

8

CONFLUENCIA DE SABERES

Revista de Educación y Psicología

DOSSIER

La Sociología de la Educación en acción: aportes desde investigaciones en distintos niveles educativos y territorios

Coordinan

Emilia Di Piero, Sonia Alzamora y María José Laurente

Año IV - Septiembre 2023 ISSN: 2683-989X



EQUIPO EDITORIAL

- **Directora**
María José Laurente, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editoras Asociadas**
Fabiola Etchemaite, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Silvina Márquez, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editorxs de Secciones**
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Beatriz Margarita Celada, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Secretarixs de Diseño y Corrección de Estilo**
Lautaro Steimbregger, IPEHCS, CONICET-Universidad Nacional del Comahue, Argentina
Laura Cecilia Martin, Universidad Nacional del Comahue, Argentina
- **Editora Técnica**
Florencia Scilipoti, Universidad Nacional del Comahue, Argentina

ARTÍCULOS CIENTÍFICOS

- **ANALÍA OTERO, AGUSTINA CORICA Y JIMENA MERBILHAA**

Un estudio exploratorio sobre los soportes de acompañamiento a estudiantes de Argentina en su tránsito universitario

An exploratory study on the supports of accompaniment to students from Argentina in their university transit

- **GUIDO RICCONO, ROMINA IRAIRA Y MARTÍN LAMAS**

La Educación Secundaria Rionegrina: la voz de la docencia

The High Education in Río Negro: the voice of teachers

La Educación Secundaria Rionegrina: la voz de la docencia

The High Education in Río Negro: the voice of teachers

GUIDO RICCONO*, ROMINA IRAIRA** Y MARTÍN LAMAS***

Recibido
08|03|23

Aceptado
04|09|23

Artículos
científicos

RESUMEN

El presente artículo se propone un análisis cuantitativo del nuevo diseño curricular de la provincia de Río Negro para la educación secundaria aplicado a partir del año 2017, llamado Escuela Secundaria Río Negro (ESRN). Aquí se procura analizar sus características principales en cuanto al Régimen Académico y a las propuestas político pedagógicas, en función de los resultados de una encuesta realizada a 194 docentes de la provincia entre los meses de octubre y noviembre de 2022 que respondieron interrogantes sobre la puesta en práctica del nuevo diseño. Interesa destacar su voz como trabajadorxs de la educación a fin de comprender los desafíos, aciertos y problemas que presenta la ESRN en la actualidad, así como aportar a un análisis académico de sus características como instrumento de política educativa.

Palabras clave: Educación Secundaria, Río Negro, Docentes.

* Investigador del Instituto Patagónico de Estudios de Humanidades y Ciencias Sociales (CONICET-UNCO). Profesor de la UNCo en las cátedras de Política Educativa e investigador de la misma universidad, Proyecto 04/C151, FaCE-UNCo. ORCID: 0000-0002-5428-5692. Correo electrónico: griccono@gmail.com

** Profesora en Ciencias de la Educación e investigadora (UNCo), Proyecto 04/C151 FaCE-UNCo. Actualmente estudiante de la Diplomatura Universitaria en Filosofía de la Liberación (UNJu) y docente de nivel medio de la provincia de Río Negro. ORCID: 0009-0004-4925-2804. Correo electrónico: rominal.iraira@gmail.com

*** Profesor y Licenciado en Historia (UNS) y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales (UNCo). Profesor en Educación Secundaria y Formación Docente (IFDC de Luis Beltrán). Investigador proyecto 04/C151, FaCE-UNCo. ORCID: 0000-0002-6725-7041. Correo electrónico: martinlamas31@yahoo.com.ar

ABSTRACT

This article proposes a quantitative analysis of the new curriculum design of the province of Río Negro for secondary education applied from 2017, called Escuela Secundaria Río Negro (ESRN). Here we seek to analyze its main characteristics in terms of the Academic Regime and political-pedagogical proposals, based on the results of a survey carried out with 194 teachers in the province between the months of October and November 2022 who answered questions about the implementation of the new design. It is interesting to highlight their voice as education workers in order to understand the challenges, successes and problems of the ESRN currently present, as well as to contribute to an academic analysis of its characteristics as an instrument of educational policy.

