógica de los aprendizajes” mediante experiencias interdisciplinarias; la inclusión de temas con relevancia social y de interés de los estudiantes; el uso flexible de los espacios escolares, de agrupamientos de los estudiantes y de organización de clases y actividades extraescolares.

A la educación técnica también se le dedicaron algunos lineamientos⁶ con foco en las trayectorias formativas, el desarrollo de capacidades profesionales y las condiciones institucionales. En 2018, el CFE sostuvo la necesidad de innovar la educación secundaria técnica, a través de cambios curriculares e institucionales que privilegien al perfil profesional como eje organizador del diseño de las propuestas formativas y propuso espacios curriculares que integren teoría y práctica y una mayor articulación de contenidos.

2.2. Entre las disciplinas, las áreas y los espacios de definición institucional: las diferentes alternativas provinciales de los diseños curriculares

Un interrogante es de qué manera las provincias organizaron sus diseños curriculares a partir de la sanción de la LEN. Feldman (2009) señala que la escuela secundaria se conforma a partir de la concurrencia de tres elementos: el plan de estudios; la cristalización de las unidades de enseñanza en el tiempo y el agrupamiento de los alumnos. Estos elementos pueden ser dimensiones para explorar la organización del modelo pedagógico y curricular del nivel en las provincias y para interpretar en qué medida las jurisdicciones organizan sus curriculums según disciplinas o dan margen para la integración inter o multidisciplinaria, qué flexibilidad hay para las elecciones de los estudiantes y qué ocurre con la gradualidad y el agrupamiento de los estudiantes.

Los diseños curriculares de las provincias fueron analizados⁷ a partir de una interpretación de los elementos que constituirían la organización y diseño de los currículums y planes de estudio de la escuela secundaria orientada y de la escuela secundaria técnica según i) disciplinas o áreas; ii) flexibilidad o apertura del currículum a las elecciones y trayectorias de los estudiantes; iii) gradualidad; iv) duración de las materias y; v) agrupamiento de los estudiantes. El análisis permitió lograr una clasificación preliminar:

CUADRO 1

Organización curricular de la educación secundaria orientada y secundaria técnica de acuerdo a diseño típico o tradicional o diseño curricular con propuestas de integración disciplinar y propuestas curriculares a cargo de la institución en las provincias

Clasificación de organización curricular	Educación secundaria orientada	Educación secundaria técnica
Diseño curricular "típico/tradicional" (Basados en disciplinas, materias de duración anual, cerrados y con agrupamiento de los alumnos en monocursos).	Buenos Aires, Santa Cruz, La Pampa, Salta, San Luis, Misiones.	Buenos Aires, Santa Fe, Río Negro, Santa Cruz, La Pampa, Salta, Jujuy, Misiones, Chaco, Formosa, La Rioja, Santiago del Estero.
Diseño curricular con propuestas de integración disciplinar y propuestas curriculares a cargo de la institución (materias de duración anual, cerrados y agrupamiento de los alumnos en monocursos).	Ciudad de Buenos Aires, Santa Fe, Córdoba, Tierra del Fuego, Tucumán, Chaco, Catamarca, La Rioja, Formosa.	Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, Mendoza, Chubut, Neuquén, Entre Ríos, Corrientes, San Juan, Tierra del Fuego.
Diseño curricular con propuestas de integración disciplinar e "innovaciones" en la gradualidad, agrupamiento de alumnos y duración de las materias.	Mendoza, Neuquén, Chubut, Río Negro, Entre Ríos, Corrientes, San Juan, Jujuy.	

Elaborado en el marco del Proyecto Transformación de la educación secundaria y formación para el trabajo de la Argentina en las últimas décadas: Transiciones críticas y diferenciación provincial y territorial. Áreas de vacancia, desafíos e innovación (PIP 2017-2019 / UBACyT 2018), dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme con sede en el PEET-IICE-FFyL/UBA.

Un grupo de provincias, mantiene una definición del currículum centrada en las disciplinas y sin explicitación de otros cambios en la organización del modelo escolar tanto en la secundaria como en la secundaria técnica (por ejemplo, Buenos Aires, La Pampa, Misiones, Salta). En otro grupo de jurisdicciones los diseños curriculares contienen propuestas de integración disciplinar y espacios curriculares a cargo de la institución (Ciudad de Buenos Aires, Córdoba y Santa Fe son algunos casos).

