.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Repositorio Digital Institucional

Tipo de documento: Tesina de Grado de Ciencias de la Comunicación

Título del documento: La escuela secundaria siempre en movimiento : secundaria del futuro : políticas y usos de TIC. Estudio de caso, caba-2019

Autores (en el caso de tesistas y directores):

María Eva Brahim Dib

Mariana Landau, tutora

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2021

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: http://repositorio.sociales.uba.ar/

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)
La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR

Repositorio Digital Institucional

.UBAsociales
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

Universidad de Buenos Aires

Facultad de Ciencias Sociales

Ciencias de la Comunicación

Tesina de Licenciatura

"La escuela secundaria siempre en movimiento"

Secundaria del Futuro: políticas y usos de TIC. Estudio de caso, CABA-2019.

Tutora: Mg. Mariana Landau

Alumna: María Eva Brahim Dib

Índice

Introducción**.....2**

Objetivo y abordaje metodológico**.....4**

Marco teórico**.....8**

<u>Primera parte</u>: El camino de la escuela secundaria – Regulaciones y tecnología

- El origen y su normativa.....10
- Ciudad Autónoma de Buenos Aires y sus leyes 14
- Otro nuevo cambio: la Secundaria Federal 2030.....16
- Las computadoras fuera de "la sala de computación" 18
- A modo de cierre.....20

<u>Segunda parte</u>: Secundaria del Futuro: sus tiempos, espacios y roles con la tecnología

- La reforma de la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: de la norma a la práctica.....22
- Cómo y cuándo se aplica la tecnología.....25
    1. El celular siempre está en el aula.....27
    2. El/la facilitador/a 31
    3. Más de un/a profesor/a al mismo tiempo en el aula.....34
    4. No más notas numéricas.....39
- A modo de cierre.....42

Conclusiones finales**……50**

Bibliografía**……52**

Anexos**……56**

Introducción

En la publicación "*Un mundo sin escuelas",* el pensador austríaco Iván Illich sentencia que, si la escuela es culpable de conservar y reproducir esta sociedad industrial injusta, entonces la escuela debe desaparecer. Realiza una crítica a las economías modernas, considera que la educación, tal y como se vive en ellas, se reduce al consumismo, por ende, en mercancía, forzando a los estudiantes a cursar una currícula que es obligatoria. "Todos los niños aprenden gracias al currículum oculto, que el conocimiento económicamente valioso es el resultado de la enseñanza institucionalizada y que los títulos sociales son resultado del rango que se ocupa en el proceso burocrático. Así, el currículum oculto transforma el currículum visible en una mercancía y hace de su adquisición la forma de riqueza más segura" (1977: 18-19). Para Illich el paso del ser humano por la escuela lo aleja de su propia esencia. "Una expansión del concepto de alienación podría permitirnos ver que, en una economía fundada en la prestación de servicios, el hombre es separado de lo que puede hacer y de lo que puede producir; que ha entregado su mente y su corazón a un tratamiento mutilante en forma más completa de lo que ha vendido los frutos de su trabajo" (p. 21).

Más cercano a nuestros días, en la exposición en formato *Charla Ted* de febrero de 2006, titulada "*¿Las escuelas matan la creatividad?",* el educador británico Ken Robinson, considera que las escuelas matan la creatividad y en ese caso no hay futuro. "Dentro de la educación es vital dar protagonismo y fomentar la creatividad, debiendo considerarla tan básica como la alfabetización (…) La educación que conocemos castiga el error, por lo que indirectamente ¡las escuelas matan la creatividad! Ya que para poder ser creativo no hay que temerle a equivocarse".[1] Pasaron quince años y esta presentación es considerada una de las veinte charlas más destacadas desde que comenzó el ciclo *Ted* en 1984, con más de 65 millones de reproducciones en la plataforma *Youtube*.

A esta situación de *mala prensa* que tiene la escuela se le debe sumar el clamor por incorporar Tecnologías de la Información y la comunicación (TIC), que parecieran ser la solución mágica al problema de su formato y contenidos, que se ganaron el título de antiguos y aburridos. "Las TIC han tomado la posta de las transformaciones educativas, son parte del imaginario de lo que se cree como futuro educativo. Aparecen asociadas a experiencias y propuestas de actualización educativa en el marco de imaginarios de la tecnificación como camino inexorable. Pero en los últimos años además de posicionarse como imagen del futuro de la educación, han comenzado a pensarse como presente deseado. Este desplazamiento se hizo evidente en los últimos años, pues en la década del 90, en pleno momento neoliberal las TIC aparecían claramente asociadas a la idea de lo "por venir". En la actualidad aparecen relacionadas a significaciones

[1] https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?referrer=playlist-the_most_popular_talks_of_all

como “calidad educativa”, “inclusión”, “modernización” (…) Hay una aceptación de las TIC como realidad/entorno, como parte del ambiente, del ecosistema. De modo que si la escuela no las incorpora no sólo quedará fuera de un futuro deseado, sino que quedará excluida de los contextos actuales” (Da Porta, [et al.] 2015:30-31).

Como dice Inés Dussel, “Elogiar a la escuela no es fácil en un clima político y cultural en el que la crítica anti-escolar corre no sólo con el caballo del comisario, sino que aparece estar montada a casi todos los que están en carrera (…) La convicción de que la escuela es una institución autoritaria y que combina la obsolescencia de sus formas y contenidos con la rigidez y la dificultad para cambiar, está bien instalada en el sentido común” (2018:1).

Introducir cambios en el sistema educativo es un proceso complejo que da cuenta de los diversos aspectos y relaciones de poder que existen entre quienes hacen las políticas educativas en la escuela y quienes las implementan en el aula. Las políticas educativas no deben ser pensadas como un documento, sino que deben ser comprendidas como entidades sociales que se mueven a través del espacio y cambian mientras se mueven, y al mismo tiempo, modifican las cosas a medida que se mueven y van transformando los espacios en los cuales se mueven (Ball, 2016). Por lo tanto, es necesario analizar políticas educativas desde diferentes dimensiones, comprendiendo diversos aspectos, avances, tensiones y limitaciones que los procesos de cambio conllevan, ya sean fuera de la escuela a nivel regulatorio y normativo, y en la propia escuela y dentro del aula.

Objetivo y abordaje metodológico

Este trabajo investiga sobre la reforma educativa de la escuela secundaria de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, denominada *Secundaria del Futuro (SF)*. De acuerdo con el Ministerio de Educación de la Ciudad, "*SF* propone un modelo de escuela cada vez más inclusivo, que motive a los estudiantes, los provoque, los desafíe y fundamentalmente los posicione en un rol protagónico. Que sea una educación que se adapta a las innovaciones tecnológicas, a los nuevos formatos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a las futuras demandas de la sociedad. Una escuela que forme personas responsables y preparadas para la toma de decisiones, que promueve el aprendizaje autónomo y enseñe a los estudiantes a estudiar, que incentive la creatividad y el desarrollo investigativo, el pensamiento crítico, el trabajo en equipo y la formación en valores. Una escuela que actualice la metodología de enseñanza con el propósito de acercar el conocimiento a la realidad adolescente de hoy, enfatizando en la dinámica grupal y en la incorporación de nuevas tecnologías".[2]

El objetivo consiste en intentar mostrar como a partir de la implementación de una política de mejora de la educación secundaria mediada por tecnología, se generan nuevos tiempos, espacios y roles en el aula. Por tal motivo, será central conocer cómo se integran en la clase estas prácticas de enseñanza que propone *SF* partiendo desde la labor del docente que se encuentra interpelada por dicha política.

El abordaje metodológico es de tipo cualitativo. Este tipo de indagación se enfoca en comprender los fenómenos explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. Se orienta a aprender de experiencias y puntos de vista de los individuos, valorar procesos y generar teorías fundamentadas en la perspectiva de los participantes (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014).

El trabajo se basa en el estudio de caso de una institución escolar secundaria, estatal y con orientación Técnica de la Ciudad de Buenos Aires que comenzó a implementar *SF* en el año 2018.[3] Su orientación no era condición para la elaboración del estudio. La prioridad consistió en trabajar en una escuela que desde el primer momento haya tomado contacto con la política, para conocer cómo paulatinamente fue incorporándola.[4] Con este propósito, se circuló una invitación a participar de dicho estudio a las 19 instituciones que comenzaron a trabajar con *SF* desde el inicio, recibiendo respuesta de intención de formar parte de 2 de ellas. La decisión en la elección terminó dependiendo de las conversaciones con las autoridades de cada una para acordar el momento más conveniente para realizar el trabajo de campo, en base al

[2] https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro
[3] Las visitas a la misma se realizaron durante el mes de octubre de 2019.
[4] Se contará en el desarrollo del trabajo como las escuelas se han ido incorporando esta modalidad.

calendario de cada una.[5]

La escuela visitada, fue fundada hace más de 50 años. Es una escuela Técnica con orientación automotriz y en informática. Se dictan clases en el turno mañana, tarde y vespertino, cuenta de 1ero a 6to año con más de una sección por curso y su nómina es cercana a los 800 alumnos. El edificio es antiguo, pequeño y en las aulas visitadas el espacio es limitado para los casi 30 alumnos que asisten a cada curso. El cuerpo docente en un 70% supera los cinco años de antigüedad en el establecimiento. En los testimonios recolectados se vislumbra un sentimiento de pertenencia a la escuela y se resalta en más de una oportunidad la posibilidad de consulta y apoyo entre colegas.

Es de destacar que la escuela fomenta la participación en actividades extracurriculares relacionadas con la robótica e informática. Se han presentado anualmente a diferentes certámenes tales como el *Desafío Eco YPF*, que consiste en una competencia de diseño de autos eléctricos de emisión cero por parte de estudiantes de escuelas técnicas de Argentina o la *Copa Robótica*, que propone a los participantes, también a nivel nacional, utilizar herramientas de programación y robótica para encontrar soluciones a los desafíos presentados en cada edición del certamen.

Los instrumentos de recolección de datos se basaron en entrevistas semiestructuradas dirigidas a docentes, a la conducción de la escuela, observaciones de clases. Se mantuvo un encuentro con quien fuese designado como *facilitador/a.* Éste/a es un/a profesional formado/a en TIC, cuya figura desembarca en la institución escolar con *SF* y su principal función consiste en colaborar con los docentes para integrar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la cultura digital dentro del aula.

Además, se concretó un encuentro con referentes del programa *Incorporación de Tecnología (InTec)* dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad, debido a que, lo que concierne al punto de implementación de tecnología de *SF,* depende de parámetros definidos por *InTec*.[6] La información obtenida de esta conversación, contribuyó a conocer mejor de qué manera fue pensada la implementación de tecnología en la escuela secundaria y qué es lo que específicamente demanda la política.

En primer lugar, se realizaron 2 entrevistas con referentes del establecimiento educativo, quienes aportaron su visión de cómo se fueron incorporando los elementos que *SF* tenía para brindarles desde la perspectiva del proyecto institucional, y saber de qué manera fueron gestionándolo. Luego de éstos, se concretaron 9 entrevistas individuales con profesores que se presentaron de manera voluntaria. Se tuvo en cuenta que el número de participantes haya quedado lo más equitativo posible entre quienes habían incorporado *SF* desde 2018 y quienes desde 2019. Las preguntas estuvieron basadas en sus trayectorias

[5] Se descartó visitar a la otra escuela, no solo por la disponibilidad de tiempo que había en la misma para colaborar en el trabajo, sino también porque la investigación no fue planteada desde el inicio como un estudio comparativo.
[6] Los objetivos de *InTec* y su trabajo, serán desarrollados en los próximos apartados.

profesionales, en las experiencias vividas puntualmente en la institución visitada y cómo a partir de la llegada de *SF*, se fueron sucediendo los procesos de: capacitación para llevar adelante esta política de alfabetización digital, conocimiento de las nuevas actividades en el aula y determinación de los contenidos , incorporación de tecnología en clase, qué nuevas tareas deben poner en práctica, el rediseño de los espacios de trabajo, si existen nuevos roles y cuáles son los vínculos con otros colegas.

Se realizaron dos observaciones de clase con el propósito de conocer su desarrollo, las estrategias de enseñanza, si es tenida en cuenta la incorporación de tecnología en las prácticas pedagógicas y su relación con la misma, y conocer la dinámica de dar clase junto a otros colegas.

Los encuentros entre los distintos actores y las preguntas pensadas para guiar las reuniones organizadas conforman tres dimensiones de análisis: *el lugar que ocupan las tecnologías en la escuela, cómo son definidas las políticas educativas y el trabajo docente.* Dentro de estas tres dimensiones, la investigación toma cuatro situaciones que se observan a partir de la llegada de *SF a la escuela*: *la utilización del teléfono celular, la figura de un/a facilitador/a en la escuela, la cantidad de profesores/as al frente de la clase y el diseño de un nuevo sistema de calificaciones*.

A continuación, se detallan las entrevistas realizadas en el siguiente cuadro:

Entrevistados	***Fecha***	***Duración***	***Ubicación***	***Materia***	***Antigüedad en el cargo***	***Experiencia SF***
Conducción escuela 1	9/10/2019	11'42"	Escuela en la que se efectuó el trabajo de campo	No aplica	12 años	2018
Conducción escuela 2	9/10/2019	17'15"	Escuela en la que se efectuó el trabajo de campo	No aplica	2 años	2018
Docente 5	10/10/2019	53'39"	Escuela en la que se efectuó el trabajo de campo	Lengua y Literatura	17 años	2018
Docente 4	15/10/2019	17'12"	Escuela en la que se efectuó el trabajo de campo	Geografía	8 años	2018
Docente 6	15/10/2019	18'23"	Escuela en la que se efectuó el trabajo de campo	Biología	12 años	2018
Docente 8	15/10/2019	25'12"	Escuela en la que se efectuó el trabajo de campo	Idioma Inglés	4 años	2019
Docente 7	17/10/2019	19'54"	Escuela en la que se efectuó el trabajo de campo	Biología	6 años	2018
Docente 1	21/10/2019	24'17"	Escuela en la que se efectuó el trabajo de campo	Geografía	13 años	2019
Docente 3	21/10/2019	31'28"	Escuela en la que se efectuó el trabajo de campo	Idioma Inglés	19 años	2019
Facilitador/a	22/10/2019	19'47"	Escuela en la que se efectuó el trabajo de campo	No aplica	2 años	2018

Docente 9	22/10/2019	21'34"	Escuela en la que se efectuó el trabajo de campo	Lengua y Literatura	5 años	2019
Docente 2	23/10/2019	24'56"	Escuela en la que se efectuó el trabajo de campo	Geografía	1 año	2019
InTec	30/10/2019	50'03"	Escuela Normal Superior N1 - Pte. Roque Sáenz Peña	No aplica	No aplica	No aplica

El trabajo se encuentra dividido en dos partes. En la primera se realiza un recorrido de la historia y el desarrollo de la escuela secundaria en el país que permite tomar conocimiento del proceso de su gestación, en la segunda se encuentra la descripción del trabajo de campo. El desarrollo de éstas permite dar cuenta de un ensamble existente entre ambas, la que muestra las transformaciones de la escuela secundaria y la que se encarga de la incorporación de tecnología en la escuela en base a lo que propone la reforma educativa en la Ciudad de Buenos Aires.

Marco teórico

Para realizar un abordaje teórico de este trabajo de investigación, es necesario marcar parámetros que sirvan de ejes conceptuales sobre los cuales apoyar la información recolectada y trabajar las dimensiones de análisis mencionadas.

En lo que respecta al lugar de las tecnologías en escenarios educativos, partiendo de esta idea de que la escuela ha quedado obsoleta, en el artículo llamado *"Sobre la precariedad de la escuela*", Inés Dussel invita a pensar a "la escuela como una construcción material, como un ensamblaje provisorio, inestable de artefactos, personas, ideas, que capturó algunas de estas tácticas y estrategias para educar al ciudadano. Sostener ese ensamblaje demandó y demanda muchos esfuerzos: el esfuerzo de los profesores para circunscribir a los niños y niñas a ciertas formas de trabajo, el balizamiento o vigilancia de una cierta frontera de la que se puede hacer o no hacer en la escuela" (2018:4).

Dussel desarrolla esta idea de ensamblaje a partir de la Teoría del Actor en Red (Latour, 2005), la cual define que la durabilidad es algo por lo que se tiene que pelear, por lo que hay que trabajar: la regla es el movimiento, y la estabilidad es un logro de una serie de operaciones por mantener a una red social junta y orientada (2018:3). Un concepto central de la TAR es el ensamblaje, que refiere a la articulación de artefactos y sujetos dispares.

Con respecto a las condiciones materiales que mencionaremos en el trabajo, Dussel las define en el artículo: *La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico*, ya que "...desde hace unos años la investigación histórico-educativa se ocupa cada vez más de la materialidad de la educación"(...) "...al asumir el giro material en la historiografía educativa (...) se supone primero incluir a los objetos y las cosas como partícipes plenos en la red de lo social, como actores o actantes -como los llama Latour (2005), que no son sólo ni principalmente la proyección de nuestras acciones, sino que también nos hacen realizar acciones o sentir emociones (...) En segundo lugar, el giro material implica reconceptualizar la temporalidad de los objetos mismos (...) Esto lleva también a repensar el vínculo entre forma y materia, ya no en términos de continente y contenido o de envoltorio e interior, sino como un continuo de la vida que se entrelaza y define mutuamente" (2019:17-18).

En la segunda dimensión de análisis, las investigaciones de Stephen Ball permiten dar cuenta qué son las políticas educativas y cómo son puestas en práctica. Definirá (1993) estas políticas como *intervenciones textuales en las prácticas* en las que se desmarcan problemas y se definen reglas de juego; son procesos en los que el Estado es un actor fundamental y central en su formulación. De acuerdo con sus postulados, las políticas deberían entenderse, como procesos que son, de manera heterogénea y constante, sujetas a interpretaciones, son en definitiva la manera en la cual *son puestas en acto*.

Sin embargo, los efectos, producto de estas intervenciones no son únicos, ni tampoco lineales, ya

que el Estado no es el único actor que forma parte. Cada contexto está conformado por disputas, compromisos y acciones no planificadas (ad hocery) (Ball y Bowe, 2002:31). Estos contextos se encuentran acoplados y no se dan de manera consecutiva, ni recta, sino que se entrecruzan e incluso pueden coexistir en el mismo momento.

Es poco frecuente que las políticas marquen con claridad que curso deben seguir, "de todas formas, algunas políticas tienen mayor capacidad que otras para estrechar un rango creativo de respuestas de los actores" (Ball [et al.], 2012:3). Para dar cuenta del valor de la disposición de las políticas Ball, tomará de Roland Barthes (2009) su distinción entre los términos *readerly* y *writerly,* utilizados para clasificar entre textos dados. Unos serán los textos listos para usar, que no demandan esfuerzo para ser comprendidos *(readerly);* los otros serán aquellos en los que el significado no aparece inmediatamente y debe ser completado por el lector *(writerly).*

Para el abordaje de la última dimensión serán tenidas en cuenta las definiciones de tiempo y de la cultura del trabajo docente que propone Andy Hargreaves. "Los profesores se toman su tiempo con seriedad. Lo experimentan como una dificultad importante con referencia a lo que pueden conseguir y lo que se espera de ellos en las escuelas. *No hay tiempo*, *no tenemos suficiente tiempo*, son muletillas con las que los profesores interfieren el camino de los innovadores más entusiastas (…) El tiempo tiene una dimensión fundamental a través de la cual el trabajo del profesor es construido o interpretado por ellos mismos, por sus colegas y por aquellos que administran y supervisan el tiempo. El tiempo, para un profesor, no es simplemente un obstáculo objetivo y opresivo, sino también un horizonte subjetivo definido que posibilita o limita (…) El tiempo estructura la labor de enseñar y, a su vez, es estructurado por ella. Por esta razón, el tiempo es más que una pequeña contingencia de organización que inhibe o facilita los intentos de la dirección de provocar cambios. Su definición o su imposición forman parte del auténtico corazón del trabajo del profesor y de la política y la percepción de los que administran ese trabajo" (Hargreaves, 1994:95).

Relacionado con la cultura del trabajo Hargreaves plantea que "el individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como cultura de la enseñanza". "…las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que deben afrontar exigencias y limitaciones en el transcurso de muchos años" (p. 165).

Primera parte: El camino de la escuela secundaria – Regulaciones y tecnología

El origen y su normativa

En 1884 se sanciona en el país la Ley N°1.420 de Educación Común, que deja instituida la educación primaria obligatoria, común, gratuita y laica. El desarrollo del sistema educativo argentino comenzó a formarse alrededor de los principios que establecía esta ley (Tedesco y Tenti Fanfani, 2004). Si bien la escuela media ya existía, no estaba contemplada dentro de este marco regulatorio.

Los jóvenes pertenecientes a las clases dominantes eran quienes asistían a la escuela secundaria, ya que era pensada como la principal formadora de dirigentes. Mientras que la escuela primaria educaba a los representados, la secundaria formaba a los representantes.

En el nivel medio existían dos tipos de instituciones: los colegios nacionales y las escuelas normales. Los nacionales eran colegios de tipo enciclopedistas, que formaban para el ingreso a la universidad o para trabajos en la administración pública; y a las escuelas normales asistían aquellos que querían ser maestros, que en su mayoría eran mujeres. Éstas eran escuelas con un menor prestigio social que los colegios nacionales y se ubicaban en el último nivel en el camino de la educación, debido a que no promovían al ingreso de estudios superiores (Tedesco, 1982).

Durante los primeros 30 años del siglo XX, la escuela secundaria argentina funcionó como vía de ascenso social y otorgaba prestigio para una pequeña porción de jóvenes, existía un mercado laboral que absorbía y diferenciaba a esa minoría que estaba educada. En las décadas del 30'y 40' empieza a aumentar la matrícula, pero todavía la concurrencia es baja, asiste sólo un poco más del 6% de los jóvenes para 1943 (Nobile, 2016). Sin embargo, continuando con la descripción que realiza Nobile sobre el desarrollo de la escuela secundaria a lo largo del 1900, puede notarse un cambio desde mediados de siglo: "La bonanza económica de los años 50' y 60' permitió a un sector social postergar la inclusión de sus hijos al mercado laboral, así como la vigencia del desarrollismo que apostaba al desarrollo a través de la inversión educativa derivó en esta primera masificación del nivel secundario" (2016:117).[7] La taza de jóvenes de entre 13 y 17 años que asiste al colegio secundario para 1960 es del 45% (DINIECE, 2007).

Sin embargo, se inicia una nueva etapa a partir de la interrupción del sistema democrático de gobierno en 1976 que produce un estancamiento económico en el país que se extiende durante los años 80'. "El deterioro del mercado laboral juvenil junto, con la devaluación de las credenciales educativas que

[7] Para la elaboración de la cita Nobile toma a: BRASLAVSKY, C. (1980): «La educación argentina (1955-1980)». Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

demandan mayores años de estudios para acceder a los distintos puestos laborales, entre otros fenómenos, van en detrimento del trabajo como espacio de integración de la juventud. Si previamente señalábamos la coexistencia y acoplamiento de la escuela secundaria y el trabajo, progresivamente el secundario cobra mayor protagonismo" (2016:118). Esta cita de Nobile reafirma los aumentos que se dan en la tasa neta de la escolarización media: 42,2% en 1980, el 59,3% en 1991 y para el año 2001 llega a superar el 70% (DINIECE, 2007).

Serán justamente los años 90' los que lleven a la necesidad de reformar el sistema educativo. En documentos producidos por la Comisión Económica para América Latina y El Caribe (CEPAL) entre 1990 y 1992, comenzó a circular la hipótesis del agotamiento del ciclo económico-social, además de delinear nuevos patrones de desarrollo según los cambios conceptuales que se registraban en la economía mundial. Desde diferentes perspectivas teóricas y políticas, se reconoció la importancia del conocimiento en la explicación del crecimiento económico y del comportamiento del ciudadano. Gran parte de las reformas educativas producidas en América Latina durante esos años, tuvieron su origen en esta doble demanda: por un lado, la proveniente del sector productivo por recursos humanos más competitivos y mejor calificados para así poder hacer frente a los retos de la modernización productiva y tecnológica, y por el otro lado, la originada desde la dimensión política para encarar los desafíos de la vuelta a la democracia y al Estado de Derecho (Tedesco y Tenti Fanfani, 2004).

El primer paso dado en materia de educación secundaria se produjo en 1992 al sancionarse la Ley N°24.049. Ésta determinó la transferencia a las provincias de los servicios educativos de este nivel y el terciario, que hasta ese momento eran administrados por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Cappellacci y Miranda, 2007). La sanción de esta ley decretó que los sistemas educativos provinciales absorbieran a un conjunto importante de instituciones educativas, diferenciadas entre si, que debían sumarse a las ya existentes en cada jurisdicción (Kisilevsky, 1998).[8]

Al año siguiente, el Poder Ejecutivo envió un proyecto de ley al Congreso Nacional el cual dio lugar a un extendido debate en ambas cámaras parlamentarias, circulando entre ellas diversas propuestas que terminaron con la aprobación, en abril de 1993, de la Ley N°24.195 Ley Federal de Educación (LFE); convirtiéndose en la primera ley de alcance nacional y en la que da inicio a la estructura organizacional de la escuela secundaria. En dichos debates las controversias en el recinto estuvieron dadas por el alcance de la responsabilidad del Estado, de las familias y de la sociedad civil en el plano educativo, por la forma en la cual

[8] Es de destacar que en las jurisdicciones ya existían escuelas secundarias de origen provincial y privadas. Desde la sanción de la ley, fueron transferidas a las provincias las escuelas nacionales que se sumaron a un sistema que estaba en funcionamiento (Nota del Autor).

debían estructurarse los niveles del sistema, los años de obligatoriedad de la escuela y el financiamiento educativo (Tedesco y Tenti Fanfani, 2001). Los puntos centrales que quedaron establecidos a partir de esta ley fueron:

1. Reemplazo de la estructura de la escuela primaria de 7 años y la secundaria de 5, por un ciclo de educación inicial de 2 años (4 y 5 años de edad), otro de Educación General Básica (EGB) de 9 años de duración y el nivel Polimodal de 3 años. A su vez, se extendió la obligatoriedad al segundo año del nivel inicial (5 años de edad) y al octavo y noveno año de la EGB. La obligatoriedad del sistema educativo pasó de 7 años de primaria únicamente a 10 años.
2. Renovación de los contenidos curriculares para todos los niveles de la EGB y para la formación docente, los cuales fueron aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación (hoy llamado Consejo Federal de Educación - CFE). A partir de la definición curricular a nivel nacional, cada provincia debió asumir la responsabilidad de elaborar sus propios diseños curriculares, siendo éstos adaptados a lo que cada jurisdicción demandara, a partir de los Contenidos Básicos Comunes (CBC).
3. Desarrollo e institucionalización de un sistema nacional de evaluación de la calidad educativa (Capítulo III - Título IX – De la calidad de la educación y su evaluación, Artículos N°48, N°49 y N°50).
4. Aplicación de políticas compensatorias. Éstas fueron enmarcadas en el Plan Social Educativo, que comprendía: otorgamiento de recursos para mejorar la infraestructura edilicia y el equipamiento didáctico de los establecimientos ubicados en las zonas más pobres del país, innovación en las intervenciones educativas utilizadas en la educación rural y la implementación, desde 1995, de un programa de becas para brindar soporte a la escolarización en el tercer ciclo de la EGB y el nivel Polimodal. Plan implementado entre 1993 y 1999 a partir de la Resolución N° 31/93 del Consejo Federal de Cultura y Educación.
5. Lanzamiento del Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI, cuyo principio era el de desarrollar con las jurisdicciones modelos alternativos de gestión escolar que modifiquen la misma en las tres dimensiones: aula-institución-sistema (Principios Organizadores de la Nueva Escuela, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Dirección Nacional de Gestión de Programas y Proyectos, Buenos Aires, julio de 1995).
6. Aumento en el presupuesto del sistema educativo (Capítulo III - Título XI – Financiamiento, Art. N°61). Se dispuso que la inversión pública consolidada en educación fuese duplicada gradualmente y como mínimo a razón del 20% anual a partir del presupuesto de 1993. Al mismo tiempo se estableció otro modo de calcular el incremento de la inversión, al definir un aumento del 50% en el porcentaje del producto bruto interno (base en 1992 del 4%) destinado a educación.

La implementación de la LFE dio paso a una diversidad de modelos organizativos institucionales, ya que la aplicación de las transformaciones propuestas por la ley no se implementó en todas las jurisdicciones. Esto fue como consecuencia de la dificultad que suponía reformar ciclos, aparte de que existía una oposición a la reforma en algunos distritos del país. El resultado de este proceso fue una multiplicación de estructuras académicas, curriculares e institucionales, que originó un desdibujamiento del sistema educativo en general y de la escuela secundaria en particular (Cappellacci y Miranda, 2007).

A lo largo del año 2006 el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación dio lugar al debate a nivel nacional con el objetivo de implementar una nueva ley de educación que dejara sin efecto la LFE. Fue así como en diciembre de ese año el Congreso de la Nación sancionó y promulgó la Ley N°26.206 llamada Ley de Educación Nacional (LEN)[9]. Aunque el debate en ambas cámaras parlamentarias fue breve, pudieron escucharse voces referidas al rol del Estado, el derecho social a la educación, la fragmentación del sistema educativo nacional y los diferentes modelos de gestión escolar que se habían heredado de la LFE.

Es de destacar el artículo 16 de la LEN que hace referencia a la extensión de la obligatoriedad del sistema escolar nacional, ampliándola 5 años más hasta la finalización de la escuela secundaria. De esta manera se pasaría a tener un sistema educativo obligatorio de 13 años, volviendo a su formato anterior a la sanción de la LFE: un año de ciclo inicial (sala de 5 años de edad), 7 años de escuela primaria y 5 años de escuela secundaria. Como ya fuera mencionado, el sistema escolar argentino se encontraba descentralizado por lo que, ampliar la oferta escolar y alentar a jóvenes y adolescentes a su incorporación, se presentó como un gran desafío para las jurisdicciones (UNICEF - FLACSO Argentina, 2018).

"La obligatoriedad de la educación secundaria establecida por la LEN generó un imperativo a favor de la inclusión y la calidad, que orientó de allí en más las políticas del nivel. De aquí que muchas de ellas han estado destinadas a promover su terminalidad y a abordar la problemática de las trayectorias fallidas de los estudiantes" (UNICEF - FLACSO Argentina, 2019:45). En este aspecto, el Consejo Federal de Educación durante el año 2009, sancionó una serie de resoluciones que colaboraron para lograr los objetivos propuestos por dicha ley. La Resolución N°79/09 que aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria. La Resolución N°84/09 introdujo el Documento de *Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria,* que posibilitó renovar las propuestas formativas, reorganizar la escuela, redefinir el trabajo docente y desarrollar estrategias para el sostenimiento de las trayectorias escolares (Artículo 30). La Resolución N°89/09 presentó el Documento de *Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria - Planes y Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional* y por último, la Resolución

[9] En el año 2005 ya se había producido a nivel nacional la sanción de dos nuevas leyes en el plano educativo: la Ley N°26.058 de Educación Técnico Profesional y la Ley N°26.075 de Financiamiento Educativo.

N°93/09 que permitió la aprobación del Documento de *Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria*, este conllevó a que las jurisdicciones promoviesen las condiciones necesarias para que los establecimientos educativos, existentes o por crearse, pudieran fortalecer su organización pedagógica y propuesta educativa, cualquiera sea su tamaño, locación, modalidad u orientación institucional.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires y sus leyes

Si bien la LEN dio paso a la creación de políticas educativas basadas en las trayectorias escolares y determinó la obligatoriedad de la escuela secundaria a nivel nacional, en la Ciudad de Buenos Aires tiempo antes del 2006 comenzaron a atenderse estas cuestiones:

- Se promovió la creación de instituciones para atender las necesidades de aquellos que no asistían a la escuela, ya sea porque vivían en lugares que carecían de éstas en su modalidad pública o bien existían, pero con una oferta institucional que no era acorde a las características de los grupos socioculturales que debían ser incorporados. Será entonces la Ciudad el primer distrito en crear las Escuelas Municipales de Educación Media (EMEM) en el marco de la descentralización por la cual atravesaba la educación en ese momento, a fines de los años 90' (Tiramonti, [et al.], 2018:34-35).
- Se creó el *Programa de Fortalecimiento Institucional de la Escuela Secundaria*, dependiente de la Dirección General de Planeamiento Educativo en 2001. Su principal objetivo era el de "Mejorar los niveles de retención y los aprendizajes en los primeros dos años de las escuelas de nivel medio de gestión estatal (...) a fin de asegurar la continuidad de los estudios de todos los alumnos y enriquecer el sentido de su permanencia en la escuela..." (Resolución SED/439/01). Dicho programa se compuso de dos recursos: asistencia técnica a la escuelas y módulos institucionales para llevar adelante proyectos enmarcados en la propuesta pedagógica de cada institución escolar. Además de permitir la interacción entre docentes para llevar a cabo trabajos frente a: casos de bajo rendimiento, desaprobación o repitencia de los alumnos.
- Se sancionó en 2002 la obligatoriedad de la escuela secundaria. En el mes de septiembre la Legislatura porteña sancionó la Ley N°898, que dejaba expresado en su Artículo Primero: "Extiéndase en el ámbito del sistema educativo de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio, en todas sus modalidades y orientaciones". La obligatoriedad debe comenzar a los 5 años de edad y se extiende como mínimo hasta completar 13 años de escolaridad. La implementación de esta Ley se diseñó con un plazo de 5 años en el que se debía: adecuar los servicios educativos necesarios, incrementar la infraestructura escolar y proveer a los establecimientos educativos del equipamiento que permitiese el cumplimiento de esta ley.

- Se aprobó el *Programa Deserción Cero* en 2004 para incorporar a quienes quedaban fuera del sistema educativo, a partir de éste se crearon las llamadas Escuelas de Reingreso (Tiramonti, [et al.], 2018: 35).[10]
- Se diseñaron *Programas socioeducativos* pensados para colaborar en las trayectorias escolares, tales como: el Programa de retención escolar de alumnos/as madres, padres y/o embarazadas que proponía desarrollar dispositivos para favorecer la permanencia de los estudiantes en la escuela; el Programa de Clubes de Chicos y Jóvenes, con el propósito de "…promover, desarrollar y profundizar acciones destinadas a niños/as, a adolescentes y a jóvenes que, desde la escuela y desde espacios socio comunitarios, tiendan a la revalorización del tiempo libre a través de la realización de actividades y de expresiones culturales, artísticas, deportivas y recreativas..."(Resolución MEGC/3919/07) y el régimen de Becas Estudiantiles sancionado bajo la Ley N°2917/08.

En función de la experiencia y la trayectoria de las acciones desarrolladas a través de los programas anteriormente descriptos, teniendo presente lo establecido por la LEN y en línea con la Ley N°898, la Ciudad definió la estructura curricular que dio origen al proceso de transformación de la escuela secundaria porteña, conocido como Nueva Escuela Secundaria (*NES)* desde el 2014. "La necesidad de construir una *NES* estuvo estrechamente ligada con los cambios sociales y culturales acontecidos en los últimos años. Las innovaciones y los descubrimientos en el campo educativo, así como los nuevos perfiles y las prácticas de socialización de los jóvenes, hicieron prioritario revisar, actualizar y mejorar las estructuras y los procesos educativos que caracterizan a la escuela actual".[11]

Con el apoyo del Ministerio de Educación de la Ciudad, las visitas de los supervisores y los distintos equipos del Ministerio, como la Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa (DGPLINED) y la Gerencia Operativa de la Currícula (GOC), se fue logrando la implementación de la *NES* desde primer año en escuelas secundarias públicas y privadas del distrito. A su vez, se organizaron talleres, seminarios, capacitaciones para elaborar material de soporte para los colegios, con el propósito de que pudiesen reorganizar sus currículas y sus propuestas pedagógicas en base a las nuevas 13 orientaciones que pueden estudiarse (10 orientaciones aprobadas en la Resolución N°84/09 del CFE a implementarse a nivel nacional: Ciencias Sociales y Humanidades; Ciencias Naturales; Economía y Administración; Lenguas; Agro y Ambiente;

[10] "La innovación más productiva, a nuestro criterio, es la introducción de trayectorias personalizadas que permiten que cada alumno diseñe su recorrido escolar de acuerdo con sus posibilidades. Por su parte, la aprobación se hace por disciplina (…) Además, se abandona la exigencia de cursar en paralelo y aprobar doce o trece disciplinas, y de recursarlas en caso de que no se apruebe el 80% de ellas. A su vez, se organizan el espacio y el tiempo de trabajo de otro modo, introduciendo una serie de dispositivos curriculares y organizacionales (tutorías, talleres y clases de apoyo. (Tiramonti, [et al.], 2018:34-35).

[11] Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2014). Preguntas frecuentes de la Nueva Escuela Secundaria. Recuperado de: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/preguntas_frecuentes_nes.pdf. Página 2.

Turismo; Comunicación; Informática; Educación Física y Arte; y 3 orientaciones adicionales, que cada jurisdicción puede elegir. En el caso de la Ciudad se sumaron: Educación, Matemática y Física y Literatura).[12]

La *NES*, de acuerdo con los objetivos que propone, ha dado lugar a que cada institución pueda crear su propio proyecto escolar en base a su identidad a partir de las resoluciones aprobadas, en las que pueden encontrarse los contenidos mínimos que cada escuela debe cumplir. Se busca que sea una escuela que enseñe por temas, que reorganice contenidos; una escuela en la que se enseñe por medio de espacios y ejes que representen las principales problemáticas de cada campo, que puedan ser relacionadas con otros temas, dejando de lado la idea de que sólo se enseña una materia en la hora cátedra estipulada para ésta, sino que puedan relacionarse entre ellas.

Aunque la implementación de la *NES* produjo un aumento en la carga horaria escolar, la reorganización de contenidos orientada hacia las nuevas especializaciones elegidas por los colegios llevó a que algunas materias vieran recortadas la cantidad de horas dictadas semanalmente. Los docentes alcanzados por la *NES* quedaron amparados por el Artículo 8 de la Resolución N°2360/13 del Ministerio de Educación de la Ciudad, "Establécese que las reasignaciones de horas y/o cargos, en ningún caso implicará disminución horaria y/o salarial de los docentes alcanzados por esta resolución, salvo expreso consentimiento de los mismos". Además de establecer esta Resolución se implementaron cursos de capacitación docente para nuevas asignaturas, cuya aprobación habilitó la designación de docentes en los nuevos espacios curriculares.

Otro nuevo cambio: la Secundaria Federal 2030

Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional han ido teniendo lugar políticas orientadas a mejorar las trayectorias escolares y evitar el abandono de la escuela o la reinserción de aquellos jóvenes que habían quedado fuera del sistema educativo, por este camino, siguieron aprobándose hasta nuestros días acuerdos federales para continuar con la transformación del nivel secundario.

En el marco de este trabajo es pertinente resaltar la Resolución N°330/17 del Consejo Federal de Educación que intenta romper con las miradas mas tradicionales de la educación secundaria (Landau, [et al.], 2019), mediante la cual se aprueba el Marco de Organizaciones de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA, Anexo I) y en el Anexo II se asignan los "Criterios para la elaboración de Planes Jurisdiccionales del Nivel Secundario", retomando cuatro parámetros de la Resolución N°93/09:

- Renovación en la organización de los aprendizajes de las instituciones a partir del plan institucional de cada escuela secundaria. Se describen seis capacidades transversales para desarrollar a lo largo

[12] Íbid, Páginas 4-5.

de la trayectoria escolar: resolución de problemas; pensamiento crítico; aprender a aprender; trabajo con otros; comunicación y compromiso; y responsabilidad local y global.

- Reorganización progresiva del trabajo docente propiciando mayor contratación horaria y/o la conformación de cargos. Esto brinda a los docentes la posibilidad de participar activamente en el proyecto de la escuela, desarrollar pertenencia institucional, contar con tiempo y espacios para el trabajo colaborativo con otros docentes y el acompañamiento personalizado con los estudiantes.
- Modificaciones en el régimen académico, para esto es necesario enriquecer los procesos de construcción de acuerdos institucionales vinculados a las prácticas de evaluación y los criterios de acreditación anual y el pasaje de un curso a otro.
- Desarrollo de dispositivos de formación docente y acompañamiento a escuelas. Las jurisdicciones se han comprometido a llevar adelante la implementación de su *plan* adoptando diferentes estrategias de acuerdo con su conveniencia, contexto y realidades.