Las propuestas interdisciplinarias relevadas son variadas, y pueden consistir en el desarrollo de un proyecto o problema, espacios de acompañamiento de las trayectorias, o la definición de contenidos, ejes o perspectivas transversales. Cabe destacar que estos diseños no siempre están acompañados de otras modificaciones, pues la mayoría de las provincias mantienen materias de duración anual, sin posibilidades de elección por parte de los estudiantes y agrupamiento de alumnos en monocursos. También se observó, una menor aplicación de innovaciones en la educación secundaria técnica en la que predomina una organización por disciplinas, aunque esta modalidad cuenta con instancias como los talleres y prácticas profesionalizantes que favorecen la integración disciplinar.

Algunas provincias plantearon alternativas de diseños curriculares disciplinares o por áreas con propuestas de integración multidisciplinar y con inclusión simultánea de innovaciones en cuanto a la gradualidad, el agrupamiento de estudiantes y la duración de las materias (por ejemplo, Chubut, Mendoza y Río Negro). Se trata de provincias que formularon los diseños curriculares en el período más reciente y que cuentan

con capacidades para el diseño y seguimiento de las políticas educativas -por ejemplo, el caso de Río Negro (Steinberg, Tiramonti & Ziegler; 2019)- pero resta investigar con detalle los casos en cada jurisdicción.

El CFE dio margen para que las escuelas puedan intervenir y realizar propuestas de enseñanza tales como cursos optativos de formación complementaria, espacios curriculares alternativos y planificaciones institucionales de la enseñanza⁸. Algunas jurisdicciones dieron lugar a espacios curriculares de definición institucional (EDI) con carga horaria asignada en sus diseños curriculares, como la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Misiones, Corrientes, Chubut y Tierra del Fuego.

Esta exploración, que no pretende ser exhaustiva, muestra que las provincias plantearon cambios generales con distinto alcance de las innovaciones en la organización curricular. La mayoría de las jurisdicciones realizó modificaciones limitadas o parciales pues en la mayoría de los casos observados los diseños están basados en disciplinas y/o con propuestas multidisciplinares; son cerrados; mantienen una gradualidad anual y con agrupamientos de los estudiantes en monocursos. Podría plantearse la hipótesis sobre la existencia de diferentes capacidades para el planteo de los diseños que cambien la organización del tiempo en la enseñanza y el agrupamiento de los alumnos, en términos de las limitaciones que pueden existir en las jurisdicciones respecto a los recursos existentes para la planificación e implementación de innovaciones, la formación de los docentes, las capacidades de los distintos niveles de la conducción educativa para seguir y evaluar el avance en la aplicación de estos cambios y los recursos materiales, didácticos y de infraestructura que serían necesarios.

3. TRANSFORMACIONES RECIENTES DE LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA Y CAPACIDADES PARA LA PLANIFICACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

Esta sección presenta de manera sintética algunos de los antecedentes de las normativas nacionales, y -a modo ilustrativo- de algunas experiencias provinciales que dan lugar a las modificaciones del formato escolar o de formas “innovadoras” de organización de lo escolar en la educación secundaria. Trabajos recientes dan cuenta del planteo de políticas y programas para modificar a la educación secundaria y así responder al desafío de la obligatoriedad del nivel a partir de cambios del formato, matriz, gramática escolar o modelo organizacional (Tiramonti, 2007 y 2011; Baquero, Terigi, Toscano, Briscioli & Sburlatti., 2009; Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone, & Toscano, 2013; Krichesky, 2014; Terigi, 2018; Riquelme, Herger & Sassera, 2018a, 2018b; Steinberg, Tiramonti & Ziegler, 2019, 2017; Montes, Pinkasz & Ziegler, 2019).

Las normativas nacionales de la última década⁹ que orientan modificaciones en el nivel secundario, dan lugar a la flexibilización o modificación de la organización institucional de la escuela secundaria para superar los límites de la “escuela tradicional” tanto para la atención de la población que registra problemáticas en su trayectoria educativa, como para el conjunto de las escuelas secundarias y secundarias técnicas. Si bien se hacen referencias a la necesidad de una mayor articulación del sistema y de la oferta educativa con criterios federales, la institución educativa ocupa un lugar preponderante como unidad del cambio, responsable por construir propuestas escolares que amplíen la escolarización, propongan formas diversas de aprendizaje, garanticen saberes comunes y sostengan las trayectorias de los estudiantes¹⁰.