La puesta en marcha de *Secundaria Federal 2030* tiene como propósito transformar la escuela secundaria para erradicar el fracaso escolar, lograr la permanencia de los estudiantes en las instituciones educativas y relacionar la escuela con el mundo universitario y laboral. Para lograrlo se propone poner el foco en su organización y en el cómo enseñar. Esta modificación del sistema de la escuela secundaria "se enmarca en un consenso federal basado en un diagnóstico del nivel que indica varios problemas estructurales a resolver para garantizar el acceso, la permanencia y la calidad de los aprendizajes" (Landau, [et al.], 2019:187).

Al mismo tiempo, bajo los parámetros de dicha Resolución cada jurisdicción debe ser capaz de elaborar su *Plan Estratégico de Nivel Secundario para el período 2018-2030*, basándose éste en los cuatro parámetros mencionados anteriormente, a partir de los cuales deben desarrollarse acciones concretas que permitan implementar cambios en el nivel secundario.

Para presentar su *Plan Estratégico* las jurisdicciones contaron con el plazo de un año, hasta el 1 de noviembre de 2018 y la fecha de inicio de implementación total o parcial, ha comenzado con el ciclo lectivo 2019, culminando con la incorporación progresiva de todas las instituciones en 2025. "La construcción de un marco federal común que habilita y promueve la autonomía provincial en relación con las estrategias concretas para llevarlo adelante permitirá dar respuestas situadas y pertinentes a los desafíos que hoy nos

presenta la renovación de la secundaria, contribuyendo así a lograr mayor justicia educativa en la República Argentina".[13]

Las computadoras fuera de "la sala de computación"

A este recorrido normativo y regulatorio de la escuela secundaria se le suma que, en las últimas décadas, los Estados han asumido la nueva responsabilidad de alfabetizar a la población en herramientas digitales para su mejor desenvolvimiento en la vida social y laboral. Estas ideas encuentran lugar en los discursos teóricos circulantes y son recontextualizadas en las interacciones con diversos actores de la comunidad educativa en base a su posible concreción (Landau, Serra, Gruschetsky, 2007:15).

Desde los años 90' los estados han llevado a cabo campañas de alfabetización digital y programas de integración de TIC en los sistemas educativos. Las campañas corresponden a espacios de formación de corto plazo destinados a mayores de 15 años, estos culminan cuando el aprendiz puede desenvolverse de manera independiente con los contenidos abordados denominados *básicos*. En el caso de los programas diseñados para incorporar TIC en el sistema educativo, hay tres líneas de ejecución: 1) brindar equipamiento y conectividad a las escuelas; 2) formar y capacitar a los docentes del área, maestros y profesores regulares y 3) desarrollar y poner a disposición materiales educativos con contenidos curriculares y transversales en formato digital para su utilización en la enseñanza (Landau, Serra, Gruschetsky, 2007:15).

Particularmente en el país la integración de las TIC se sucedió a comienzos del año 2000, se funda *Educ.Ar* que tiene como misión llevar adelante el equipamiento y conectividad de las escuelas, la capacitación docente y el desarrollo de contenidos educativos. En 2004 se lanzó la *Campaña de Alfabetización Digital (CNAD)*, dentro de *Educ.Ar*, para colaborar en la solución de los problemas prioritarios en educación y en formación laboral.

El primer programa de introducción de computadoras en el aula fue el denominado *Programa Modelo 1 a 1*.[14] A partir del año 2010 se propuso entregar a cada estudiante de escuelas medias de modalidad técnica y gestión estatal, una netbook de bajo costo y se gestionaron las instalaciones necesarias en cada institución educativa para su funcionamiento. Las computadoras eran sumadas al patrimonio de cada

[13] Secretaría de Innovación y Calidad Educativa, Ministerio de Educación. (2017). MOA - Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina, Resolución CFE N°330/17. Recuperado en: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005896.pdf. Página 23.

[14] En este modelo *1 a 1,* las líneas de acción se basan en proveer netbooks y tabletas a cada alumno que integra el sistema educativo, las computadoras ya no están solo en la escuela, el alumno las lleva y las trae. "En términos de software, las políticas de equipamiento llevan instalados una serie de programas educativos pero los estudiantes y sus familias pueden agregar otros. Es decir, se asegura un núcleo común de programas, pero hay un nivel de variabilidad en las decisiones de cada entorno familiar, que tiene la posibilidad de incorporar aplicaciones vinculados con el currículum, como no" (Landau, 2019:87).

provincia y al inventario de cada escuela; y se entregaban en calidad de comodato a docentes y alumnos.[15] Por medio de la Resolución N°82/09 del CFE fue creado el programa *Una Computadora para cada Alumno*, acorde con lo establecido por la ley N°26.058/05 de Educación Técnica y la LEN.[16] Su principal objetivo era incorporar las TIC a la educación técnica como medio de enseñanza y aprendizaje, como herramienta de trabajo y como objetivo de estudio (Vacchieri, 2013). Un año más tarde, el programa es reconvertido en la primera fase del *Programa Conectar Igualdad,* mediante el Decreto presidencial N°459/10, y se modifica su ejecución. Se decidió que fuese un programa articulado entre instituciones gubernamentales, universal para las escuelas secundarias, las de educación especial e institutos de formación docente, con financiamiento de la Administración Nacional de la Seguridad Social (ANSES); aumentando la cantidad de computadoras a ser entregadas (de un número establecido de 250.000 para el programa de *Una Computadora para cada Alumno*, se pasa a 3.5 millones enmarcadas en *Conectar Igualdad*) de utilización dentro y fuera de la escuela; los alumnos ahora son responsables de su computadora. El programa contaba también con propuestas de formación docente (Vachhieri, 2013).

Desde el año 2016 el programa comenzó a desarmarse. Paulatinamente dejó de entregarse equipamiento a las escuelas y sus oficinas fueron cerrando. A través del Decreto N°386/18 se creó el *Plan Aprender Conectados*, que es definido como: "Una propuesta integral de innovación pedagógica y tecnológica que comprenderá como núcleos centrales, el desarrollo de contenidos, el equipamiento tecnológico, la conectividad y la formación docente, que ayude tanto al desarrollo de las competencias de educación digital, como de las capacidades y saberes fundamentales" (Artículo Primero). *Conectar Igualdad* quedó enmarcado dentro de este plan, pero con el objetivo de dotar de equipamiento a los establecimientos educativos de todos los niveles de educación obligatoria de gestión estatal. Las computadoras vuelven a ser de las escuelas, no de los alumnos.[17]

En lo que respecta a la Ciudad de Buenos Aires en relación con la educación digital, se toma como primer parámetro el Artículo 88 de Ley de Educación Nacional. Como fuese referenciado, en él se resalta que "el acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos

---

[15] Para más información del Programa *El modelo 1 a 1*, visitar: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/96569/Notas_para_comenzar_Modelo1a1.pdf?sequence=1

[16] Las TIC se incluyen en la LEN por medio de tres dimensiones: *como lenguaje*, TÍTULO I, DISPOSICIONES GENERALES, Capítulo II, Artículo 11 inciso m); *como saber o como conocimiento que debe ser dominado por los alumnos que integran el sistema educativo*, TÍTULO VI, LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN, Capítulo II, Artículo 88; *como recurso para el acceso a otros contenidos*, Capítulo X EDUCACIÓN RURAL, Artículo 51, inciso e (Landau, Serra, Gruschetsky, 2007:16).

[17] Se deja de lado el modelo 1 a 1, y la computadora queda en la escuela. "En términos de hardware, el prototipo de esta dimensión es el modelo de gabinete o laboratorio, es decir, la existencia de un aula con computadoras dedicadas a la enseñanza, aunque también se han ensayado otros tipos de distribución en los pasillos o los carritos. En términos de software, la escuela regula las aplicaciones que se instalan en las computadoras escolares y de este modo, puede resguardar cierta homogeneidad en los programas que se utilizan. En este modelo la distancia entre las categorías "computadora escolar" y los dispositivos digitales hogareños presenta límites claros en los espacios y tiempos como también las actividades que se realizan" (Landau, 2019:86).

curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento". El primer paso se dio en 2008 con la creación de la *Coordinación de Incorporación en Tecnologías (InTec)*, cuya principal función es la de brindar apoyo y seguimiento pedagógico a las escuelas en aquellas acciones que promueven la inclusión de TIC en los procesos de aprendizaje y dotar de equipamiento.

Para el año 2010 se funda la *Dirección Operativa de Incorporación de Tecnologías (DOINTEC)* con el fin de centralizar políticas de educación digital y brindar equipamiento, esto permitirá el desarrollo del *Plan Integral de Educación Digital (PIED)*, que busca integrar las escuelas a la cultura digital, a través de estrategias de apropiación de las TIC. Basado en el *PIED*, se concretaron competencias para el área de Educación Digital, plasmadas en las *Metas de aprendizaje* (2012).[18] Las principales metas establecidas para el nivel secundario son: buscar y seleccionar información en Internet, identificando la pertinencia, la procedencia, las fuentes, la confiabilidad y el contexto de producción; seleccionar y utilizar las TIC más apropiadas para producir, organizar y sistematizar información en distintos formatos (textos, representaciones gráficas, producciones audiovisuales, etc.) atendiendo a diversos propósitos y destinatarios; participar en comunidades virtuales considerando criterios de respeto, pertinencia y cuidado de sí mismo y de los otros. Para dar lugar a estos lineamientos en el contexto de la *Nueva Escuela Secundaria*, se elaboró un *Marco de Educación Digital*, para garantizar la presencia y el desarrollo de la educación digital (Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa/Gerencia Operativa de Currículum/MEC,2014:118).[19]

A modo de cierre

A partir de la descripción de las normativas y las leyes que son adecuadas para enmarcar este trabajo, puede desprenderse que la coyuntura política y los cambios estructurales que se sucedieron en el país, fueron determinantes en el camino que tomó, y por el cual sigue transitando, la escuela secundaria.

En el plano nacional, las propuestas del CFE aprobadas a lo largo de 2009 permitieron avanzar en la transformación pedagógica de la escuela. Más cerca en el tiempo, con la Resolución CFE 330/17 se delineó una nueva iniciativa nacional, la *Secundaria Federal 2030*. Esta pretende principalmente que cada escuela diseñe su propio plan de trabajo acorde a sus necesidades y realidades, para que de esta forma se motive a los estudiantes, y al mismo tiempo pensar en cada año cuáles son los indicadores de mejora que cada escuela debe tener. Se busca que no haya más materias sueltas, sino áreas de conocimiento. Que los docentes dejen de trabajar en varias escuelas debido a que tienen poco contacto con sus alumnos, para esto, los profesores

[18] Pueden consultarse las Metas de Aprendizaje en la Gerencia Operativa de Currículum dependiente del Ministerio de Educación de la Ciudad, http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/pdf/metas- aprendizaje.pdf.

[19] El Marco de Educación Digital puede consultarse en: https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/nes/pdf/2014/discurric/capitulo-04.pdf

deberán ser asignados con cargos y jornadas completas, generando así, un mayor sentido de pertenencia a la institución y más acercamiento a los estudiantes. Por último, se busca flexibilizar la repitencia con un nuevo sistema de calificaciones, ya que la misma lleva a una tendencia de abandono escolar, sobretodo en los sectores más vulnerables. Se plantea una escuela secundaria que habilita a la autonomía provincial debido a que cada jurisdicción es la que mejor conoce su realidad y qué situaciones debe torcer.

Secundaria Federal 2030, pareciera perseguir como finalidad diseñar políticas educativas que introduzcan cambios de tipo sistémico para superar las demandas que cada provincia concentra. Principalmente se suceden modificaciones en los sistemas de evaluación; la organización de las dinámicas de clase cambiando los tiempos y espacios de clase y la conformación de los grupos; la carga horaria del docente (en ciertos casos aumenta para que pueda ser parte de una sola institución); los temas que conforman la currícula escolar; el vínculo de los docentes entre sus pares y la relación que se establece con el alumno. Particularmente, por lo descrito anteriormente, la Ciudad de la Buenos Aires pareciera haber tomado la delantera frente a determinadas políticas nacionales para introducir cambios en su nivel y dar respuesta a sus demandas.

A este movimiento constante que vive la escuela se le suma el desafío de la alfabetización digital. Como menciona Landau (2019), si bien hay diversas investigaciones que han demostrado que no necesariamente existe un vínculo directo entre la implementación de tecnología en las escuelas y la apropiación que éstas realizan, la introducción de tecnologías digitales permanece en el temario de la agenda política en materia de educación. Programas de incorporación de tecnología, capacitación a maestros/profesores y el desarrollo de contenidos digitales, continúan presentes al momento de hablar sobre la transformación en la educación.

La escuela secundaria pareciera estar siempre en movimiento, nunca acabada, sino que se va transformando a partir de la instalación de nuevas demandas sociales. En términos de Inés Dussel, no podemos tomar a la escuela como institución homogénea, sino que siempre está por hacerse, no es finita. Se pregunta a partir del uso de las tecnologías, "qué contenidos o saberes se traen a ese encuentro que ayuden en las direcciones que importan a estos tiempos, sin abandonar la tarea política del ensamblaje, como dice Latour (2005), precisamente porque es precario y poroso" (2018:13). Para Dussel, los espacios y los momentos de trabajo con tecnologías se vuelven centrales, deben ser problematizados, cuestionados y ser vistos desde diferentes perspectivas.

Como pudo esbozarse en esta primera parte, hay una transformación que va dándose en la escuela secundaria para dar respuesta, hay una reconversión que es constante y necesaria, la escuela se ensambla, se superponen distintas capas que dan lugar a la siguiente.

***Segunda Parte*: Secundaria del Futuro: nuevos tiempos, espacios y roles con la tecnología**

La reforma de la escuela secundaria en la Ciudad de Buenos Aires: de la norma a la práctica

En el mes de septiembre de 2017, tras la filtración de un archivo en formato Power Point que circuló entre las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires y posteriormente en los principales medios de comunicación, se conoce que el gobierno comenzaría a implementar modificaciones en la escuela secundaria desde el ciclo lectivo 2018. Estas modificaciones fueron presentadas como una ampliación de la *NES* y denominadas *Secundaria del Futuro* (SF).

Este documento que circuló *(Ver Anexo 1)*, daba cuenta de los cambios que el Ministerio pretendía implementar en la educación media de manera gradual, alcanzando: 2.495 alumnos de 16 escuelas en 2018, sumando 44 escuelas en 2019; otras 44 en 2020 y 44 restantes en 2021; llegando a un total de 84 mil alumnos en los primeros cuatro años.[20]

Las novedades en el documento se relacionan con: *1) crear un puente entre la escuela primaria y secundaria,* la reforma comienza desde séptimo grado de la escuela primaria, en éste debe trabajarse con guías y proyectos de aulas institucionales para que los alumnos lleguen a primer año con un informe de su escuela anterior; *2) organizar la enseñanza por medio de áreas de conocimiento y no por disciplinas*, tales como, ciencias sociales y humanidades, científico tecnológico, comunicación y expresión y materias afines a las orientaciones de cada escuela; *3) distribuir herramientas tecnológicas para apoyar el desarrollo de las clases en el aula,* éstas no serán dictadas de manera magistral-expositiva, se pretende que el docente introduzca los temas y el alumno vaya explorando su propio aprendizaje; *4) introducir la figura de un facilitador tecnológico* para trabajar de manera colaborativa con el docente; *5) prever una redefinición del espacio físico* con aulas equipadas por cada área de conocimiento para que los alumnos roten de espacios y con mobiliario que les permita trabajar de manera conjunta; *6) modificar los sistemas de evaluación del alumno*, a los procesos de evaluación por parte del docente se le sumarán la autoevaluación y coevaluación (docente-alumno-tutor); *7) crear un sistema de prácticas profesionales en el transcurso del último año de escuela secundaria,* en el segundo cuatrimestre se dará lugar a las prácticas educativas que tendrán un perfil distinto según la orientación curricular de cada escuela y la posibilidad de acreditar dos materias al Ciclo Básico Común (UBA), para aquellos alumnos que asistan a la universidad de Buenos Aires.

El Ministerio de Educación de la Ciudad justificó la introducción de estos cambios con una serie de

[20] Los números son los que figuran en el Power Point presentado en septiembre de 2017. Finalmente, en 2018 fueron 19 escuelas las que comenzaron con la implementación de *SF*, en 2019 se sumaron 25. Se puede consultar el listado completo en: https://www.youtube.com/watch?v=rmpKk-_E7Mo

documentos respaldatorios[21] presentados con posterioridad a que se diera a conocer la noticia. En éstos se manifiesta que: "la *Secundaria del Futuro*, propone un modelo de escuela cada vez más inclusivo, que motive a los estudiantes, los provoque, los desafíe, y fundamentalmente los posicione en un rol protagónico. Una escuela secundaria que se adapte a las innovaciones tecnológicas, a los nuevos formatos de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y a las futuras demandas de la sociedad".[22] Para lograr la transformación de la escuela secundaria, el Ministerio propone una serie de acciones que deben comenzar a tener lugar en el aula (ME/GCBA, 2018:1-2). Algunas de estas propuestas son:

- Ir hacia una organización pedagógica que estructure un dialogo más fluido, más abierto, más desafiante con los saberes que se producen y circulan en la sociedad.
- Compartir y comunicar las hipótesis de cambio: qué es necesario cambiar y cómo hacerlo.
- Focalizar en la organización institucional de la enseñanza y ofrecer nuevas oportunidades para aprender.
- Diseñar nuevos materiales de enseñanza.
- Considerar el proceso de evaluación como una serie de instancias que promuevan aprendizajes. Esto implica explicitar sus funciones, sentidos, criterios e instrumentos.
- Formar y acompañar a los equipos institucionales.
- Generar diversos dispositivos y condiciones necesarias para el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes.
- Abordar todo lo que concierne a la convivencia escolar, ya que implica generar lazos sociales y aprender a vivir con otros.