A partir de 2017, los documentos del CFE aluden a la disposición flexible del tiempo escolar, a cambios en las formas de agrupamiento de los estudiantes, y del espacio escolar para enriquecer los aprendizajes¹¹. Las dimensiones a modificar son la organización institucional y pedagógica de los aprendizajes, la organización del trabajo y la formación docente y el régimen académico. La escuela sigue ocupando un papel central, por ejemplo, a través del impulso de la planificación institucional ya que “permite que cada escuela asuma un papel protagónico como mediadora entre las grandes líneas de política educativa y la realidad concreta de su localidad ya que cada institución elaborará las respuestas para abordar los problemas específicos de su contexto” (Res. CFE 330/2017, p. 13). Se buscó concretar esta orientación a través de la Planificación Institucional del Aprendizaje (PIA), un plan anual centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje con

componentes vinculados al “para qué y qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, y qué, cuándo y cómo evaluar” (Ministerio de Educación y Deportes de la Nación, 2017, p. 3).

Algunas jurisdicciones iniciaron transformaciones del modelo organizacional de la escuela secundaria¹², pero con distintas escalas de aplicación. Un caso de transformación de la totalidad de las escuelas secundarias, es la Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN) que dio lugar a una reforma integral del nivel (Montes, Pinkasz & Ziegler, 2019; Steinberg, Tiramonti & Ziegler, 2019; Nobile & Tobeña, 2020).

Otras provincias aplicaron cambios en un conjunto de escuelas seleccionadas, pero con el objetivo de ampliarlas paulatinamente hacia más instituciones. Este es el caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) (Ciudad de Buenos Aires) y de las Escuelas Promotoras de Buenos Aires, Escuelas Experimentales Pro-A (Córdoba), las Escuelas Generativas (San Luis). Otras experiencias son más acotadas, por ejemplo, la Escuela Secundaria de Innovación (Misiones), el Proyecto InnovarTe (La Rioja) y las Escuelas PLANEA (Tucumán).

A lo largo del país, se registran experiencias y programas que representan instancias de reingreso o de sostenimiento de las trayectorias escolares que pueden funcionar en escuelas con situaciones de abandono, repitencia o sobreedad de los estudiantes. Algunos ejemplos son las Aulas de Aceleración (Buenos Aires); el Ciclo Básico Modular Integrado (Chubut); el Programa de Inclusión y Terminalidad de la Educación Secundaria y Formación Laboral (PIT) (Córdoba); el Trayecto de Experiencia Protegida-Aulas (TEP) (Mendoza), el Programa Educativo de Reingreso (PER) (Misiones) y el Plan Vuelvo a Estudiar (Santa Fe).

Algunos de los cambios registrados consisten en: la modificación de la gradualidad escolar mediante propuestas de ciclado, materias o instancias de evaluación cuatrimestrales; agrupamientos de alumnos en pluricursos; diseños curriculares basados en áreas o con propuestas interdisciplinarias; flexibilidad o apertura para las elecciones de los estudiantes; inclusión de nuevas tecnologías; creación de nuevos cargos, concentración horaria y selección de los docentes según perfiles evaluados por los equipos directivos; cambios en las pautas y criterios de asistencia, evaluación, promoción y normas de convivencia (régimen académico).

Esta diversidad de innovaciones y cambios da cuenta de la búsqueda de instancias que logren el ingreso y permanencia de los estudiantes en la educación secundaria obligatoria en pos del cumplimiento del derecho a la educación, aunque cabe plantear si no se estaría produciendo una mayor fragmentación del nivel entre las provincias, y de la segmentación al interior de las jurisdicciones al generarse instituciones diferenciadas. Algunos estudios mostraron que las escuelas secundarias pueden enfrentar dificultades para contar con recursos materiales y financieros y con el personal docente requerido para acceder e implementar políticas nacionales y provinciales (Herger & Sasser, 2016; Riquelme, Herger & Sasser, 2018a, 2018b).

Otros interrogantes son en qué medida las jurisdicciones cuentan con las capacidades para dar continuidad a estas transformaciones y para planificar y evaluar estas políticas, y qué rol cabe a las instancias intermedias tales como las supervisiones/inspecciones regionales y distritales en cada provincia cuando en muchos casos son las propias escuelas las que deben plantear las propuestas de organización institucional, de adaptación curricular y de selección de los docentes. En este sentido, desde el gobierno nacional se ha reconocido que no sería posible la transformación simultánea en todo el país debido a diferencias existentes entre las provincias existiendo dos alternativas: una estructural y otra progresiva a partir de escuelas “piloto” (Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, 2017).

Otra cuestión no menor refiere al financiamiento de estas reformas, que se sustentan en la reasignación de la carga horaria de los docentes y en las distintas capacidades de las provincias para realizar esfuerzos presupuestarios (Álvarez, Gardyn, Iardevlevsky, Ferreyra, & Suarez, 2019). Uno de los mecanismos principales de financiamiento de estos cambios, son los Planes de Mejora Institucional (PMI), que surgieron como herramientas para impulsar la transformación del modelo institucional de la educación secundaria y de las prácticas pedagógicas (Feldfeber & Gluz, 2012; Terigi, Briscioli, Scavino, Morrone, & Toscano, 2013). Los PMI permitieron la concreción de numerosos cambios, pero terminaron actuando como mecanismos de asignación de recursos directos a las escuelas. Algunos estudios señalan que no todas las instituciones pudieron acceder o cumplir con los requisitos demandados, a lo que se sumaron dificultades en el

acompañamiento o supervisión por parte de las instancias jurisdiccionales (Rio & Schoo, 2016; Riquelme, Herger & Sasser, 2018a; Montes, Pinkasz & Ziegler, 2019; Álvarez, Gardyn, Iardelevsky, Ferreyra, & Suarez, 2019). Para muchas escuelas, la posibilidad efectiva de realizar algunas de estas innovaciones depende entonces de su capacidad para formular un proyecto, concursar y obtener recursos limitados.

Otros trabajos plantean -a partir de estudios de caso en algunas de las experiencias mencionadas- la existencia de inequidades entre las provincias respecto al financiamiento para sostener las políticas de cambio de la educación, y la existencia de condiciones dadas por los perfiles técnicos de los equipos provinciales; la formación de los docentes y la articulación entre dependencias educativas y con otros actores (Steinberg, Tiramonti & Ziegler, 2019; Nobile & Tobeña, 2020).

Las políticas vigentes parecen presentar algunos puntos comunes con las desarrolladas a partir de los '90, en cuanto a las mayores responsabilidades asumidas por las instituciones educativas, que pudieron participar de programas que llegaban directamente a las escuelas (Riquelme, 2004; Suasnábar, 2017). A partir de estos antecedentes, sería propicio explorar la vigencia de la hipótesis del hiper-institucionalismo en relación con las capacidades provinciales para la planificación y seguimiento de estas políticas y de las capacidades institucionales de las escuelas para llevarlas adelante.

A MODO DE CIERRE

La exploración realizada buscó mostrar algunas tendencias sobre los cambios en la organización y diseño del currículum de la escuela secundaria orientada y secundaria técnica. Más allá de los discursos existentes en las normativas nacionales y provinciales respecto a la implementación de modificaciones generales y de innovaciones en la organización pedagógica o curricular del nivel, el análisis realizado mostró que las jurisdicciones realizaron esfuerzos para transformar la educación secundaria. En muchas provincias las transformaciones fueron parciales pues en la mayoría de los casos observados, los diseños están basados en disciplinas y/o con propuestas multidisciplinarias; son cerrados; mantienen una gradualidad anual y con agrupamientos de los estudiantes en monocursos.

Estas modificaciones de los diseños curriculares, atraviesan sin duda las tensiones derivadas de las sucesivas transiciones críticas del nivel secundario, y que llevó a la creciente fragmentación de la educación secundaria entre las provincias. La reforma de los '90 brindó antecedentes que permiten comprender algunas transformaciones recientes; y observar cierta continuidad en los diseños vigentes, que parten de contenidos comunes para tratar de alcanzar alguna unidad nacional a la par que las provincias instituyen disciplinas, áreas, propuestas interdisciplinarias específicas y abren espacios de definición institucional.