Desde que se diera a conocer la iniciativa del Gobierno de la Ciudad de ejecutar cambios en la escuela secundaria a través de los documentos publicados y citados previamente, luego de dos años de implementación, 2018-2019, en las escuelas sumadas a *Secundaria del Futuro* se concretaron los siguientes acontecimientos:

- Se introdujo equipamiento tecnológico en las aulas. Las aulas de *SF* correspondientes a 1er año creadas en 2018, contienen: un proyector, una pizarra blanca, una netbook para el docente y nuevo mobiliario para los alumnos (mesas blancas para sentarse de a dos y sillas plásticas de colores). Las aulas que se equiparon para los nuevos alumnos de 1er año y para los que pasaron a 2do año en 2019, en vez de proyector cuentan con una pizarra electrónica (el resto del equipamiento es el mismo). En cada escuela se dispuso de un aula llamada *Espacio Digital* que cuenta con arduinos (placas para robótica); makeblock (robots); placas raspberries; impresoras 3D; drones y los carros

[21] Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (Marzo, 2019). *Secundaria del Futuro. La Escuela que queremos, profundización de la NES* [archivo PDF]. Recuperado de http://www.buenosaires.gob.ar/educacion/documento-respaldatorio

[22] Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (Marzo, 2019). *Secundaria del Futuro.* Recuperado de https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro

con netbooks (todos estos materiales pueden ser trasladados a las aulas cuando son solicitados por los docentes, tanto en las horas curriculares como en los talleres por áreas). También cuenta con una pantalla digital, máquinas de escritorio potenciadas y mesas modulares para que los alumnos trabajen allí. El *Espacio Digital* puede ser visitado por toda la escuela secundaria, el uso de los materiales no es exclusivo de los alumnos que transitan por *SF*. El software entregado corresponde al *Plan Sarmiento*.[23]

- Las escuelas empezaron a contar de manera full-time con un/a facilitador/a. Éstos son profesionales formados en TIC, el objetivo principal de su función es el de colaborar con los docentes para integrar la cultura digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro del aula.
- Se fortaleció el sistema tutorial de la escuela secundaria. La implementación de la *NES* llevó a la conformación de un "equipo tutorial" integrado por un tutor, un preceptor y un miembro del Departamento de Orientación Escolar (ME/GCBA, 2015:539). En el marco de *SF*, se le sumó a la función de ese equipo la de dar seguimiento a la trayectoria escolar de cada alumno en conjunto con directivos y docentes de la escuela y la función de revisar el *Plan Personal de Aprendizaje (PPA)* del alumno. El *PPA* queda registrado en un cuadernillo que los estudiantes deben completar, éste también contiene objetivos, actividades, acuerdos de tipo académicos y de convivencia, y una grilla de autoevaluación que el alumno va elaborando a pedido de sus docentes y tutores.
- En paralelo al desarrollo curricular, que no ha sido modificado,[24] comenzaron a implementarse proyectos pedagógicos interdisciplinarios, que se dictan en lo que se denomina TCI – Taller Compartido Interareal. Las áreas se agrupan de la siguiente manera: *ciencias sociales y humanidades*: Geografía, Historia, Formación Ética y Ciudadana, Educación Tecnológica; *ciencias naturales y exactas*: Matemática y Biología; *comunicación y expresión*: Lengua y Literatura, Lenguas adicionales, Artes (Artes Visuales, Música, Teatro) y Educación Física; *orientaciones/especialidades*: correspondientes a escuelas Técnicas, Artísticas y orientadas en Lengua.
- Surgieron cambios en los procesos de seguimiento del desempeño académico de los alumnos y su forma de calificación; se ha creado una plataforma digital diseñada para este fin, http://miescuela.bue.edu.ar. En ella queda plasmada: la descripción de la trayectoria académica del alumno, se asientan sus calificaciones y asistencias, la planificación de clases y cuenta con un reservorio de materiales de consulta para docentes provistos por el Ministerio. Hasta el momento

[23] El *Plan Sarmiento* se basa principalmente en la dotación de equipamiento tecnológico en las escuelas. Comenzó a implementarse en 2011, y a diferencia de *Conectar Igual* que abarcaba a las escuelas secundarias, este *Plan* alcanzó a las primarias de gestión estatal y gestión social de la Ciudad de Buenos Aires. Con el inicio de *SF* fue extendido al nivel medio.

[24] Más adelante se retomará este tema. *SF* no consiste en una reforma curricular, y de esta manera es presentada en los documentos oficiales, pero en la práctica se produce un recorte de horas en algunas materias.

de la realización del trabajo de campo solo pueden acceder los docentes, tutores y autoridades de la escuela, se prevé a futuro que puedan hacerlo los alumnos y sus familias.

- Comenzó la ejecución del *puente* entre la escuela primaria y secundaria. El alumno llega a la nueva escuela junto con un informe sobre su desempeño durante 7mo grado; además de tener que asistir a un curso de articulación durante dos semanas, previo al inicio de la secundaria, para que se vayan familiarizando con la nueva escuela y realizar trabajos de matemática, lengua y metodología del estudio y la investigación.

En línea con las diversas normativas nacionales y jurisdiccionales educativas descritas en el apartado anterior, principalmente con la Resolución N°330/17 del CFE que da paso a la *Secundaria Federal 2030*, *SF* a su vez tiene en cuenta debates sobre la reconfiguración de las sociedades a partir de la ampliación de la cultura digital y la consolidación de nuevas formas de construcción de conocimiento; sabiendo que las tecnologías como aliadas, permiten repensar tiempos y espacios de interacción entre las personas generando nuevas formas de conocer y aprender (Landau [et al.] 2019).

La llegada de *SF* dio lugar a redefinir vínculos dentro de la escuela y establecer otros nuevos frente a la llegada de un/a facilitador/a o al tener que trabajar en talleres por áreas. El uso de las herramientas tecnológicas de las que ahora disponen las escuelas queda sujeto a lo que la conducción de cada una interpreta sobre las mismas, transmite a sus docentes y lo que éstos quieren hacer con ellas dentro del aula al no ser de aplicación obligatoria. A largo de este apartado, se exponen testimonios obtenidos de profesores/as, facilitador/a, la conducción de una institución escolar y representantes del Gobierno de la Ciudad, para dar cuenta como la incorporación de esta política educativa mediada por tecnología, modifica (o no) la estructura de la escuela secundaria que conocemos.

Cómo y cuándo se aplica la tecnología

Secundaria del Futuro depende de la Subsecretaría de Coordinación Pedagógica y Equidad Educativa del Ministerio de Educación e Innovación de la Ciudad de Buenos Aires, y tal como fuese dicho es una profundización de la *NES*. Desde la Subsecretaría han creado el diseño de las modificaciones introducidas a la escuela secundaria, mientras que todo lo que atañe a la incorporación de tecnología en el aula desde la parte pedagógica, corresponde a *InTec*. De acuerdo con su misión, con anterioridad a *SF, InTec* colaboraba en acciones promoviendo la integración de TIC, pero en base a lo que cada escuela requería, implementando proyectos específicos en cada institución a través de la figura de *Asesores Pedagógicos* (*AP*), sin lineamientos

unificados como programa. Desde *SF* se creó un equipo de *Orientación Pedagógica* para el nivel secundario,[25] una coordinación integrada por *APs* y facilitadores/as que cumplen una presencia diaria en la escuela, su rol es el de acompañar como par pedagógico a los docentes en la planificación de proyectos y actividades de enseñanza y aprendizajes con TIC. Los *APs* son quienes nuclean al grupo de facilitadores/as, son su fuente de consulta diaria, siendo un intermediario entre éstos y el programa *InTec* del Ministerio, con quienes mantienen encuentros mensuales para poner en común situaciones que surgen en la escuela.

Es de destacar, que ese acompañamiento en el aula es en el rol de pareja pedagógica. Como señalan desde *InTec* el/la entrevistado/a 1: *"acompañamiento en al aula en el rol de pareja pedagógica, eso es relevante. No hay un espacio disciplinar propio, sino que acompañamos dentro de un espacio disciplinar de la institución en el rol de pareja pedagógica incluyendo tecnologías. No sólo tecnologías, sino estrategias, propuestas, trabajando en la enseñanza y el aprendizaje mediado por tecnologías".*

El acompañamiento que efectúa el/la facilitador/a puede ser en el espacio curricular del docente, en el taller areal y en el espacio de tutorías. Entrevistado/a 2: *"claro, desplegamos estrategias sobre cómo se incluye, cómo se enriquece, cómo se piensa, cómo una dinámica con tecnología puede modificar una situación en el aula. Es un poco más complejo, nos corrimos de esa idea instrumental (…) Digo, antes hablábamos de inclusión de tecnologías, ahora hablamos de educación digital, hay líneas de trabajo en torno a eso".*

Esas líneas de trabajo están marcadas por tres ejes: *alfabetización digital, internet segura y responsable y pensamiento computacional*. El material elaborado para abordar estos conceptos es introducido a los alumnos por el/la facilitador/a. Su dictado no es obligatorio, depende del espacio cedido por el docente en sus horas curriculares o en las horas dedicadas a los talleres por áreas o en el espacio que puede brindarle el/la tutor/a en tiempo de tutorías.

El/la facilitador/a debe llevar un registro de qué se dicta en cada escuela. El material de *internet segura y responsable* comprende los módulos de: ciberbullying, grooming, identidad y huella digital, seguridad, qué es público y qué es privado, sexting, vínculos digitales y fakenews. En lo que respecta a *pensamiento computacional*, se desarrolla el taller *Pensamiento Computacional, Programación y Robótica "Cuanta pila me queda",* que busca acercar nociones básicas e iniciales de programación y robótica. En la línea de *alfabetización* se trabaja con una rúbrica de uso interno. Es una guía para medir de alguna manera, en qué nivel de apropiación de la tecnología esta cada estudiante. En general estos tres ejes se trabajan de manera trasversal, en forma de pareja pedagógica, en el marco de la actividad que está dando el docente curricular a cargo, y es el/la facilitador/a quien lleva el registro de cuáles son los temas y módulos que se

[25] Esta modalidad de trabajo de equipo de Orientación Pedagógica, *InTec* la aplicaba con anterioridad en el nivel primario.

dictan en cada curso. A continuación, se detallan y analizan cuatro situaciones observadas a partir de la propuesta de utilización de tecnología en la escuela.

1. El celular siempre está en el aula

Desde *InTec* definen sus propósitos como: entrevistado/a 2: *"somos un programa socioeducativo que acompaña una política educativa determinada, en un contexto determinado. Definimos qué acciones sobre ese contexto y esa política educativa son mejores, propicias, se potencian, cumplen con ciertas líneas de la Gerencia o con la decisión propia del programa"*

Como se indica desde la conducción de la escuela, *SF* permite que haya más recursos: *"ahora tenemos recursos que nos sirven a nosotros para poder dar clases un poquito más…como más cómodos. Tenemos pantallas interactivas en el aula, tenemos robots sobre los cuales podemos explicar cosas que antes no podíamos explicar".*

Esa tecnología cada docente puede utilizarla en sus horas curriculares y en el taller areal. En el caso de 3ero a 6to año que no están comprendidos por la política, pueden utilizar estos recursos en el *Espacio Digital* o en su aula, siempre con el acuerdo de reservar del espacio y el material con el/la facilitador/a.

En el caso de la escuela visitada, el aula es muy pequeña, conversando con el/la facilitador/a esto mencionaba: *"vienen alumnos, pero más profesores/as. Los que vienen son los de 3ero a 6to que no tienen pantallas digitales. En 1ero tienen proyector y en 2do las pantallas. Entonces como el resto no, ellos son los que más vienen acá. Es muy chiquita, treinta personas no entran,*[26] *entonces es más para actividades puntuales que hacen los alumnos, para eso usan el espacio. Por ejemplo, pueden venir por fuera del horario de clase si tienen una tarea a resolver".*

Con *SF* en las escuelas ahora hay mayor cantidad de recursos en términos de hardware. Relacionado con la utilización de tecnología en el espacio curricular, las manifestaciones de los profesores son las siguientes:

Docente 1: "Usamos mucho el celular, les hago consultar en el teléfono. De hecho, tengo un blog de la materia, es un Padlet, es una cuenta pública que la pueden usar todos, y yo los hago entrar ahí y eso lo hacemos con el celular (…) Las computadoras las pido muy pocas veces, si el tema que estamos viendo lo amerita. Traigo alguna actividad que ellos puedan resolver en la computadora o para ver imágenes, que puedan apreciarlas desde las netbooks, pero nada más. Como te decía antes el celular me resulta muy cómodo, esa práctica ya las teníamos antes de SF".

[26] El aula cedida por la escuela para la disposición del Espacio Digital tiene una capacidad de 15 lugares, cada sección en la escuela tiene entre 22 y 30 alumnos.

Docente 2: "Además, con Geografía los alumnos tienen dos o tres horas semanales de clase, depende el año, y tampoco te da para estar esperando que traigan las máquinas, prenderlas…pero si utilizan tecnología en tanto que tengan que investigar cosas o ponele… en 1er año cuando usamos lo de coordenadas geográficas, pero siempre con los celulares. Siempre con los celulares de los chicos en clase, que pueden usar para el tema de los GPS o ese juego que, ahora no me acuerdo el nombre… en el que tienen que ubicar por latitud o longitud…la utilización tiene que ver con una bajada para que lo apliquen, pero nada más. Y si investigan tienen que traer la fuente, pero siempre investigan desde sus casas, en el aula no (…) Los mapas no los ven en computadoras, se los hago traer, ubican cosas en papel que marcamos en pantalla. Pierdo mucho al no tener las computadoras en el aula, si las tuviese seguramente lo haríamos, pero tengo sólo 3 horas semanales, es muy poco tiempo y tengo que aprovecharlo al máximo".

Docente 3: "No descargo actividades para hacer online en clase porque no tienen computadoras. Yo creo que es una gran ventaja si las tuvieran, pero también entiendo que muchas veces hubo complicaciones para trabajar porque un gran porcentaje del alumnado no la tenía o no la traía. Entonces ahora están los carros que hay que reservar con tiempo o ir a pedir antes de la clase y esperar que las traigan al aula. Por eso lo más factible y viable que yo, al menos observo en mi modo, es trabajar con el teléfono que ya lo tienen (…) Empecé a hacerlo sobretodo el año pasado, es que bueno… durante años nos debatíamos sobre el tema del celular, nos hacíamos mala sangre y la pasábamos súper mal, y yo creo que afortunadamente a tiempo me di cuenta de que bueno: tienen los teléfonos los alumnos, usémoslos para trabajar".

Docente 4: "Entre ellos se ayudan, "Che…no tengo datos", se escucha en clase. Otro responde: "no te preocupes, le saco una foto y te lo mando por WhatsApp", cuando levanté la vista eso ya está hecho. ¡Genial! Para mi es buenísimo, porque yo estoy atento a la tarea, a lo que está pasando con el contenido, después todo eso otro, digamos… el formato, como eso circula, si ellos lo manejan así…comparten, es lo más fácil. Es más, se dicen entre ellos: "no, este teléfono es mejor que el tuyo, vení que en este se ve mejor".

Docente 5: "No se…yo lo acoplé de una manera tan fácil. Incorporé la tecnología con mucha facilidad. Igualmente, yo soy profesor/a de Lengua, así que vuelvo al libro, en algún momento vuelvo al libro. Incorporé muchas cosas que me sirvieron y que me facilitaron mucho el trabajo como por ejemplo el Google Classroom, tengo ahí todos los cursos (…) Pido las netbooks y algunas cosas las hacemos en línea, pero tengo impresora de tinta continua y yo imprimo, imprimo a lo tonto y les traigo, en eso no escatimo porque gano tiempo con eso. Así tengo los textos a mano todo el tiempo, los bajamos en las computadoras, pero también yo los traigo impresos".

En las conversaciones mantenidas con los profesores surgieron diferentes formas de trabajo a partir de la introducción de los recursos tecnológicos en clase, con respecto a la preparación de los contenidos para las mismas y la solicitud a sus alumnos de entregar tareas en soporte digital.

Docente 2: "Las pantallas electrónicas me sirven para hacer clases con PowerPoint, comencé a traerles videos de Youtube para que puedan ver videítos de 5/6 minutos, a veces como disparadores de temas o para hacer actividades, cortar partes de películas y unirlas con determinados temas. Bajo bastante material para mostrarles, pero más que eso no…. no escribo en la pantalla. Me sirve para mostrar, para el tema mapas me sirve muchísimo, en vez de traérselos papel lo ven y lo trabajamos desde ahí, más allá de que ellos lo tengan en papel".

Docente 6: "Una cosa es decirles "chicos, les subí al blog, tal link" para que lo vean, porque lo ven 3 o 4, otra cosa es que lo veamos durante 5 minutos todos juntos en clase, es otra cosa (…) Para las clases virtuales armé un par de videos explicando ciertos temas y los subí a Youtube, pero tuvieron muy poquitas visitas así que no lo hice más. (…) Hace varios años atrás en otro colegio en el que trabajaba me habían exigido hacer un blog, entonces ahí aprendí a usarlo y lo incorporé en las otras escuelas en las que trabajo".

Docente 1: "En mi caso no modifiqué mucho salvo el blog. Esto no quiere decir que a la enseñanza de la Geografía no la haya nutrido algo de esto, porque hay un montón de material web que con estos dispositivos se repotencian (…) Si bien lo digital está, los quiero sacar un poco de la digitalización, de la pantalla, del ojo en la pantalla y a veces promuevo vernos las caras. Que no es el opuesto a la pantalla, simplemente digo que es al revés, que trato de atenuar un poco el boom virtual, porque ellos ya son una generación que eso lo tienen muy incorporado (…) La materia si se ve beneficiada, sobretodo Geografía con la cuestión de la imagen, de los paisajes, hay mucho visual que es muy potente, pero bueno, ya te digo, filtrado por mi".

Docente 4: "Si, se las ha pedido que resuelvan tareas en soporte tecnológico, que preparen un PowerPoint, que lo traigan impreso. Si, se apela a eso, pero yo no lo pongo como condición justamente por esto que mencionábamos de la heterogeneidad y no saber cómo siguen las vidas. Acá tienen mucha carga horaria, más taller y todo. No quisiera justamente que la cuestión de la forma, más allá de que haya contenido que puedan obtener usando tecnología, termine empastando lo que yo quiero producir con las ciencias sociales que es otra cosa. Trato de regular eso, en la medida que se puede se hace, Plan A-Plan B, el que lo puede entregar así, impreso, lo hace y el que no lo entrega de otra manera".

Docente 5: "Trato de que hagan todo acá, porque los chicos se manejan bien con la tecnología. El problema es cuando les queda trabajo para hacer en sus casas, porque hay chicos que no tienen. La lógica te dice que no tiene que pasar, porque todos han tenido acceso a una computadora. Ya sea a través de Conectar Igualdad o a través del Plan Sarmiento, la computadora la deberían tener, pero esa no es la realidad, y hay algunos que tienen teléfono y hay otros que lo tienen pero no tienen datos, algunos que pueden ir a un cyber….Pasó justo ahora, hicimos un trabajo que terminaba con la exposición a través de Scratch grupal, estos chicos tenían muchas dificultades, era un grupito de tres, de esos tres hay uno que se fue, quedaron dos; de esos dos, gracias que uno tiene el teléfono y no tenía acceso y le costó un montón... igual hicieron el trabajo. Les dije: "ustedes ahora se van a sentar y van a organizar en qué horario se pueden encontrar y después van a ir a hablar con el/la facilitador/a para ver en qué horario los puede ayudar". Yo sé que el/la facilitador/a es amoroso/a y así fue, y me fueron mostrando lo que estuvieron haciendo. Ellos justamente se quedaron en el colegio y utilizaron las herramientas de la escuela. Y si no, otros se reúnen en sus casas".

Secundaria del Futuro es una política educativa mediada por tecnología en la que todos los dispositivos electrónicos pertenecen a la escuela y se les ha destinado un espacio dentro de la misma para su uso y guardado. Sin embargo, la experiencia en el aula lleva a que se trabaje con la tecnología con la que ya disponen sus alumnos: sus teléfonos celulares. En este sistema los estudiantes son dueños de sus herramientas tecnológicas. En el modelo conocido por sus siglas en idioma inglés como *BYOD – Bring your own device* (trae tu propio dispositivo), "…los estudiantes son los dueños de las herramientas tecnológicas. Entonces la escuela debe regular sobre un dispositivo del que no es dueña ni ha entregado. La diversidad signa al hardware y al software ya que no todos los equipos son iguales ni en el sistema operativo, ni en los programas ni en las aplicaciones que se utilizan" (Landau, 2019:87-88).

La respuesta a su utilización es que con el teléfono celular se ahorra tiempo de uso que no se pierde en los requerimientos de organización que establece la escuela para compartir los recursos con los que dispone, de llevar y traer dispositivos ajenos al aula que una vez que ingresan en ésta se deben acomodar y encender; y al mismo tiempo, como la utilización de dispositivos electrónicos en clase no es obligatoria, no hay una oposición de parte de la escuela en usar celulares en vez de la tecnología provista por la política.

Otro punto para destacar es como dentro y fuera del tiempo escolar surgen diferencias relacionadas con la tecnología que cada alumno posee. Dentro del aula, los alumnos colaboran entre ellos cuando hay dispositivos de mejor calidad que otros que permiten ver imágenes o descargarlas de manera más ágil o no se poseen datos que permitan conectar sus teléfonos celulares a internet para resolver las tareas en clase. Fuera del aula, cuando surgen las mismas diferencias en términos de acceso a la tecnología, la escuela como institución permite equipararlas por medio de esta política educativa acondicionando un espacio en el que

sus alumnos puedan resolver las tareas solicitadas por los docentes.

También se registran estrategias y recursos que se utilizaban en el espacio curricular previos a *SF.* Se destaca la utilización de blogs de autoría de los docentes para resolver actividades en clase o tareas en casa con anterioridad a esta política. De igual manera ha habido una exploración en estos dos años como recursos tecnológicos de *Youtube* y *Google Classroom* para elaborar sus materiales y organizarlos, a partir de contar con proyectores o pantallas electrónicas en el aula y que el/la facilitador/a es una fuente de consulta y colaboración para los docentes.