Existen otros elementos comunes entre las reformas, por ejemplo, el rol dado a las instituciones educativas. Las escuelas definen espacios curriculares, proyectos institucionales y acceden a fondos nacionales a través de la presentación de proyectos y la participación en programas. Caben los interrogantes sobre si se sigue manteniendo el hiper-institucionalismo y el paraíso de la diversidad planteados por Riquelme (2004), por ejemplo, en términos de contenidos diferenciados o contextualizados al entorno de los estudiantes. Otras cuestiones son si no se continúa amplificando la heterogeneidad del nivel, y en este marco cómo los mecanismos de la política educativa existentes operan en el seguimiento de esta diversidad. La preocupación es que las políticas vigentes puedan garantizar el acceso igualitario al conocimiento en el marco de las capacidades dispares existentes entre las provincias.

En relación con las transformaciones en la organización institucional, es preciso profundizar qué significan en tres sentidos. Primero, en términos de las limitaciones que pueden existir en las jurisdicciones respecto a los recursos existentes para la planificación e implementación de innovaciones y la formación de los docentes. Segundo, en relación con las capacidades de los distintos niveles de la conducción educativa para seguir y evaluar el avance en la aplicación de estos cambios. Tercero, respecto a la diferenciación de las escuelas por

su oferta curricular y organización institucional, debido a que estas transformaciones se realizan de manera parcial y en la mayoría con diferentes niveles de cobertura de la oferta del nivel.

La respuesta a estas preguntas, requiere de mayor investigación sobre la relación entre políticas de modificación curricular y de organización institucional, pues una no necesariamente implica a la otra.; y cómo se llevan a la práctica en las provincias, escuelas y aulas. Estos estudios también deben tener en cuenta las disparidades entre las provincias en las capacidades para planificar, programar y seguir las políticas y las traducciones, posibilidades, logros y limitaciones en las implementaciones concretas.

Una diferencia significativa entre las políticas posteriores a la LEN y las de los '90, son el propósito del cumplimiento del derecho a la educación y de la inclusión, permanencia y finalización de la educación secundaria por parte de la población; y la preocupación por las trayectorias educativas que se materializó en iniciativas y experiencias concretas. Otra disimilitud, es que se buscan plantear algunos mecanismos de planificación, como planes nacionales, jurisdiccionales e institucionales, aunque resta indagar en las formas de articulación entre los mismos.

Finalmente, la exploración de los diseños curriculares jurisdiccionales se hizo con la preocupación por el lugar del conocimiento; por cómo se garantiza que todos los estudiantes accedan y se apropien de conocimientos poderosos (Young, 2016) y equivalentes sin importar la provincia o localidad en la que vivan y el tipo de escuela secundaria a la que asistan. Esta preocupación reconoce que el diseño curricular constituye una dimensión clave en la concreción del derecho a la educación y la construcción de proyectos educativos y de formación más allá de la educación obligatoria.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., Gardyn, N., Iardelevsky, A., Ferreyra, M. & Suarez, M. J. (2019). Tendencias actuales del financiamiento educativo para la renovación de la escuela secundaria. *1º Congreso Internacional de Ciencias Humanas-Humanidades entre pasado y futuro. Escuela de Humanidades*, Universidad Nacional de San Martín, Gral. San Martín. Recuperado de <https://www.aacademica.org/1.congreso.internacional.de.ciencias.humanas/1582.pdf>
- Ball, S. (2002). Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. En Narodowsky, M. (comp.) *Nuevas tendencias en políticas educativas* (pp. 103-128). Buenos Aires, Argentina: Granica.
- Baquero, R.; Terigi, F.; Toscano, A.; Briscioli, B. & Sburlatti, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4, 292-319. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5394>
- Bernazza, C. & Longo, G. (2014). Debates sobre capacidades estatales en la Argentina: Un estado del Arte. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 3, 107-130. Recuperado de https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1414737548_articulo-1.pdf
- Bertranou, J. (2015). Capacidad estatal: Revisión del concepto y algunos ejes de análisis y debate. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 4, 37-59. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5394>
- Correa, N. & Giovine, R. (2010). ¿De La Subsidiariedad a la principalidad del Estado en la Reforma Educativa de este nuevo siglo? *VI Jornadas de Sociología de la UNLP*. Recuperado de <https://www.aacademica.org/000-027/551.pdf>
- Feldfeber, M. & Gluz, N. (2012). Transformaciones recientes en las políticas educativas en Argentina (2003-2011). En M. Feldfeber & N. Gluz (comps.) *Las políticas educativas después de los '90* (pp. 43-70). Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Feldman, D. (2009). La innovación escolar en el curriculum de la escuela secundaria. En Romero, C. *Claves para mejorar la escuela secundaria*, Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Filmus, D. & Moragues, M. (2003). ¿Para qué universalizar la educación media? En Tenti Fanfani E. *Educación media para todos*. Buenos Aires, Argentina: IIPE-UNESCO, OSDE.