2. <u>El/la facilitador/a</u>

Se introduce en el nivel secundario la figura de un/a facilitador/a. Como fuera mencionado su función es la de colaborar con los docentes para integrar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la cultura digital dentro del aula, sin un espacio disciplinar propio. En la escuela visitada hay dos, uno/a que cubre el turno mañana y tarde, con un horario de 9 a 16 horas y otro/a facilitador/a que cubre el turno noche de 18 a 21.15 horas.

Conversando con quien cubre el turno mañana y tarde, (durante 2018 trabajó en el turno noche, desde 2019 cambió su horario) define su participación dentro de la escuela de la siguiente manera: *"tenemos tres planes: planificación, formación y acompañamiento en el aula. Muchas veces puede pasar que solamente haga la planificación y formación con el docente y yo no acompaño en el aula o directamente acompañamiento en el aula. Aunque si hago acompañamiento, si o si hay planificación anteriormente con los/as profesores/as".* Queda sujeto a las preferencias de cada profesor/a de qué manera el/la facilitador/a realiza su tarea y qué vínculo manteiene con él/ella.

Cuando se consultó a los profesores/as acerca de su relación con éstos, han comentado:

Docente 2: "Le traje un programa para ver si podemos descargar a las computadoras con 2do sobre pirámide poblacional. Es la primera vez que le traigo un programa para ver si lo puedo trabajarlo el lunes que viene con los chicos. Justo es la primera vez que lo voy a hacer de que usen las computadoras en el aula, porque como te dije usamos los celulares. A principio de año tuve un encuentro para ver qué podíamos usar, él/ella me explicó algunos programas, pero ahora quiero ver si podemos utilizar este otro".

Docente 3: "En algunas oportunidades me dio una mano, sobretodo a principio de año recurrí a él/ella y de un muy buen modo me ayudó (…) Su ayuda nos sirve para el taller areal, pero para las clases no lo aplico, porque uso el teléfono. Qué más…si, me ayudó a mi con el Google Classroom, sinceramente no lo aprendí muy bien a usar, quizás es una pavada, pero me cuesta, reconozco que a mi me cuesta un poco, pero bueno…".

Docente 8: "A la escuela viene un/a facilitador/a que está todo el día, viene a la mañana y a la tarde, tiene sus limitaciones. Desde las 9 de la mañana hasta las 4 de la tarde. Cuando nosotros tenemos distintos proyectos para hacer algo, de incorporar o pensar alguna actividad, te dice con qué aplicación lo podés hacer, cuál es más fácil, cuáles se pueden descargar en las computadoras y no necesitas internet para poder usarlas, lo descargas a las computadoras de los carros y luego cada carro va a las aulas".

Conversando con el/la facilitador/a, agrega que aparte de trabajar con los docentes, debe tratar de llevar adelante la implementación de los tres ejes propuestos sobre educación digital: alfabetización digital, convivencia digital y pensamiento computacional: *"Es bastante trabajo eso…porque hay que llevar registro de todo. Por ejemplo, el material de Convivencia Digital está muy bueno y está bueno trabajar con los alumnos sobre internet segura y responsable, entonces trabajamos temas de bullying, ciberbullying, sexting. Hoy a la mañana estuve con sexting y temas de identidad digital, como tu identidad se construye también a través de los otros, de otras personas".*

Los/as facilitadores/as diseñan una planificación ideal para cumplir con los tres ejes, teniendo en cuenta el horario de la escuela y la cantidad de secciones que hay en el colegio, pero es difícil llevarlo a cabo, por contingencias que pueden surgir, ya que no tienen conocimiento de todos los eventos que suceden en el colegio: *"Y…. esto de recién de que había reunión de padres, yo no lo sabía.*[27] *A veces no podés decir que no, o por ejemplo nosotros no sabemos las fechas de capacitaciones o reuniones con los Asesores Pedagógicos, nos van avisando muy sobre el día cuando las tenemos. Si es con tiempo no pasa nada, pero se cancela o postergan o cambian de día, y ahí perdieste, se te desorganiza todo".*

Los/as dos que forman parte de esta escuela encuentran mayor apertura para trabajar estos ejes en las horas de tutorías, debido a que son temas afines a los que se tratan en dichas horas, en especial los contenidos de convivencia digital: *"el material lo doy yo, yo se los transmito a los chicos y los/as tutores/as presencian el encuentro. Sabemos los horarios de tutorías, pero no te digo que puedo hacerlos todos. ¡Esta escuela es muy grande! Entonces quizás no llegué a darle todo a todos los cursos sobre Convivencia Digital. Muchas horas de tutorías son muy temprano, como a las 7.40 am y yo no estoy en ese horario. Hoy, por ejemplo, fue de 12 pm a 12.45 horas, tengo 40 minutos en los que trato de dar un módulo de algo y continúo la clase siguiente. Termina dependiendo mucho de cada profesor/a, de que esté predispuesto a ceder su horario, su tiempo".*

Una vez más, el hecho de que la aplicación de tecnología en el aula no sea obligatoria, conlleva a que

[27] La entrevista con el/la facilitador/a fue realizada luego de que pudiese presenciar el taller areal de comunicación y expresión, del cual el/la facilitador/a estaba siendo parte y fue llamado/a por autoridades de la escuela para participar de una reunión de padres y tuvo que ausentarse del aula en medio del taller.

el/la facilitador/a no tenga trato ni lugar en la clase de varios profesores/as: *"hay un grupo con el que no logré trabajar este año o muy poquito. En general con los/as profesores/as de expresión, con el área de expresión, son con los que yo más trabajo. Llegué hasta meter robótica dentro del área de expresión o de inglés, que uno diría "es re complicado". Por ejemplo, matemática o tecnología de la representación que serían de los que más usarían tecnología, pero son del grupo más duro dentro de la escuela".*

Durante la entrevista el/la facilitador/a celebra que el uso de tecnología no sea obligatorio y destaca la importancia de la conducción de la escuela para trabajar con estos temas y para dar cuenta de su rol dentro de la institución, ya que dependiendo de la información con la que cuentan los/as profesores/as es el trato que le dispensan a los/as facilitadores/as: *"Por suerte la bajada es "trabajá con los/as profesores/as que quieren trabajar". Porque tampoco es que los va a re obligar, no da (…) Igualmente, todo depende de la conducción de la escuela, qué información es la que brindan a los docentes. Muchos creen que yo estoy solamente para llevar y traer los carros con las netbooks y tenerlas cargadas. No entienden que hay un rol pedagógico de mi parte, que puedo colaborar en cómo utilizar la tecnología (…) Las consultas más que nada son qué podemos usar, qué podemos hacer. Yo voy con propuestas: "mirá podemos hacer tal cosa para tal tema, trabajemos así". Cuesta mucho porque son horas muy cortitas, ellos dejan de dar su tema para incluir esto...es ir viendo. Por eso también en casi todos los talleres areales introducimos tecnología, en la hora curricular son menos. Por ejemplo, en 2do año han estado usando las impresoras 3D en el taller de exactas, para trabajar el tema de las Máquinas de Leonardo da Vinci, entonces están creando ellos sus propias pesitas. Con taller de computación en 1er año estamos haciendo un taller de llaveritos, cada uno se modela desde cero su propio llavero, y ahí vinculás con temas de medición, de 3D y ves cómo les cuesta salir del plano, eso está muy bueno para mi".*

Las relaciones entre profesor/a y facilitador/a se construyen día a día, desde *InTec* mencionan que éstas son distintas en cada escuela, entrevistado 1: *"son variadas, desde el rechazo rotundo hasta la dependencia profunda. Es así, hay gradientes, se va construyendo y cada vez es mejor. En los dos extremos es mejor, porque tratamos de que haya menos dependencia generando autonomía en los docentes y cada vez hay menos rechazo porque se va construyendo un vínculo dentro de la escuela, con un rol definido (…) Durante el primer año fue muy difícil, los primeros meses, después es como que el/la facilitador/a es un/a compañero/a más, hay algo que se va ganando. Hay que romper mitos, "yo no estoy ni para quitarte tu lugar, ni para observar tu clase, ni para delatarte de cómo haces las cosas. Yo estoy acá para aportarte algo, para que puedas contar conmigo en algo que no conoces", cosas incluso hasta más sencillas: "no se aprenden ni las provincias ni las capitales, entonces pensemos otra forma".*

A partir de los testimonios del facilitador/a y las observaciones de clase realizadas, es oportuno señalar que la llegada de un/a facilitador/a, genera otros espacios de negociación en el aula con el propósito

de dar lugar a un nuevo rol pedagógico que se comparte con el docente. Esa negociación con el docente puede darse en el plano de su espacio disciplinar propio o en el taller areal. El/la facilitador/a planifica con los docentes para trabajar en cualquiera de estos tres espacios, ya sea por acercamiento de el/la facilitador/a o porque el/la profesor/a y tutores se acerca con ideas, y luego el/la facilitador/a puede acompañar o no en el aula.

Otro espacio de negociación que tampoco existía en el aula antes de *SF es*: facilitador/a – tutor/a. Continuando con los lineamientos tutoriales introducidos por la *NES*, uno de sus ejes corresponde al de *la integración de los alumnos en el grupo de pares,* este les brinda un espacio a las redes sociales: *Internet y vínculos virtuales. La amistad virtual y el cuidado de la intimidad.* [28] En este eje se concentra lo relacionado a: redes sociales: diversión, información y/o precaución; redes sociales como apoyo a la escolaridad, conformación de grupos y el fortalecimiento de las relaciones; la regulación de redes sociales, el uso de la WebCam: ventajas y riesgos; las redes sociales y los conflictos escolares; ciberbullying (ME/GCBA, 2015:553-554). En *SF*, estos temas fueron agrupados en el eje de *internet segura y responsable*, que como fuera comentado por el/la facilitador/a los introduce en los horarios de tutorías y lleva registro de cuántos módulos desarrolla en cada curso, el/la tutor/a brinda su espacio y ya no es responsable de dictar dichos contenidos.

En lo que respecta al marco institucional, queda claro que el tiempo de trabajo de el/la facilitador/a es distinto al tiempo docente y al tiempo de los tutores, como lo demuestra el llamado espontáneo a participar de una reunión de padres en la escuela o las reuniones que son mantenidas con los *Asesores Pedagógicos* en las cuales los docentes y/o tutores no intervienen, como así tampoco lo hace la conducción de la escuela. Se genera un proceso de ruptura a la formalidad empleada de un docente por aula que desemboca en una nueva modalidad de la tarea de dar clase.

3. Más de un/a profesor/a al mismo tiempo en el aula

Frente a esta idea de modificar las dinámicas de clase, la propuesta de *SF* pretende "revisar la matriz tradicional más estática y pensar una organización más dinámica que permita realizar propuestas de organización curricular y de enseñanza situadas y reconocer la diversidad de saberes y experiencias que los estudiantes portan" (ME/GCBA, 2018:4). El trabajo colaborativo se presenta como la herramienta que rompe con la tradición de la escuela, este logra integrar contenidos, disciplinas y las nuevas tecnologías ahora disponibles en el aula (Landau [et al.] 2019).

Para lograrlo se propone dividir los espacios curriculares en cuatro áreas temáticas de trabajo predeterminadas. La normativa del Ministerio de Educación de la Ciudad enuncia que "el espacio/tiempo en

[28] Estos contenidos son parte de los lineamientos curriculares de la Ley 2110 de Educación Sexual Integral.

el que coinciden los docentes permitirá la organización de distintas propuestas de enseñanza y diversos agrupamientos de los estudiantes, promoviendo la organización de aulas temáticas diversificadas potenciando diferentes trayectos; entornos específicos de acompañamiento y recuperación de aprendizajes; espacios multidisciplinares, entre otros" (ME/GCBA, 2018:7). Esto ha hecho que las escuelas establezcan nuevos horarios, diversifiquen los modos de planificar las clases y la forma en la cual éstas deben exponerse. Se han asignado dos horas cátedra para la planificación conjunta de proyectos y una hora para el desarrollo de una clase compartida con uno u otros profesores.

En el caso de uno/a de los/as profesores/as de Lengua entrevistados/as, su opinión sobre la reforma curricular y la cantidad de horas es:

Docente 9: "Se llama Profundización de la NES, porque es justamente eso, no es que cambiás absolutamente todo, igual te ves obligado a cambiarlo (…) SF no es igual en todas las escuelas secundarias. Por ejemplo, Lengua en las técnicas como esta, perdió una hora. Yo tenía cuatro horas frente a curso solo/a, ahora tengo tres horas frente a curso solo/a y dos horas compartidas. Yo no perdí horas, perdió horas la materia. En la otra escuela donde trabajo que es media no es así, yo tengo cinco horas frente a curso solo/a, más dos horas de taller areal con otros/as profesores/as".

Con *SF* los docentes no han perdido horas, sino que han sumado, en algunos casos las materias se han visto recortadas en sus contenidos. No se presenta como una reforma curricular, pero en la práctica los docentes cuyas horas curriculares se vieron recortadas han tenido que modificar los contenidos.

Relacionado con el armado del esquema, se vuelve complejo cuando los docentes trabajan en dos o más escuelas y tienen a su cargo más de una sección. Surgió en más una de las entrevistas que, si los docentes contaban con pocas horas en una institución que no estaba comprendida por *SF*, les convino dejarlas y concentrar todas sus horas de trabajo en una o dos frente al aumento de horas propuesto.

En el caso de este/a profesor/a que trabaja en escuela media con *SF* menciona:

Docente 9: "Si, yo gané horas en las dos escuelas. De hecho, tenía unas horitas perdidas en otros dos colegios y las renuncié para acumular, concentrar las horas acá y en la otra escuela con SF".

En otro testimonio, un/a profesor/a que trabaja solo con *SF* en la escuela visitada y en otras instituciones que no se aplica, relataba lo siguiente:

Docente 7: "*Como te dije, empecé el año pasado con SF con los primeros años, al dar clases también en segundo se me sumaron un montón de horas más en esta escuela, por lo que dejé de dar clases en otras dos escuelas en las que tenía pocas horas y con las que se me sumaron acá, compensé. ¡Iba a terminar loca/o yendo y viniendo!"*

Resulta relevante mencionar que cada profesor/a participa en tantos espacios areales, como cursos tenga a su cargo, por eso la necesidad de que los docentes hayan agregado cantidad de horas presenciales

en una sola escuela. Esto implica dos cosas, por un lado, que un/a profesor/a comparta el taller areal con distintos colegas porque no todos tienen la misma cantidad de secciones a su cargo y pueden trabajar en más de un turno; en segundo lugar, los espacios por áreas pueden variar, no están integrados por las mismas materias en 1er año que en 2do, así está establecido por lo política. A modo de ejemplo el área de *comunicación y expresión*, en 1er año está integrada por las materias Lengua y Literatura, Arte y una Lengua adicional, en 2do año es sólo Lengua y Literatura y una Lengua adicional. Este es el caso de un/a profesor/a de Lengua adicional (Inglés) entrevistado/a:

Docente 3: "Yo comparto el taller areal con un/a profesor/a de Lengua española a la mañana y otro/a profesor/a en el turno tarde, porque tenemos distintas cantidades de secciones, yo trabajo en ambos turnos, los otros colegas no. En 2do año es así, porque en 1ero por lo que tengo entendido, como te decía yo trabajo en esta escuela de 2do a 5to año, también está integrado con arte. No se porqué 2do es así, nunca me dieron el argumento".

Al momento de pensar este nuevo esquema, se agrega que, deben coincidir entre los docentes que integran el taller por áreas su horario para planificar. En el caso de la escuela visitada, se trabaja por proyectos. Desde la conducción de la escuela manifiestan: *"lo hacemos a principio de año. Lo que hacemos es planificar desde ahora cuáles son los puntos en común que vamos a trabajar de 6to a 1ero, trabajamos al revés. Nosotros tenemos espacios en donde hacemos las planificaciones, se juntan los/as profesores/as con el equipo directivo y el Asesor Pedagógico, y pensamos todos juntos el plan como institución, luego es más que nada…arrancan solos, después es más monitoreo nuestro para saber cómo va el proyecto y ellos tienen su espacio para planificar la clase en si".*

Los/as profesores/as en sus horas pagas para planificar las clases, deciden cómo van a llevarlas a cabo de acuerdo con el área que les toca, contenido, modalidad, etc. En esta escuela hay tres o cuatro secciones por año (dependiendo el curso y el turno) por lo que resulta prácticamente imposible que coincida el horario de planificación, motivo que lleva a los docentes a utilizar diferentes recursos para estar en contacto, y esto implica tiempos y espacios propios de los docentes por fuera del marco institucional. En el caso de la planificación, los profesores manifiestan:

Docente 8: "Nosotros tenemos dos horas para planificar, pero como esta escuela es tan grande con tantos alumnos y tantos cursos, no podés planificar todo el tiempo con todos/as los/as profesores/as con los que te toca trabajar, hay escuelas más chicas en la que si se puede. Tenemos un cuaderno que está ahí (señala un mueble que se encuentra en sala de profesores, lugar en el que se realiza la entrevista) y en el cuaderno cada grupito que se reúne va escribiendo lo que piensa, y el grupo que viene lo lee. Como los lineamientos son

generales que pensamos a principio de año todos vamos anotando y nos damos ideas. Por ejemplo, ayer al mediodía se reunió un grupo, ese grupo expresó algunas cosas, nos mandamos un mensaje por WhatsApp para avisar, hoy lo leemos y pensamos otras cosas los que nos reunimos hoy. Yo más tarde tengo una reunión".

Docente 5: "Deberíamos tener la reunión de planificación todos/as los/as profesores/as juntos, acá matándonos entre todos para que haya un acuerdo. Y no… y cada uno…entonces termina que uno hace una cosa, otro hace otra cosa, no se ponen de acuerdo y hay tres grupos. Uno al mediodía los miércoles, uno los jueves a la tarde y otro no se qué día a la noche. Está el cuaderno que nos conecta, pero está el cuarto grupo que es en realidad un grupo que funciona mucho que es el de WhatsApp. Entonces ahí todo el mundo manda".

Esta modalidad de planificación con reuniones, un cuaderno y grupo de *WhatsApp*, se adecúa a la disponibilidad y coincidencia de los docentes que integran cada taller areal y la manera más cómoda en la cual ellos se organizan internamente para diseñar su clase. Se presentan distintas opciones, debido a que los horarios entre todos los/as profesores/as que integran el bloque tampoco coinciden, mostrando cómo se diversifican procesos y metodologías que ellos incorporan para cumplir en clase con los parámetros que la política expresa. En un caso un/a profesor/a argumenta que como sus colegas habían comenzado a trabajar con *SF* en 2018 y el/ella se incorporó en 2019 por ser profesor/a de 2do año, el camino se le hizo más fácil:

Docente 1: "Se organiza con las reuniones, cuando vos tomás tu cargo ya viene con horas de reuniones. Hubo instancias de planificación a comienzo de año para pensar los temas y luego en las horas de reunión vamos acordando las actividades y qué preparamos. Anotamos en el cuaderno y mandamos al grupo de WhatsApp para que todos los profes sepan qué vamos a hacer, además quizás les sirve de guía para sus talleres porque los temas los pensamos entre todos a principio de año. Pero ya te digo, los/as profesores/as con los/as que estoy en el taller ya lo tienen trabajado desde el año pasado así que lo tienen muy aceitado, son profesores/as de esta escuela de hace muchos años, así que eso me facilitó mucho. Más que nada es eso… acordar el orden de la clase, quien va primero, quien va después, cómo se ordena y determinar los temas para que luego cada uno aporte su contenido".

En la siguiente situación, un/a profesor/a que comenzó a trabajar en la escuela en 2019 sólo coincide con uno de los cuatro que dan ese taller:

Docente 2: "Es difícil, para mi que entré a la escuela y a este sistema este año…es difícil. Te ponen horarios de reunión para planificar y en ese horario de reunión en el que tendríamos que estar hablando los/as cuatro colegas, sólo estoy con uno/a, así que somos dos, que está desde hace más años que yo en la escuela, pero

los/as dos nuevos/as este año con SF. Se complica… yo podría buscar un cambio de horario, lo intenté, pero no me lo dejan hacer hasta que no tenga cierta antigüedad en esta escuela por ser nuevo/a en el cargo. Esta parte está mal planificada, supongo que es de parte de la escuela…porque te ponen varias opciones, pero esas las tomaron otros/as profesores/as, y yo me quedé con lo que había. Entrando nueva/o a la escuela...entender este sistema... Entonces el lunes yo cruzo a uno/a de los/as otros/as dos profesores/as y nos vamos guiando así, conversamos dos minutos, por mensaje de WhatsApp. El tema ya está armado, se arma a principio de año entre todos los profesores de la escuela y luego nuestro bloque de cuatro, arma la clase…después nos ponemos de acuerdo quién va a dar la clase, quién sigue el tema, quién revisa las carpetas de los chicos, estar presentes".

Queda claro que el taller areal corresponde a la nueva modalidad que busca el trabajo colaborativo, se dejan de lado horas disciplinares propias para compartir horas con otros colegas en el aula, y se suman horas de planificación en conjunto. En este nuevo espacio igualmente puede incorporarse tecnología. Aunque existen propuestas que anteriormente buscaron integrar contenidos en el aula, demuestran que se ha presentado un nuevo desafío para ellos/as.

Docente 6: "El trabajo en grupo ahí si…yo creo que se compromete mucho una modalidad de trabajo a la que nosotros no estamos acostumbrados. Nosotros, los docentes de secundario, estamos acostumbrados a trabajar solos. A ir y venir, entrar a un aula, a otra, a llevar cada uno su vida, entonces cuesta mucho consensuar, sobretodo nosotros en esta escuela que no tenemos la reunión todos".

En instituciones con más de una sección por curso y con tres turnos como en este caso, es complejo lograr que quienes integran un espacio areal puedan estar todos juntos, pero la combinación del formato papel y el teléfono celular están de su lado para mantenerse comunicados. El taller se lleva adelante a partir de la conformación de un proyecto, con contenidos y textos aparte, creando nuevos espacios de reunión y planificación entre profesores, además de articular nuevos espacios curriculares y sumando (en los casos que lo deseen) la presencia de el/la facilitador/a tecnológico, modalidades de trabajo que no estaban desarrolladas hasta el momento, reconociendo que se enriquece la actividad docente.

Docente 3: "A el/la profesor/a de Lengua española lo/a conocía desde hacía un par de años, pero de vista, de saludarnos, quizás nos cruzábamos por trabajar en el mismo día. Y el año pasado cuando nos enteramos de que nos tocaba empezamos a decirnos "mirá que el año que viene vamos a trabajar juntos", pero nada más. Creo que es una oportunidad fantástica. En mi caso, los colegas con quienes trabajo son dos, con una forma y una dinámica muy distinta, sin comparar para mejor o peor, son distintas nada más, pero como todo, a veces te sentís más cómodo/a…no se si es cómodo/a la palabra…más entero/a, con un grupo que con otro,

pero tratamos, al menos de mi parte trato de que haya una correspondencia entre lo que yo dicto en mi materia Inglés con el taller. Haciendo puentes, tendemos puentes. Se hace fantástico como con mi compañero/a de trabajo hablamos de modos verbales, tiempos, sustantivos concretos, abstractos, traducciones, dialectos y cada uno en la lengua que enseña".

Por último, a partir de este testimonio y de lo conversado en las entrevistas relacionado al dictado de clases en conjunto a otros colegas, se desprende que cuando hablan de los mismos lo hacen en referencia a los profesores que forman parte de la nómina de la escuela, el/la facilitador/a no es tenido en cuenta como par a pesar de que comparte el espacio interdisciplinar con ellos. Como así le dijera anteriormente el/la facilitador/a, algunos docentes consideran que su presencia es sólo la de administrar el *Espacio Digital*.

4. No más notas numéricas

SF plantea realizar sobre cada alumno/a una evaluación explicativa. Esto implica ir formando mientras se aprende y proveer información que contribuya a que el alumno/a avance en su recorrido en la escuela (ME/GCBA, 2018:10). Para lograr esto es importante que los estudiantes sepan qué se espera de ellos, por lo que, conocer la explicación de los criterios de evaluación es fundamental, éstos deben ser específicos, claros y públicos (compartidos entre alumnos, familias y colegas) (ME/GCBA, 2018:11). Se establece una diferencia entre evaluación y calificación: la calificación como una "cuestión relativa al orden pedagógico en la cual se establece una equivalencia entre una escala arbitrariamente construida y un determinado nivel de logro alcanzado por los estudiantes" y por otro lado la evaluación que "supone la construcción de información sobre el proceso de aprendizaje y sirve para la toma de decisiones en relación con la enseñanza y para la retroalimentación a los estudiantes" (ME/GCBA, 2018:12). Para esto se propone la construcción de rúbricas "que permiten valorar el aprendizaje, tanto de los conocimientos como de las aptitudes logradas por los estudiantes en una actividad de aprendizaje" y, a su vez, precisar lo que se espera de su trabajo, valorar el desempeño y posibilitar alguna retroalimentación. En este sentido, el estudiante "puede comprender por qué obtiene una determinada calificación, qué es capaz de hacer y lo que le falta en su aprendizaje" (ME/GCBA, 2018:12-13).

En este nuevo esquema, el boletín de calificaciones fue reemplazado por un informe de aprendizaje para el alumno y su familia; y el cierre de calificaciones ya no es por trimestre, se divide el año escolar en dos cuatrimestres y estos a su vez se subdividen en bimestres.

En el caso del taller areal, los docentes deben consensuar las calificaciones y ponderarlas con la calificación obtenida en cada materia. El conjunto de profesores de cada área debe evaluar a cada alumno por medio de rúbricas, teniendo presente el desarrollo de las ocho aptitudes definidas en el diseño curricular. Todas las calificaciones quedan asentadas en la plataforma *Mi Escuela* y se deja registro de todo lo que

concierne al alumno: la información que proviene de la escuela primaria, con la incorporación del *Puente Primaria-Secundaria*; las observaciones de lo que sucede en las horas de tutorías; el *Plan Personal de Aprendizaje* que cada alumno completa; la planificación docente y un repositorio de materiales; y cuenta con la posibilidad de dejar escritas cuestiones relacionadas con la escuela como *eventos, calendario, espacios curriculares, etc.* Sobre la plataforma los docentes opinan lo siguiente:

Docente 8: "Yo creo que hizo más visible todo, no es sólo la hojita que llevas en un folio. Hay algo, en ese sentido, lo virtual está ahí, todo es más plano, más visible, está pre formateado. Si, yo creo que si, que esas cosas están buenas, aportan y la tecnología ayuda mucho".

Docente 3: "Está bueno cargar las notas, pero requiere mucho tiempo, es la verdad, porque las notas no suelo cargarlas acá lo hago en mi casa. Tenemos las notas del taller por áreas para consensuar con el colega, yo tengo que hacerlo con mi colega de Lengua española con el que tengo taller a la mañana y con el que tengo taller a la tarde, y después las calificaciones de mi materia que al mismo tiempo las tengo que unir ahí con una serie de actividades para completar las notas. Entonces es complejo, pero es una cuestión de tiempo, porque tarde o temprano va a ser así. Yo además tengo los 3eros, 4tos y 5tos que los sigo evaluando de manera tradicional, los 2do por bimestres, rúbricas, en conjunto con otros colegas… de 3ero para arriba por trimestre como siempre, qué querés que te diga… Me resulta complicado, pero me parece que a la larga se informatizará todo… y…. veremos qué sucede con los otros cursos a la hora de evaluar".

Docente 2: "Para mi es más fácil, el tema de planificación también, que esté todo ahí sin tanto papel. Ahora, lo que cuesta enganchar, y supongo yo que quizás cueste más en profesores/as de más edad que están acostumbrados al sistema antiguo, es esto de los bimestres, de la nota ponderada, de golpe el cambio fue FUUUU…Ojalá que 3ero[29] sea solo la plataforma, eso está bueno porque te ahorra tiempo, está todo sistematizado; pero de ahí que, con el nuevo sistema de calificación todos hagamos bien o entendamos lo que estamos haciendo…entonces seguimos haciendo todo lo de antes, pero aplicado a…están haciendo cualquier cosa, se mezcla todo. Encima tenés aulas con trimestres con notas, los otros que tienen bimestre y ponderado, es un quilombo…. hasta que no se aceite todo esto, la cosa está muy verde. Te hacés lío porque tenés varios cursos en distintas escuelas, en unas se aplica SF y en otras no…".

La utilización de la plataforma *demanda mucho tiempo,* asimismo se debe tener presente que los/as profesores/as están sujetos a evaluar con el método tradicional en algunos casos y el método que propone

[29] En el momento de la elaboración del trabajo de campo, no se conocía el alcance de *SF* para el año 2020.

SF.

Docente 3: "Creo que…la parte de la plataforma en donde tiene ítems de "objetos tecnológicos que utilizas" o "formas de evaluación" o "actividades de…" y demás, me parece que es sumamente completo y útil, en ese aspecto diez puntos. Pero como te dije antes, está bueno, ahora cargar las notas, requiere mucho tiempo".

En el caso de uno/a profesor/a tutor/a, docente 5: "Mirá, yo puedo entrar a todos los cursos, pero te muestro el mío. Este es de tutoría, que la uso todo el tiempo. Acá están todas las notas de todos los chicos, entonces yo puedo ver y sentarme con cada uno de ellos y decirle "vos tenés esta nota, tenés tal otra. En esta materia estás de un modo, en esta otra estás de otro modo". Los que tienen mucho amarillo están en el horno (…) La plataforma es muy útil y no estoy usando la plataforma de tutoría en todo su potencial. Esta tiene: Eventos, Calendario, Calificaciones, Espacios Curriculares, Repositorio…Por ejemplo, yo voy a un alumno y del alumno tengo "bitácora de seguimiento", si yo quisiera podría ir haciendo un seguimiento de alumno por alumno, lo que pasa es que se necesita mucho tiempo y la verdad es que no lo tengo. Mirá que yo le dedico tiempo afuera, ya tengo hijos grandes… "Puente primario-secundario", esto fue muy útil".

En la conversación con este/a profesor/a tutor/a surgió la utilidad del curso que realizan los alumnos para comenzar la escuela secundaria y la información que obtuvo de la plataforma con el siguiente caso relatado como ejemplo, *docente 5: "Ves, por ejemplo, actitudes frente al aprendizaje, y esto es de muchísima utilidad. Te voy a dar un ejemplo de un alumno, ojo que esto habla de la otra escuela que lo evalúa, una maestra puso que "es un chico que le gusta mucho llevarse por la ficción. Que le gusta vivir mundos ajenos a través de la ficción". ¿Qué pasa con ese chico? Ese chico es un desastre con la carpeta, pero cuando leemos un cuento lo entiende perfecto, lo saca al instante. Entonces ahora lo que dije es "voy a entrar con vos a través de cuentos" (no le dije así), le dije: "yo a vos te voy a dar más cosas para leer" y está contentísimo con esa idea, pero porque me acordé lo que decía el Puente primaria-secundaria. Y entendí que el chico no era un desastre…No, solamente no era un desastre, sino que entiende cosas antes, sin leerlo porque lo escucha cuando lo estamos leyendo, se mueve todo el tiempo…él entiende los textos antes que los demás (…) Son cosas que te van apareciendo. Te dicen "Vínculos familia-escuela": si la familia viene, si tuvo que intervenir lo que es el DOE (Departamento de Orientación Escolar) en secundaria es el EOE (Equipo de Orientación Escolar). En nivel primario, si necesitó apoyo escolar, y todo eso, es interesante (…) A estas plataformas igual les falta, les falta que nosotros las explotemos más, pero para eso necesitaríamos mucho más tiempo o explotar más el tiempo que tenemos (…) La plataforma tiene "la bitácora del seguimiento" que esto es muy interesante para la tutoría y yo no lo pude llegar a usar. Que es que yo puedo poner, ir agregando cada vez que hago algo con un chico y eso queda en un historial que queda para la escuela, y si el chico cambia de escuela eso va para*

la nueva escuela. Eso es ventajoso, pero la verdad es que yo no lo pude hacer, y además esto como es tan nuevo, hay un montón de cuadernos y cuadernitos donde esto se hace, pero no en plataforma, hay que trasladarlo. En algún momento hay que ponerle fin a ese formato en papel y arrancar con la tecnología, pero es una decisión de la escuela y lleva su tiempo"

La plataforma digital es un nuevo espacio en el cual los directivos, profesores y tutores pueden encontrarse para dejar plasmado el desempeño de cada alumno/a, no obstante, la manera en la cual deben evaluar cambia: antes se evaluaba sobre contenidos y ahora deben relacionar los resultados a partir de los objetivos propuestos a los alumnos y las actividades que van desempeñando. El inconveniente que los profesores mencionan es el tiempo. Se encuentran a favor de que exista un espacio digital en el que puedan documentar la información de cada alumno/a, pero la nueva forma de evaluar requiere mayor cantidad de tiempo, es una evaluación continúa que a su vez debe consensuarse con otros colegas, aparte de hacer mención que no pueden explotar ese espacio en toda su capacidad.

A modo de cierre

Secundaria del Futuro, es una política de mejora de la calidad educativa de la escuela secundaria que introduce tecnologías digitales como plataformas, netbooks, pizarras electrónicas, drones, impresoras 3D, etc.; y tecnologías pedagógicas como el puente entre la escuela primaria-secundaria, la calificación por rúbricas y la autoevaluación (en algunos de estos casos estas tecnologías pedagógicas son en soporte digital y en otros no). Además, se han diseñado contenidos referidos a la utilización de internet de manera segura y responsable a través de problemáticas como el bullying o ciberbullying, aunque éstas reciben menos atención.

En palabras de Dussel, existe una idea de la escuela como construcción material, como un ensamblaje provisorio que permite comprender a las reformas introducidas por *SF* dentro de la dinámica de la propia escuela. Estas reformas no se insertan en un espacio cerrado, con tiempos y espacios determinados, sino que se suman a otros ensamblajes anteriores, preexistentes en la escuela y los reorganiza. A partir de la llegada de *SF* se produce en la escuela un ensamblaje de los nuevos medios digitales utilizados dentro de la práctica escolar, y permiten relaciones en tiempos amplios y distintos entre sí.

En el planteo de Bruno Latour sobre su *Teoría del Actor en Red* que retoma Dussel en el que se supone primero incluir a los objetos y las cosas como partícipes plenos en la red de lo social (2019, 17), los elementos tales como el aula, las herramientas tecnológicas empleadas, el sistema de enseñanza de a pares o más en el aula, la presencia de facilitadores, los tutores, los alumnos, la currícula escolar, la nueva forma de evaluar, las plataformas digitales; no tienen existencia por sí solos, sino que son el resultado de un trabajo continúo que permite sostener esas relaciones.

Las herramientas tecnológicas que llegan a la escuela con *SF* se convierten en una nueva materialidad, y éstas se ensamblan dando lugar a nuevos tiempos, espacios y roles que se suceden dentro de la institución. El modelo de trabajo propuesto por la reforma educativa no puede llevarse a la escuela tal como fuese diseñado, sino que se traduce a partir del proyecto escolar de la escuela y lo que decide cada docente dentro del aula, para ensamblar los nuevos dispositivos a los ensamblajes que ya existían en la escuela; y el modelo al materializarse produce nuevas realidades, produce en la escuela nuevos tiempos, espacios y roles.

Hacia el final de su artículo Dussel "quiere resistir a la fascinación o el fetichismo de los objetos, aunque sin duda se entabla una relación amorosa con ellos, esto es, un acercamiento íntimo para producir una escucha atenta a sus devenires. En esa dirección, considero que el giro material plantea nuevas preguntas a la historia de la educación, preguntas que prestan atención al detalle, a las minucias, a lo aural y lo táctil que emerge en el vínculo con los artefactos. Como decía antes, es central cuestionar la tecnología que se utiliza" (2019:23).

A partir de este planteo de Dusel, desde *InTec* plantean a la política ya no como de inclusión de tecnología en la escuela, sino que está pensada como un *"programa de educación digital".* Para lograr este objetivo se introduce en la escuela la figura de un/a facilitador/a quien es responsable de poder cumplir dentro de la escuela con los ejes del programa: *alfabetización digital, internet segura y responsable y pensamiento computacional*. En la escuela visitada, estos temas se introducen en el horario de tutorías, no en las horas curriculares, como menciona el/la facilitador/a entrevistado: "*depende mucho de cada profesor/a, de que esté predispuesto a ceder su horario, su tiempo".* Su dictado no es obligatorio y se mantienen reportes dentro de *InTec* para conocer tentativamente cuántos temas y módulos se introducen.

Existe una planificación ideal para llevarlos adelante, pero es difícil de cumplir ya sea por la cantidad de secciones en la escuela o porque la mayor parte de los horarios de tutoría son a primera hora y éstos no coinciden con su horario laboral o por imprevistos que puedan surgir en la escuela o porque los facilitadores son convocados a reuniones de organización y planificación junto a los *AP*.

Lo que describe el/la facilitador/a es lo que Hargreaves define como el *mosaico móvil,* "promueve unas formas de colaboración vigorosas, dinámicas y cambiantes a través de redes, participaciones y alianzas dentro de la escuela y fuera de ella. A veces, esas formas son consensuadas, pero otras, también llevan consigo conflictos, porque, en el mosaico móvil, el conflicto se considera como un aspecto necesario del proceso de cambio" (1994:255). Para Hargreaves la incorporación de este mosaico móvil pareciera ser un rasgo alentador dentro en la organización escolar. "Los principios básicos del mosaico móvil representan algunas de las mejores esperanzas, desde el punto de vista de la organización, con respecto a las formas de escolarización y de enseñanza en la era posmoderna que sean flexibles, con capacidad de respuesta,

proactivas, eficientes y eficaces al utilizar la pericia y los recursos compartidos, con el fin de satisfacer las necesidades siempre cambiantes de los alumnos, en un mundo en continuo cambio" (p. 258).

Sin embargo, con *SF*, a su vez se da paso a la incorporación de un *currículum integrado,* que refiere a un nuevo paradigma que se dirige a un pensamiento interrelacionado para ampliar y profundizar el pensamiento, a partir de: la integración continua de nuevos conocimientos y experiencias, no darle prioridad al aprendizaje completo de una asignatura; difuminar los límites entre disciplinas; terminar con el prestigio de una materia por sobre otra (Torres, 1994).

Es de destacar que *SF* no es una reforma curricular, es una profundización de la *NES* y no hay una reforma en lo que respecta a contenidos curriculares de los espacios disciplinares. Pero la reconfiguración de horarios llevó a que haya materias que vieran afectadas su cantidad de horas dictadas, por lo que indirectamente hay profesores que debieron modificar los temas dictados en clase.

Como plantea Ball (2002), el Estado no el único actor implicado en la aplicación de una política; existen determinados contextos alcanzados por disputas y acciones no planificadas. La llegada de la política *SF* a la escuela trajo consigo interpretaciones que la conducción y los docentes tuvieron que hacer para luego dar lugar a su ejecución. Interpretaciones y ejecuciones que tuvieron que acomodarse a tradiciones escolares y culturas profesionales existentes previamente.

Algunas acciones se identifican de forma más prescriptiva, *término readerly*, y otras están abiertas a una mayor interpretación, *término writerly* (Ball [et al.], 2012). La utilización de tecnología en el aula es un recurso dentro de la escuela para dar clases *"de forma más cómoda"* como lo expresaran desde la conducción de la escuela o desde *InTec*, cuando mencionan que "*el/la facilitador/a está para ayudar, para facilitar la tarea docente a la hora de incorporar recursos tecnológicos*". No obstante, su aplicación no es obligatoria. Durante la conversación mantenida con el/la facilitador/a celebra que ésta sea optativa con la expresión "*trabajá con los profesores que quieran*", esa es parte de la directiva que recibe. Incluso menciona que el uso de la tecnología se da mayoritariamente en el espacio areal y no en el espacio disciplinar propio de cada docente. El/la facilitador/a interpreta que las horas de los espacios disciplinares son cortas, por lo que deduce que es lógico que a los profesores les cueste más ceder su tiempo de clase.

Esto también queda constatado cuando se expresa que la tecnología se usa en los espacios por áreas, pero no en el espacio disciplinar propio en el que se usa mayormente el teléfono celular. Resulta interesante destacar, como a pesar del equipamiento existente en la escuela los profesores prefieren utilizar los dispositivos que son de propiedad de los alumnos. El uso del celular se posiciona como una práctica que emerge desde el aula, deja de ser un problema para los docentes para convertirse en un aliado. Se nota el valor de la rapidez, la comodidad de su uso; resulta más amigable trabajar con el que con el soporte digital que hay en la escuela por la aplicación de esta política.