- Giovine, R. (2012). *El arte de gobernar el sistema educativo. Discursos de Estado y redes de integración socioeducativas*. Bernal, Argentina: Quilmes Editorial.
- Herger, N. & Sasser, J. (2016). Las políticas de atención del derecho a la educación para jóvenes y adultos y su traducción en espacios locales: alcances, limitaciones y tensiones. *Revista Del IICE*, (40), 27-48.
- Hilderbrand, M. & Grindle, M. (1995). Building State Capacity in the Public Sector. What can be done? *Public Administration and Development*, (15), 441-463.
- Krichesky, M. (2014). Formatos escolares alternativos y desigualdades sociales. Resultados de un estudio y reflexiones en torno al derecho a la educación secundaria. *De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales*, 3, 1-20. Recuperado de <https://revistas.unne.edu.ar/index.php/dpd/article/view/787>
- Ministerio de Educación y Deportes de la Nación (2017). *PLA. Proyecto Institucional del Aprendizaje. Aprendizaje 2030*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Montes, N., Pinkasz, D. & Ziegler, S. (2019). Los cambios en las políticas para la educación secundaria en la Argentina de los últimos años en el contexto regional. *Revista Estado y Políticas Públicas*, 13, 103-127. Recuperado de https://revistaeypp.flacso.org.ar/files/revistas/1572561318_103-127.pdf
- Morduchowicz, A. (2009). Descentralización educativa y capacidades institucionales de las provincias. *Revista Aportes*, 26, 39-55. Recuperado de <https://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/26/03.pdf>
- Nobile, M. & Tobeña, V. (2020). Escenarios condicionantes para la concreción de políticas de cambio en la escuela secundaria argentina. *Revista Del IICE*, (46), 21-38. Recuperado de <https://doi.org/10.34096/iice.n46.8587>
- Paviglianiti, N. (1991). *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina del 90*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Quirquincho.
- Río, V. & Schoo, S. (2016). La universalización de la educación secundaria obligatoria: políticas y acuerdos federales. En Ruiz, G. *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales* (pp. 131-189). Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Riquelme, G. C. (2004). *La educación secundaria antes y después de la reforma: efectos distributivos del gasto público*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editores.
- Riquelme, G. C., Herger, N. & Sasser, J. (2018a). *Deuda social educativa con jóvenes y adultos. Entre el derecho a la educación, los discursos de las políticas y las contradicciones de la inclusión y la exclusión*. Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de <http://publicaciones.filo.uba.ar/deuda-social-educativa-con-j%C3%B3venes-y-adultos>
- Riquelme, G.C., Herger, N. & Sasser, J. (2018b). La atención educativa de la población en Argentina en las últimas décadas: entre la distribución ilusoria, la modernización eficientista y los discursos del derecho y la inclusión. *Education Policy Analysis Archives*, 26 (158). Recuperado de <https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3209>
- Riquelme, G. C. & Herger, N. H. (2014). Las transiciones críticas de la educación y la formación para el trabajo: los cambios de estructura, la fragmentación y la búsqueda de homogeneidad en las últimas décadas. En Riquelme, G. C. *Las demandas de educación y formación para el trabajo en la Argentina poscrisis*. Buenos Aires, Argentina: La Bicicleta Ediciones.
- Riquelme, G. C. & Kodric, A. (2013). *Deuda Social Educativa. Atención del derecho a la Educación*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Lumiere SA.
- Riquelme, G. C. & Herger, N. (2009). Educación y formación para el trabajo en la Argentina post-crisis: nuevas demandas y transición crítica en la educación secundaria. *Novedades Educativas*. 28. Recuperado de <https://peetiiiceuba.files.wordpress.com/2016/06/2-riquelme-gc-y-herger-n-articulo-novedades-educativas.pdf>
- Ruiz, G. (2016a). La institucionalización de la educación en sistemas escolares. En Ruiz, G. *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales* (pp. 21-52), Buenos Aires, Argentina: Eudeba.
- Ruiz, G. (2016b). La educación secundaria a la luz de los debates sobre la reforma y la obligatoriedad. En Ruiz, G. *La educación secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales* (pp. 99-130), Buenos Aires, Argentina: Eudeba.