En este caso, las materialidades tecnológicas que se incorporan con *SF*, se acoplan a una tecnología que ya existía en el aula. Si bien el diseño de *SF* no lo propone, el hecho de que cada alumno utilice su propio teléfono, además de plantearse el *BOYD* tal como fuese descrito, el modelo 1 a 1 pareciera implementarse nuevamente de forma indirecta. La diferencia, frente a otras implementaciones de un modelo 1 a 1 en la que los dispositivos eran entregados en la escuela, (sujeta a responderse en futuras investigaciones) es conocer qué lo más importante para la escuela: si la homogeneidad en los dispositivos o que cada alumno posea el suyo.

Dentro de las categorías mencionadas por Ball, la utilización de la tecnología queda en el término *writely*, se utiliza cuando sea requerida, de la misma manera que la presencia de un facilitador/a. Éste/a percibe que para algunos profesores su función es la administrar los recursos tecnológicos del *Espacio Digital* y no es tratado como un profesional formado en la utilización de TIC, quien puede colaborar con ellos en clase, ni tampoco se lo considera un par al momento que los docentes mencionan el trabajo con sus colegas, tanto en el momento de la planificación como en las horas frente al curso.

En lo que respecta al espacio areal, hay una articulación establecida que debe cumplirse de forma obligatoria entre materias, no hay incidencia en este agrupamiento. Incluso los espacios por áreas no son iguales en 1er y 2do año, y no hay una explicación formal para ello, así es planteado desde la política. Para el desarrollo de estos espacios se han incorporado horas que deben utilizarse en la planificación y en el dictado de éstos. En este caso se trata de un aspecto *readerly*, ya que este formato de talleres es común a todas las escuelas que forman parte de *SF*.

La incorporación de los talleres areales dio lugar a la reorganización de cargos docentes y de los tiempos de la escuela, generando espacios de encuentro para la planificación y el dictado de clases en conjunto, demanda explícita de la política. En base a los testimonios recogidos, el espacio compartido entre docentes para la planificación, en esta escuela no coincide con lo que *SF* pretende. Más allá de que hay una intención de valorizar, reconocer y remunerar económicamente el trabajo docente por fuera de la hora frente a clase, en este caso no se logra con el propósito que la política expresa. En una escuela secundaria con 3 o 4 secciones por año, en cada uno de los tres turnos, con profesores que trabajan en más de una sección y/o en más de un turno, es complejo encontrar horas en las que todos los profesores puedan coincidir.

Existe una planificación general en la que participan a comienzo de año, luego hay distintos grupos de planificación por cada turno de la escuela y en lo particular cada grupo de profesores que compone el taller por áreas tiene su propio manejo interno en función de cuántos de ellos coinciden en la escuela para planificar, sino directamente se encuentran en el horario de taller.

Para estar conectados cuentan con un cuaderno ubicado en la sala de profesores y los grupos de *WhatsApp*. De éstos hay dos, el general en el que van contando como resultan las reuniones grupales por turnos, dejan asentado en el cuaderno, pero envían avances en el grupo o directamente a alguno le surge una idea que plasma en el grupo, y el grupo de *WhatsApp* específico de cada taller. La planificación lograda debería estar registrada en el sitio *Mi Escuela*, pero esta es una tarea que no cumplen al seguir dejando registro en el cuaderno de planificación y en sus grupos de *WhatsApp*. Claramente este es un punto *writerly* de la política, hay recursos que se proveen que no son utilizados para tal fin y cada grupo de docentes se adapta de acuerdo con sus posibilidades.

El último punto por analizar bajo las condiciones *writerly/readerly* es el que concierne a la utilización de la plataforma digital y la evaluación de los alumnos, punto que se encuadra en las dos categorías. *SF* establece una nueva forma de evaluación de desempeño de los estudiantes, de manera bimestral en dos cuatrimestres. Ya no hay más un boletín con una única calificación por materia, sino un informe de aprendizaje, con el cual el alumno tiene contacto. Se califican actividades, se ponen notas conceptuales, y están las obtenidas en exámenes, a partir del año 2019 se han incorporado rúbricas.

La tarea de evaluar y de utilizar la plataforma digital para dejar registro de ello parece encontrarse dentro del parámetro *readerly*. Hay una aprobación de dejar registros online y de que el sistema de evaluación sea más completo con información adicional que permite conocer más al alumno, ya sea por la información que se tiene de él que la escuela primaria deja registrado o por lo que pueda dejar anotado el tutor y así, poder detectar con más tiempo la situación de cada alumno.

Ahora bien, el contenido volcado en la web puede considerarse un aspecto *writerly*, ya que no todos los docentes están seguros de hacer los análisis correctos para volcar calificaciones. A pesar de haber tenido capacitaciones fuera de la escuela, y que la escuela fuera visitada por facilitadores especializados en la plataforma a quienes pueden hacerles consultas, la utilización de la ponderación de notas y el uso de rúbricas son tareas que generan incertidumbres. A su vez, es tomado como un aspecto *writerly*, el uso de la plataforma en sí, ya que no todos los docentes entrevistados acceden a la totalidad de la información que allí se encuentra.

En lo que respecta al concepto del tiempo, Hargreaves evidencia que es un reclamo perpetuo del docente. Si bien es percibido de diferentes maneras, el tiempo en la enseñanza es a la vez un recurso técnicamente administrable, una percepción subjetivamente variante y un objeto de lucha política (1994: 113-114). Menciona que la experiencia y la organización del tiempo han cambiado con los años, por lo que el tiempo de enseñanza está cada vez más comprimido. Pareciera que en la práctica de la docencia el trabajo nunca se termina, siempre se puede hacer más, siempre se puede mejorar, por lo que pareciera que los maestros nunca hacen lo suficiente.

Tiempo es lo que reclaman los profesores a la hora de calificar. El sistema es complejo, deben por un lado calificar a los alumnos en los espacios disciplinares propios, luego consensuar calificaciones con colegas para evaluar el desempeño en el taller por áreas; a su vez, aquellos que están a cargo de cursos no alcanzados por *SF,* evaluar bajo "el viejo método de calificación". Esas calificaciones volcarlas en un nuevo sistema que está a su disposición, del que rescatan que los datos encontrados allí son de utilidad, pero no pueden conocerlos en su totalidad.

A pesas de contar con horas de planificación pagas, como dice Hargreaves hay un tiempo *técnico-racional* que es una fuente finita de recursos, que puede ser aumentada o disminuida para amoldarse a determinados objetivos educativos (1994:96), por lo que es necesario un tiempo *físico*, para hacer el trabajo que queda en casa, definido por Hargreaves como "una construcción humana y en el acuerdo con el que la mayoría de nosotros organizamos nuestra vida" (1994:106).

Sin embargo, la utilización de dispositivos electrónicos ya sea el grupo de *WhatsApp* que siempre está activo o la plataforma *Mi Escuela* a la que se puede ingresar todas las veces que sean necesarias, dan lugar al tiempo *fenomenológico*, ese es el tiempo subjetivo, el tiempo que es vivido y cuya duración varía de acuerdo con la percepción de cada persona (1994:99) que pareciera no alcanzar; se hace notoria esta idea de las TIC como un presente continuo que no permite poner punto final al día. Este tiempo subjetivo que los docentes utilizan para preparar sus clases, calificar a sus alumnos y utilizar el grupo de *WhatsApp* que les permite estar siempre conectados.

Podemos decir que también hay un tiempo que les corresponde a los alumnos, hay un tiempo de ir a la escuela y un tiempo del afuera. Los profesores entienden que son alumnos de una escuela técnica con *"demasiada carga horaria",* parados desde la lógica que *"no todos los alumnos acceden a la tecnología",* les brindan la posibilidad de que utilicen los espacios acondicionados en la escuela o de que entreguen sus tareas en formato papel, como soluciones inmediatas. Al tener conocimiento de la realidad social y/o económica que viven muchos de sus alumnos, hay un tiempo fuera de la escuela que pareciera ser respetado por sus docentes, en el que el uso de la tecnología no pareciera ser prioritario.

Por último, en materia de tiempo, puede vislumbrarse el *sociopolítico*, el cual Hargreaves dividirá en dos aspectos que son complementarios entre si: *la separación*, que consiste en la separación del interés, la responsabilidad y la perspectiva vinculada al tiempo entre la conducción y el profesor; y *la colonización*, cuando la conducción conquista el tiempo de los profesores para lograr sus propios objetivos. *(pp. 107-112)*. En este caso de estudio existe una colonización del tiempo del docente por parte de la conducción de la escuela, ya que ésta es la que ha diseñado los horarios para que los docentes pueden coincidir para trabajar en conjunto. La salvedad es que, aunque la conducción cumple con sus objetivos, éstos no han nacido de ella, son un requerimiento de la política; como fuese expresado coinciden con un aspecto *readerly*.

El otro concepto de Hargreaves utilizado es el de la cultura del trabajo, resaltando tres definiciones: individualismo, colaboración y colegialidad. Con respecto al *individualismo*, los profesores en su mayoría siguen enseñando solos, a puertas cerradas, aislados en sus aulas. Separación que le permite a los docentes mantener un anhelado nivel de privacidad, que los protege del mundo exterior, que en cierto punto valoran. La *colaboración y la colegialidad*, se encuentran correlacionadas de manera reiterada, con resultados escolares positivos en los estudios acerca de eficacia escolar.[30] También se supone que la colaboración y la colegialidad "promueven un crecimiento profesional y el perfeccionamiento escolar impulsado desde dentro, a su vez, goza de aceptación generalizada la idea de que constituyen formas de garantizar la implementación eficaz de los cambios introducidos desde el exterior"(1994:186).[31]

En las culturas de colaboración, las relaciones en el trabajo en equipo entre profesores suelen ser: *espontáneas*, surgidas entre los propios docentes; *voluntarias*, se inician desde el propio valor que los docentes les atribuyen; *orientadas al desarrollo*, cuando trabajan en conjunto para llevar a cabo propias iniciativas; *omnipresentes en el tiempo y el espacio*, cuando el trabajo en grupo no se vincula directamente con una actividad en especial (por ejemplo, reuniones de planificación); *imprevisibles,* los docentes emiten juicios de valor y controlan las actividades que realizan, dichos resultados no pueden conocerse de antemano (1994:192-193).

Por el contrario se encuentran las relaciones de trabajo en el marco de la colegialidad artificial, que indican que éstas nos son espontáneas, ni voluntarias, ni están orientadas al desarrollo, sino que: *estarán reglamentadas por la conducción de la escuela,* existe una imposición que exige que los profesores se reúnan y trabajen en conjunto; *obligatorias,* se debe actuar en conjunto, la colegialidad artificial no permite elegir por la individualidad ni por la soledad; *orientadas a la implementación*, se induce a que los profesores trabajen juntos para llevar a cabo lo ordenado por otros; *fijas en el tiempo y espacio*, el trabajo en conjunto se implementa en determinados lugares y en momentos específicos ya determinados por la reglamentación administrativa. (1994:195-196).

En primer lugar, se debe rescatar que la mayoría de los profesores siguen enseñando solos a puertas cerradas. Este individualismo es el que busca romper *SF*, desde *InTec* han manifestado como se fue construyendo el vínculo con el/la facilitador/a. Es necesario seguir trabajando en esta idea mencionada por el *entrevistado 2*: *"el/la facilitador/a no está para sacarle el lugar a nadie, ni para observar, ni para decir*

[30] Para la elaboración de esta afirmación Hargreaves cita a: MORTIMORE, P.; SAMMONS, P.; STOLL, L.; LEWIS, D., y ECOB, R. (1988): School Matters, Berkeley (CA), University of California Press. PURKEY, S. C., y SMITH, M. (1988): "Effective schools: A review", The Elementary School Journal, 83 (4). REYNOLDS, D. (ed.) (1985): Studying School Effectiveness, Lewes, Falmer Press. RUTTER, M.; MAUGHAN, B.; MORTIMORE, P.; OUSTON, J., y SMITH, A. (1979): Fifteen Thousand Hours, Londres, Open Book.

[31] Para la elaboración de esta afirmación Hargreaves cita a: HUBERMAN, M., y MILES, M. (1984): Innovation Up Close: How School lmprovement Works, Nueva York, Plenum. FULLAN, M., con STIEGELBAUER, S. (1991): The New Meaning of Educational Change, Londres, Cassell- Nueva York, Teachers College Press-Toronto, OISE Press.

cómo hacer las cosas", sino para colaborar y trabajar juntos. A pesar de querer romper con el individualismo o el aislamiento, la idea de que el trabajo en conjunto facilitador/a y profesor/a o con los tutores sea voluntario en el espacio disciplinar propio de cada docente o en las horas de tutorías, da paso a que el trabajo de a uno, de forma magistral, en estos casos se continúe como lo conocemos.

Diferente es en el caso de los talleres areales. En éstos, en base a las definiciones de Hargreaves, la colaboración consiste en una colegialidad artificial. La colaboración es obligatoria, no voluntaria, limitada y fijada en tiempo y espacio. A partir de los testimonios obtenidos, en general se admite un enriquecimiento de las asignaturas a partir del trabajo articulado entre ellas y se resalta el valor del trabajo entre profesores. Incluso se habla de apoyo mutuo cuando hay cuestiones ligadas a la política que no se comprenden, el docente colega es la primera persona a quien recurrir cuando hay consultas por evacuar; cuando informan acerca de la relación en el aula, *"es como en cualquier otro trabajo, hay personas con las que vas a tener diferente afinidad".* En una futura investigación se podrá analizar si hay problemas que subyacen a este tipo de colaboración y colegialidad.

Conclusiones finales

Con esta investigación se propuso dar cuenta de la implementación de una política de mejora de la educación secundaria mediada por tecnología, que genera nuevos tiempos, espacios y roles en el aula. Esto se llevó a cabo a partir del planteo de cuatro puntos: *la utilización del teléfono celular, la figura de un facilitador en la escuela, la cantidad de profesores al frente de la clase y el diseño de un nuevo sistema de calificaciones*.

Dichos cambios en la escuela no se producen de manera lineal ni cerrada, sino que se suman a ensamblajes previos, ya existentes en cada institución educativa. La ejecución de la reforma en la escuela da paso a una reorganización de los tiempos, espacios y roles de quienes la integran; además, de una reinterpretación de lo que ésta demanda. Algunos cambios permiten una mayor interpretación, otros deben tomarse tal como están definidos sin posibilidad de cambio. Al interpretar esta política, los directivos y docentes se sumergen en ella y la llevan a cabo y a su vez la reescriben, más aún sabiendo que algunos puntos de implementación no son de carácter obligatorio.

Secundaria del Futuro necesitó de nuevas interpretaciones tanto de la institución como de los docentes y nuevas acciones para su ejecución: las jornadas de trabajo, la conformación de parejas (en algunos casos de a tres y un/a facilitador/a) para dar clase, la implementación de tecnología, el uso del teléfono celular de los alumnos en el aula, los grupos de *WhatsApp* y los cuadernos en el colegio utilizados por los docentes para planificar sus clases, la figura de un/a facilitador/a en la escuela, más tareas para ser desempeñadas por los tutores, el nuevo sistema de calificación y la plataforma digital para llevar el registro de la trayectoria escolar de cada alumno.

A partir de las visitas a la institución seleccionada, puede observarse que los directivos dieron lugar a nuevas relaciones en el espacio escolar: por un lado, la no obligatoriedad para utilizar la tecnología que arribó a la escuela, y por otro, la creación de nuevos vínculos entre el cuerpo docente, diseñando de la mejor manera posible el espacio dentro de la escuela para que éstos se encuentren conectados y puedan relacionarse, debido a que en algunos casos ni siquiera tenían vínculo a pesar de trabajar desde hacía años en la misma escuela. En los casos en que esto no se logra, fueron los propios docentes en el espacio de trabajo por áreas, quienes diseñaron sus estrategias para estar conectados, generaron sus propios espacios para discutir y resolver cuestiones relacionadas con sus clases.

En las conversaciones obtenidas con los docentes puede deducirse que el programa en líneas generales fue bien recibido, aunque realizaron críticas a su implementación, principalmente en lo que concierne a la capacitación en la utilización de la web *Mi Escuela* y comprender con mayor precisión el nuevo sistema de calificaciones. A partir de los encuentros pudo conocerse la percepción que tienen respecto a los saberes y prácticas acerca la utilización de la tecnología proporcionada por *SF,* que se manifiestan en las

actividades realizadas en las netbooks, como han incorporado el teléfono celular, como trabajan con sus pares, como lo hacen también en conjunto con los facilitadores, como utilizan la plataforma digital, cómo planifican y determinan los contenidos de sus clases.

Al momento de realizar las visitas a la escuela y conversar con representantes de *InTec* no se conocía qué sucedería con *Secundaria del Futuro* desde el 2020: algunos mencionaron que *"se extendería hasta 3er año";* otros que *"sólo sería una reforma de 1er y 2do año, pero que el sistema de calificaciones y la utilización de la plataforma digital como registro de la información de los alumnos se incorporaría en toda la escuela media"*, algunos de los entrevistados esbozaron que *"ni siquiera iba a extenderse a todas las escuelas medias de la Ciudad por los altos costos que implica y que solamente quedarían bajo esta modalidad aquellas escuelas que se habían sumado en 2018 y 2019".*

No se sabe que sucederá con esta reforma educativa pero tal como dice Inés Dussel: "Lo que sigue será igual de precario e inestable que antes" (...) "El elogio a la precariedad de la escuela pasa por apreciarla, cuidarla, expandirla, para que no se estabilice ni en lo efímero ni en lo desechable, sino como una condición vital de un ensamblado que está siempre al borde de su destrucción, pero también en movimiento, abierto, capaz de presentar el mundo y de ayudar a crear nuevos montajes, imaginando otros futuros" (2018:13-14).

Bibliografía

- AVELAR, M. (2016). Entrevista con Stephen J. Ball: Su contribución al análisis de las políticas educativas (translated versión). Originally published as: Interview with Stephen J. Ball: analyzing his contribution to education policy research. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *Vol. 24*, págs. 1-19.
- BALL, S., MAGUIRE, M. y BRAUN, A. (2012). *How schools do policy. Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- BARTHES, R. (2009). *S/Z.* Siglo XXI Editores. México DF, México.
- BEECH, J. y MEO, A. I. (2016). Explorando el uso de las herramientas teóricas de Stephen J. Ball en el estudio de las políticas educativas en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, *Vol. 24*, págs. 1-19.
- BUCKINGHAM, D. (2008). *Más allá de la tecnología: aprendizaje infantil en la era de la cultura digital.* Buenos Aires, Editorial Manantial.
- CAPPELLACCI, I. y MIRANDA, A. (2007). *La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Equidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Argentina.
- CARLI, S. (Dirección-Compilación) (2003). *Estudios sobre comunicación, educación y cultura. Una mirada de las transformaciones recientes de la Argentina.* Buenos Aires, Editorial Stella.
- COBO ROMANI, C. y MORAVEC, J. W. (2011). Aprendizaje invisible. Hacia una nueva ecología de la educación. Colección Transmedia XXI. Laboratorio de Mitjans Interactius / Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona. Barcelona, España.
- COBO ROMANI, C. (2016). *La Innovación Pendiente. Reflexiones (y Provocaciones) sobre educación, tecnología y conocimiento*. Colección Fundación Ceibal. Debate, Montevideo.
- DA PORTA, E. (comp.) (2011). *Comunicación y Educación: debates actuales de un campo estratégico*. Córdoba, Argentina.
- DA PORTA, E. (2015). *Las significaciones de las TIC en educación. Políticas, proyectos, prácticas.* Córdoba, Argentina. Ferreyra Editor.
- DUSSEL, I. (2014). *¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 22 (24).
- DUSSEL, I. (2014). *Programas educativos de inclusión digital. Una reflexión desde la teoría del actor en red sobre la experiencia de Conectar Igualdad (Argentina), Versión. Estudios de Comunicación y Política*, n. 34, septiembre-octubre, pp. 39-56.
- DUSSEL, I. (2018). *Sobre la precariedad de la escuela, en: Jorge Larrosa Bondía (ed*.), *Elogio de la escuela*. Miño y Dávila. Buenos Aires, Argentina.
- DUSSEL, I. y TRUJILLO, B. (2018). ¿*Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela.* En *Perfiles Educativos.* Vol. XL, número especial. IISUE-UNAM, pp. 142-178.
- DUSSEL, I. (2019). *La cultura material de la escolarización: reflexiones en torno a un giro historiográfico. En Educar en Revista.* Vol. 35, n. 76, pp. 13-29, julio/agosto. Curitiba, Brasil.
- HARGREAVES, A. (1992). *Monográfico, El tiempo y el espacio en el trabajo del profesor.* Revista de educación, n. 298, pp. 31-53.
- HARGREAVES, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teachers'work and culture in the postmodern age.* Redwood Books. Londres, Gran Bretaña.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R., FERNÁNDEZ COLLADO, C y BAPTISTA LUCIO, P. (2010). *Metodología de la investigación.* Mc Graw-Hill / Interamericana Editores S.A. Ciudad de México, México.
- ILLICH, I., GINTIS, H., GREER, C., POSTMAN, N., GROSS, R., FAIRFIELD, R. P., et al. (1977). *Un mundo sin escuelas* (M. A. Pulido, trad.). Nueva Imagen, México.
- KISILEVSKY, M. (1998). *Federalismo y educación: un espacio histórico de pugnas distributivas*. Tesis de maestría en Educación y Sociedad - FLACSO. Buenos Aires, Argentina.

- LANDAU, M. (2002). *Tecnologías de la información y la comunicación. Los proyectos nacionales de integración de las TIC en el sistema educativo*. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Equidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Argentina.
- LANDAU, M. (2006). *La escuela en la sociedad de las redes: una introducción a las tecnologías de la informática y la comunicación en la educación.* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires / México DF.
- LANDAU, M. (2019). *Los discursos sobre tecnologías y educación en la esfera pública*. Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación (no 72). Facultad de Diseño y Comunicación, Universidad de Palermo.
- LANDAU, M., SERRA, J.C. y GRUSCHETSKY, M. (2007). *Acceso universal a la alfabetización digital. Políticas, problemas y desafíos en el contexto argentino.* Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Equidad Educativa. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología - Argentina.
- LANDAU, M. [et al]. (2019). *Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas: 2017-2018.* Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa. Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología - Argentina. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa.
- NOBILE, M. (2016). *La escuela secundaria obligatoria en Argentina: desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. En Última Década*, n. 44. Proyecto Juventudes, julio 20016, pp. 109-131.
- SELWYN, N. (2016). *¿Nuevas culturas del aprendizaje? (Una conversación con Lisa Castañeda).* Conferencia realizada en la Institución Libre de Enseñanza. Madrid, España.
- STEINBERG, C. (2017). *Aportes para la elaboración de un régimen académico para el ámbito rural bajo la modalidad mediada por TIC.* Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF). Buenos Aires, Argentina.
- STEINBERG, C., TIRAMONTI, G. y ZIEGLER, S. (2017). *Políticas educativas para transformar la escuela secundaria.* Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), FLACSO Argentina. Buenos Aires, Argentina.
- STEINBERG, C., TIRAMONTI, G. y ZIEGLER, S. (2019). *Políticas provinciales para transformar la escuela secundaria en la Argentina.* Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF), FLACSO Argentina. Buenos Aires, Argentina.
- TEDESCO, J.C. (1982). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900).* Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.
- TEDESCO, J.C. y TENTI FANFANI, E. (2004). La reforma educativa en Argentina. Semejanzas y particularidades. En Carnoy, M. [et al]. *Las reformas educativas en la década de 1990. Un estudio comparado Argentina, Chile y Uruguay.* Buenos Aires: Ministerios de Educación de Argentina, Chile y Uruguay, Grupo Asesor de la Universidad de Stanford/BID.
- TEDESCO, J.C., STEINBERG, C. y MESCHENGIESER, C. (2017). *¿Cómo se integran las TIC en el modelo 1 a 1 en las escuelas secundarias en Argentina?* Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF). Buenos Aires, Argentina.
- TERIGI, F. (2008 a), "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles", en *Propuesta educativa*, 17 (29), Buenos Aires, FLACSO Argentina, pp. 63-71.
- TIRAMONTI, G. [et al]. (2018). *La escuela secundaria: 50 años en la búsqueda de una reforma.* Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales – FLACSO. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- TORRES, J. (1994). "Globalización e interdisciplinariedad: currículo integrado" (2ª ed.). Ediciones Morata. España.
- VACCHIERI, A. (2013). *Las políticas TIC en los sistemas educativos de América Latina. Caso Argentina.* Buenos Aires, Programa TIC y Educación Básica. Fondo de las Naciones Unidas para la infancia (UNICEF).

<u>Normativas</u>

- Decreto N°459/10 Presidencia de la Nación. *Creación del Programa Conectar Igualdad.com.ar*. Buenos Aires, Argentina, 6 de abril de 2010.
- Decreto N°57/16 Presidencia de la Nación. Buenos Aires, Argentina, 8 de enero de 2016.

- Decreto N°386/18 Presidencia de la Nación. *Plan Aprender Conectados*. Buenos Aires, Argentina, 27 de abril de 2018.
- Declaración de Pumamarca del Consejo Federal de Educación. Jujuy, Argentina, 12 de febrero de 2016.
- Ley N°1.420 de Educación Común y su reglamentación. Buenos Aires, Argentina, 8 de julio de 1884.
- Ley N° 24.049. Buenos Aires, Argentina, 6 de diciembre de 1991.
- Ley N° 24.195. Ley Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina, 1993.
- Ley N°898 de la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Buenos Aires, Argentina, 17 de septiembre de 2002.
- Ley N°26.058. Ley de Educación Técnico Profesional. Buenos Aires, Argentina, 7 de septiembre de 2005.
- Ley N°26.075. Ley de Financiamiento Educativo. Buenos Aires, Argentina, 21 de diciembre de 2005.
- Ley N° 26.206. Buenos Aires, Argentina, 14 de diciembre de 2006.
- Ley N° 26.427. Sistema de Pasantías Educativas en el marco del sistema educativo nacional. Buenos Aires, Argentina, 18 de diciembre de 2008.
- Resolución N°23/07 del Consejo Federal de Educación. *Plan Nacional de Formación Docente*. Buenos Aires, Argentina, 7 de noviembre de 2007.
- Resolución N°79/09 del Consejo Federal de Educación. *Plan Nacional de Educación Obligatoria*. Buenos Aires, Argentina, 28 de mayo de 2009.
- Resolución N°82/09 Anexo I del Consejo Federal de Educación. *Programa Nacional Una computadora para cada alumno, en escuelas técnicas de gestión estatal.* Buenos Aires, Argentina, 30 de julio de 2009.
- Resolución N°84/09 del Consejo Federal de Educación. *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria*. Buenos Aires, Argentina, 15 de octubre de 2009.
- Resolución N°89/09 del Consejo Federal de Educación. Buenos Aires, Argentina, 27 de noviembre de 2009.
- Resolución N°93/09 del Consejo Federal de Educación. *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación obligatoria.* Buenos Aires, Argentina, 17 de diciembre de 2009.
- Resolución N°112/13 de la Dirección de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Provincia de Buenos Aires, Argentina, 11 de marzo de 2013.
- Resolución N°2.360/13/MEGC. *Pautas para la reasignación del personal docente comprendido en los procesos de implementación de planes de estudio de la NES*. Buenos Aires, Argentina, 12 de julio de 2013.
- Resolución N°280/16 del Consejo Federal de Educación. *Sistema de evaluación nacional de Calidad y Equidad Educativa*. La Rioja, Argentina, 18 de mayo de 2016.
- Resolución N°284/16 del Consejo Federal de Educación. *Red Federal de Mejora de los Aprendizajes en el ámbito de la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa*. Tucumán, Argentina, 29 de junio de 2016.
- Resolución N°330/17 del Consejo Federal de Educación. *Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina (MOA).* Provincia de Buenos Aires, Argentina, 6 de diciembre de 2017.
- Resolución N°4471/17/MEGC. *Implementación de las Prácticas Profesionalizantes*. Buenos Aires, Argentina, 22 de diciembre de 2017.
- Resolución N°2343/17/DGCYE. *Sistema de Prácticas Formativas en Ambiente de Trabajo*. Provincia de Buenos Aires, Argentina, 29 de diciembre de 2017.

Documentación ministerial

- GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES – MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2019) https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN E INNOVACIÓN, CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. (2011). *Lineamientos pedagógicos. Plan Integral de Educación Digital.* [Archivo PDF]. Recuperado de https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/lineamientos_pedagogicos_pied.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN E INNOVACIÓN, CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. (2011). *Marco pedagógico. Plan Integral de Educación Digital.* [Archivo PDF]. Recuperado de https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/marco-pedagogico_0.pdf

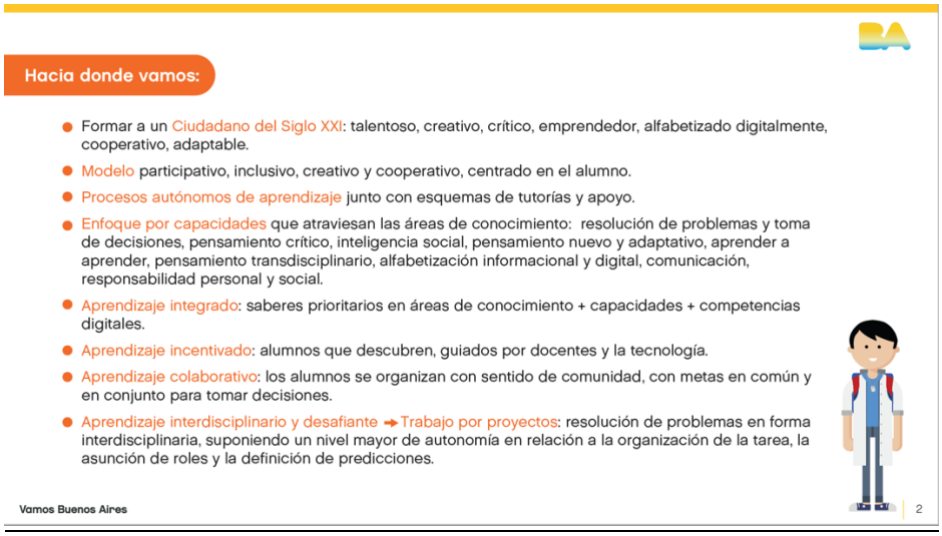
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN E INNOVACIÓN, CIUDAD AUTÓNOMA DE BUENOS AIRES. (2018). *La escuela que queremos. Profundización de la NES*. [Archivo PDF]. Recuperado de https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/la_escuela_que_queremos.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. PRESIDENCIA DE LA NACIÓN. (2016). *Argentina Enseña y Aprende*. *Plan estratégico nacional 2016-2021.* [Archivo PDF]. Recuperado de https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/plan_estrategico_y_matriz_v9.pdf

Sitios web

- *Argentina: 28 colegios tomados para defender otro tipo de educación pública*. Recuperado de http://www.resumenlatinoamericano.org/2017/09/14/argentina-28-colegios-tomados-para-defender-otro-tipo-de-educacion-publica/
- BRAGINSKY, R. (2017, septiembre 8). *Rechazan la reforma a la secundaria que se implementará desde el año que viene*. Clarín. Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/14-escuelas-portenas-tomadas-preocupacion-fin-semana_0_B1ySV5lcW.html
- CRÓNICA TV. (2017, septiembre 13). La polémica por la toma de los colegios. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=SDDHdtchXhc
- *Hay que discutir la reforma, no las tomas* (2017, septiembre 25). Recuperado de https://www.nodal.am/2017/09/luego-30-dias-conflicto-estudiantes-comienzan-levantar-las-tomas-colegios/
- *La mayoría de los colegios levantaron las tomas* (2017, septiembre 26). Recuperado de https://www.infobae.com/sociedad/2017/09/26/la-mayoria-de-los-colegios-levantaron-las-tomas/
- LOMBARDI, V. (2017, octubre 26) [Entrevista con la Dra. Sandra Carli, investigadora principal del CONICET y profesora titular regular de la Facultad de Ciencias Sociales de la UBA: *La educación es una construcción colectiva].* En línea. Español. Disponible en http://www.unsam.edu.ar/tss/sandra-carli-la-educacion-es-una-construccion-colectiva/
- *Los padres podrían tener "responsabilidad penal" por la toma de colegios.* (2017, septiembre 25). Recuperado de https://www.clarin.com/sociedad/toma-colegios-investigamos-posible-delito-usurpacion_0_B1ddkKUsW.html
- MOHADEB, S. (2017, septiembre 27). *Las tomas en los colegios*. Derecho en Zapatillas. Recuperado de https://www.derechoenzapatillas.com/2017/tomas-de-los-colegios-preguntas-y-respuestas/
- *Se levantan las tomas, sigue la protesta.* (2017, septiembre 25). Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/65102-se-levantan-las-tomas-sigue-la-protesta
- SPINETTA, F. (2017, septiembre 8). *El instructivo contra la toma de escuelas ya empezó a aplicarse.* Página 12. Recuperado de https://www.pagina12.com.ar/61669-el-instructivo-contra-la-toma-de-escuelas-ya-empezo-a-aplica
- TV PÚBLICA AREGENTINA. (2017, septiembre 17). Reforma educativa en CABA. [Archivo de video]. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=46s2T9fat
- *Ya son 30 las escuelas tomadas contra la reforma educativa* (2017, septiembre 15). Recuperado de https://www.perfil.com/noticias/politica/ya-son-28-las-escuelas-tomadas-contra-la-reforma-educativa.phtml

Anexos

Anexo 1 - Primer documento que se presenta sobre la reforma educativa[32]



[32] Fuente: Página web del Ministerio de Educación e Innovación del GCBA. Año 2019.

Hacia donde vamos:

- Trayectorias escolares significativas y flexibles.
- Integración con el contexto → Escuela abierta e inserta en la realidad.
- La concepción del Espacio Escolar como herramienta pedagógica.
- Organización de la caja horaria enfocada en favorecer el plan personal de cada alumno y su trayectoria escolar: horas disciplinares, horas de trabajo colectivo autónomo, horas de tutoría y horas de apoyo.
- Evaluaciones integradoras y colegiadas, basadas en distintos tipos de créditos.
- Sistema de Promoción, pensando el Ciclo Básico como unidad académica y teniendo en cuenta la promoción acompañada, respetando los ritmos de cada alumno.
- Organización docente: conformación de nuevas grillas horarias con áreas integradas y proyectos. Redefinición de los perfiles y conformación de los cargos. Docente como facilitador y guía. Parejas pedagógicas. Concentración horaria.
- Nuevos perfiles de tutores, preceptores y equipos de apoyo.
- Formación continua

Modelo de la Secundaria del Futuro:

Tiempo Preparatorio

- Informe de 7° grado de cada alumno contemplando variables como: conocimientos pedagógicos, vínculo con pares y docentes, relación entre la familia del alumno y la escuela, entre otros.
- Trayecto de Articulación y Nivelación en materias nodales como Matemática, Lengua y Metodología de Estudio.
- Entrevistas alumno-tutor: sobre intereses, capacidades, expectativas de cada alumno. Insumo para armar el Plan de Trabajo Personal. Metas y estrategias personalizadas

Organización de los aprendizajes:

- El objetivo no está centrado en el aprendizaje de contenidos, sino en el enfoque por capacidades necesarias para desenvolverse en la sociedad del futuro: resolución de problemas y toma de decisiones, pensamiento crítico, nuevo y adaptativo, inteligencia social, aprender a aprender, alfabetización informacional y digital.

- Áreas de conocimiento integrando las asignaturas: Clases introductorias, aclaratorias y fortalecedoras. Docentes en parejas pedagógicas.
  - Ciencias sociales y Humanidades: Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana, Economía y Filosofía.
  - Ciencias, Naturales Nuevas Tecnologías: Matemática, Biología, Educación Tecnológica, Física-Química, Tecnología de la Información.
  - Comunicación y Expresión: Educación Física, Arte, Lengua y Literatura, Lenguas Adicionales.
  - Orientaciones

Cambio de la metodología tradicional de enseñanza:

- De la clase magistral al **trabajo autónomo colaborativo**.
- 30% de clase donde el docente introduce los contenidos y **70% de trabajo autónomo y colaborativo** donde el alumno aprende investigando, explorando y descubriendo sólo o en grupo, con los docentes como facilitadores y orientadores, mediado por la tecnología.

Formatos flexibles de aprendizaje

Todos los alumnos de secundaria trabajan sobre plataformas de aprendizaje adaptativo que les permite avanzar en el proceso de aprendizaje a su propio ritmo, utilizando materiales digitales de apoyo y ejercitación.

- **Guías de aprendizaje interactivas** con grados de profundización diferentes y cada alumno avanza en función de su Plan personal de trabajo, guiados por un docente facilitador.
- **Gamificación: Videojuegos educativos:** donde la superación de cada nivel del juego implica la progresión en la adquisición de los contenidos.
- **Proyectos** donde los contenidos de las áreas de conocimiento son descubiertos, profundizados e integrados a través de su realización con etapas medibles y evaluables y definición de **metas mínimas a alcanzar**. Los alumnos son los responsables de planificar y estructurar el trabajo y elaborar el producto para resolver la cuestión planeada que responde a temas ligados a la realidad.

Último año de la secundaria

- 50% del tiempo escolar destinado a la aplicación de los aprendizajes en empresas y organizaciones según talentos e intereses de cada alumno.
- 50% del tiempo escolar destinado al desarrollo de habilidades y proyectos relacionados al emprendedurismo.
- Formación pre-universitaria: acreditación de las 2 materias generales del CBC (UBA).

Idiomas

- Alumnos y docentes cuentan con una plataforma de aprendizaje adaptativo del idioma inglés que permitirá que los alumnos puedan estudiar inglés desde sus casas y ampliar las horas de clase que reciban en la escuela: **Aprendizaje de Inglés.**
- Todos los alumnos al terminar la secundaria cuentan con una certificación de su nivel de inglés homologada por un organismo internacional (el mismo que homologa las Certificaciones de Cambridge u Oxford, entre otros): **Certificación y homologación Internacional de Nivel de Inglés.**

Cuatrimestralización: último mes del cuatrimestre de Integración de contenidos a través de la realización de proyectos por áreas de conocimiento.

Ejemplo de Armardo de Caja horaria:

	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES
1	Área 3 : Presentación de contenidos Equipo docente interdisciplinario . + Tutoría	Área 2 : Presentación de contenidos Equipo docente interdisciplinario . + Tutoría	Área 1 : Presentación de contenidos Equipo docente interdisciplinario . + Tutoría	Área 2	EDI (2h)
2					
3				Área 1	Área 3
4	Área 3: Trabajo autónomo y/o colaborativo. Equipo docente interdisciplinario + Tutoría	Área 2: Trabajo autónomo yo colaborativo. Equipo docente interdisciplinario + Tutoría	Área 1: Trabajo autónomo yo colaborativo. Equipo docente interdisciplinario +		
5					
6					
7				Tutoría (1h)	
60 min.	Ed Física				Ed Física

Evaluación

Acreditación de saberes a través de la acumulación de créditos.
Eliminación de las calificaciones numéricas.

Otorgamiento de créditos por ejemplo por:

- Guías realizadas.
- Etapas alcanzadas en videojuegos educativas.
- Horas de apoyo.
- Participación en proyectos extracurriculares que favorezcan la convivencia y la vida sociedad, etc.

Promoción

Según la cantidad de créditos mínimos alcanzados por año.

- El Ciclo Básico (1° y 2° año) es considerado una unidad académica. Se promocionan en conjunto, al finalizar el 2° año.
- Horas de apoyo obligatorio y extras para los alumnos que no alcanzaron la cantidad mínima de créditos.

Redefinición del espacio físico:

- Aulas temáticas digitalizadas donde los alumnos rotan por las aulas equipadas de acuerdo a las áreas de conocimiento.
- Mobiliario que promueva el trabajo colaborativo.

Cronograma de implementación Secundaria	
2018	16 Escuelas
2019	44 Escuelas
2020	44 Escuelas
2021	44 Escuelas