- Ruiz, G. (2009). La ley de educación reformada. Cuestiones problemáticas en torno a la recurrencia de reformas educativas. *Derecho y Ciencias Sociales*, 30, 30-53.
- Rivas, A. (2005). *Lo uno y lo múltiple. Las fuerzas del federalismo argentino*. Mimeo.
- Rivas, A. (2009). *Lo uno y lo múltiple. Esferas de justicia del federalismo argentino*. Buenos Aires, Argentina: Academia Nacional de Educación.
- Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (2017). *Marco para la Implementación de la Escuela Secundaria Federal 2030*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación.
- Steinberg, C., Tiramonti, G. & Ziegler, S. et. al. (2019). *Políticas provinciales para transformar la educación secundaria en la Argentina. Avances de una agenda clave para los adolescentes del ciclo XXI*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO, UNICEF. Recuperado de <https://www.unicef.org/argentina/media/6341/file/Pol%C3%ADticas%20provinciales%20para%20transformar%20la%20escuela%20secundaria%20en%20la%20Argentina.pdf>
- Steinberg, C., Tiramonti, G. & Ziegler, S. (2017). *Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa*, Buenos Aires, Argentina: FLACSO- UNICEF. Recuperado de https://www.unicef.org/argentina/sites/unicef.org/argentina/files/2018-04/Educacion_UNICEF_Flacso_PolíticasEducativas.pdf
- Suasnábar, C. (2017). Los ciclos de reforma educativa en América Latina: 1960, 1990 y 2000. *Revista Española de Educación Comparada*, 30. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6254514>
- Subsecretaría de Equidad y Calidad (2009). *Plan Nacional de Educación Obligatoria*. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/54045>
- Tedesco, J. C. y Tenti Fanfani, E. (2001). *La reforma educativa en la Argentina. Semejanzas y particularidades. Proyecto Alcance y resultados de las reformas educativas en Argentina, Chile y Uruguay*. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Stanford/BID.
- Tenti, Fanfani E. (2003). La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización. En Tenti Fanfani, E. (comp.) *Educación media para todos. Los desafíos de la democratización del acceso*. Buenos Aires, Argentina: Fundación Osde, IPE-UNESCO, Grupo Editor Altamira.
- Terigi, F. (2018). La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan. En Martínez, S. *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad* (pp. 161-183). General Roca, Argentina: Publifadecs. Recuperado de <http://rdi.uncoma.edu.ar/handle/123456789/5698>
- Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A., & Toscano, A. (2013). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista del IICE*, (33), 27-46. Recuperado de <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1099>
- Terigi, F. (2011). Ante la propuesta de ‘nuevos formatos’: Elucidación conceptual. *Quehacer Educativo. Revista periódica de la Federación Uruguaya de Maestros*, 107, 15-22. Recuperado de http://biblioteca.cfe.edu.uy/IFDtrinidad/opac_css/index.php?lvl=author_see&id=552
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens-FLACSO.
- Tiramonti, G. (2010). Mutaciones y permanencias en la estructura de gobierno de la educación. *Propuesta educativa*, 33, 43-52.
- Tiramonti, G. (2007). *Nuevos formatos escolares para promover la inclusión educativa. Un estudio de caso: la experiencia argentina. Informe final*. Buenos Aires, Argentina: FLACSO.
- Tiramonti, G. (1999). Los imperativos de la política educativa de los 90. *Revista Propuesta Educativa*, 17, 39-46.
- Vior, S. (2008). La política educacional a partir de los '90. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5, 59-78. Recuperado de <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/n05a04vior.pdf>
- Weiler, H. (1996). Enfoques comparados en descentralización educativa. En Pereyra, M.A. et al., (Comps). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos. Fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona, España: Pomares-Corredor.

- Wiñar, D. (2008). Una visión crítica de los cambios realizados en la educación secundaria técnica en la década de 1990. *Revista Argentina de Educación*, 30, 27-55.
- Young, M. (2016). What are schools for?. En M. Young and J. Muller *Curriculum and the specialization of knowledge*. London, United Kingdom: Routledge.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley Federal de Educación N° 24.195
- Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075
- Ley de Educación Técnico-Profesional N° 26.058
- Res. CFE 341/18. La educación técnico profesional de nivel secundario: orientaciones para su innovación. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_341-18.pdf
- Res. CFE N° 330/17. *Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. Anexo Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA)*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005896.pdf>
- Res. CFE N°285/16. *Plan Estratégico Nacional 2016 - 2021. Argentina Enseña y Aprende*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005360.pdf>
- Res. CFE 188/12. *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016*. Recuperado de http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_188-12.pdf
- Res. CFE 175/12. *Mejora continua de la calidad de los entornos formativos y las condiciones institucionales de la educación técnico profesional*. Recuperado de http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/175-12_011.pdf
- Res. CFE N° 84/09. *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Recuperado de <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/84-09.pdf>
- Res. CFE 88/09. *Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional*. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14500.pdf>
- Res. CFE N° 93/09. *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria*. Recuperado de <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-5900b71fd40fe.pdf>

NOTAS

1 Proyecto: Transformación de la educación secundaria y formación para el trabajo de la Argentina en las últimas décadas: Transiciones críticas y diferenciación provincial y territorial. Áreas de vacancia, desafíos e innovación (PIP 2017-2019 / UBACyT 2018), dirigido por la Dra. Graciela C. Riquelme con sede en el PEET-IIICE-FFyL/UBA.

2 Algunas de las orientaciones de la LFE para el nivel medio fueron el establecimiento de la Educación General Básica; la desaparición de la educación secundaria técnica mediante su reducción a los Trayectos Técnico-Profesionales (TTP); y la definición de una estructura curricular con áreas programáticas en las cuales provincias y las instituciones podían definir un porcentaje de dicha estructura (Riquelme, 2004; Vior, 2008).

3 La redefinición la estructura del nivel secundario implicó que las jurisdicciones revisaran las estructuras académicas y eligiesen entre dos opciones posibles: una estructura de 6 años para el nivel Primario y 6 años para el nivel Secundario (7 en el caso de educación técnica) o una estructura de 7 años para el nivel Primario y 5 años para el nivel Secundario (6 en el caso de educación técnica). El planteo de dos opciones, expresó el límite dado por la diversidad institucional existente a partir de la aplicación diferencial del EGB3 en las jurisdicciones (Riquelme & Herger, 2014; Ruiz, 2016b).

4 Res. CFE 84/09, Res. CFE 93/09.

5 Res. CFE 330/17.

6 Res. CFE 175/12 y Res. CFE 341/18.

7 Se recopilaron y sistematizaron los diseños curriculares de cada provincia. En total, se analizaron 21 diseños del ciclo básico y 20 diseños del ciclo superior de la educación secundaria orientada; y 18 diseños del primer ciclo y 22 diseños del segundo ciclo de

la educación secundaria técnica. En el caso de los ciclos superiores se consideraron los espacios curriculares correspondientes a la formación general y científico-tecnológica comunes a las orientaciones.

8 Res. CFE 93/09; Res. CFE 88/09; Res. CFE 330/17.

9 Res. CFE 93/09; Res. CFE 88/09; Res. CFE 330/17.

10 Res. CFE 93/09

11 Res. CFE 330/17. Cabe aclarar que muchas de las cuestiones planteadas ya estaban mencionadas en documentos de años previos.

12 Se sigue la distinción de Terigi entre modelo organizacional de lo escolar (aquellos que no es definido por la didáctica como graduación, agrupamientos de estudiantes, etc.) y modelo pedagógico como respuesta al interrogante sobre como promover aprendizajes (Terigi, 2011).