Key words: High Education, Río Negro, teachers.

Introducción

Las discusiones en torno a la calidad de la educación argentina han tomado relevancia en los últimos años, producto de coyunturas específicas inesperadas como la pandemia, pero también como parte de cambios que hace tiempo se vienen anunciando, vinculados con la nueva era digital y sus consecuencias.

En ese sentido, los diseños curriculares nacionales y provinciales han aspirado a dar cuenta de los cambios sociales que tienen lugar cada vez más rápidamente, intentando atender a emergentes y conceptualizando, por un lado, aquellos que son producto de coyunturas efímeras y, por otro, los que son propios de cambios estructurales.

Como se ha sostenido, “si se analiza la evolución contemporánea de los procesos institucionalizados de educación en el mundo occidental, podría conjeturarse que la historia reciente de los sistemas educativos ha sido una historia de reformas educativas” (Ruiz, 2019, p. 24). En ese sentido, desde la obligatoriedad de la educación secundaria con la sanción de la Ley de Educación Nacional del año 2006, se han provocado una serie de transformaciones situadas en cada provincia cuyas consecuencias estamos en condiciones de comenzar a comprender dado el tiempo que llevan transcurridas.

En ese marco es que nos interesa un aspecto específico de estas transformaciones, la voz de la docencia, para comprender cómo un diseño curricular es interpretado en la práctica. Es por eso que construimos una herramienta que permite sistematizar la interpretación docente sobre la ESRN a lo largo de toda la provincia de Río Negro.

En ese sentido, nuestro abordaje será cuantitativo debido a que nos proponemos exponer los datos recabados en una encuesta realizada a fines del año 2022. Además, pretendemos elaborar algunas conclusiones preliminares y abrir ciertos interrogantes para futuras indagaciones. Previamente elaboramos una síntesis que recorre los antecedentes de la ESRN y sus definiciones en cuanto a Régimen Académico y trabajo docente.

El diseño curricular junto con la resignificación docente y el análisis teórico aquí propuesto, permiten una triangulación en procura de un análisis complejo con la intención política y académica de evidenciar qué ocurre entre la elaboración de un diseño curricular y su puesta en práctica. Esto es debido a que el “desarrollo procesual-práctico de un currículum es fundamental para comprender tanto su constitución determinante como su devenir en las instituciones escolares concretas” (De Alba, 1988, p. 67).

La ESRN: breve caracterización

Consideramos que un breve repaso histórico para insertar contextualmente nuestro objeto de investigación debe comenzar por el triunfo electoral del Frente para la Victoria en diciembre de 2011 que cerró un ciclo, ininterrumpido desde 1983, de gobiernos pertenecientes a la Unión Cívica Radical en la provincia de Río Negro. La fórmula ganadora estuvo integrada por Carlos Soria (PJ) y Alberto Weretilneck (Frente Grande). En este contexto, el gobernador electo Soria convocó a Marcelo Mango a ocupar el cargo de Ministro de Educación quien desde octubre de 2010 era secretario general de Unión de Trabajadores y Trabajadoras de la Educación de Río Negro (UnTER).

En este contexto, se produjo el fallecimiento del gobernador Soria y Weretilneck le sucede en la gobernación de la provincia. En el año 2015, Weretilneck se convirtió en el referente de un nuevo partido político denominado “Juntos Somos Río Negro” (JSRN) que ganó las elecciones para el período 2015-2019 que continúa hasta el momento actual conduciendo el gobierno provincial con la gestión de Arabela Carreras y que tiene asegurado un nuevo mandato del mismo Alberto Weretilneck para el período 2023-2027 en las recientes elecciones provinciales que lo dieron como ganador, otra vez.

La gestión de Mango transcurrió entre diciembre de 2011 y agosto de 2014, año en el que el Gobernador manifestó su alejamiento del Kirchnerismo y su acercamiento al espacio disidente que conducía Sergio Massa. Mango argumentó que su renuncia era de carácter estrictamente política y directamente relacionada con su adhesión a la conducción de Cristina Fernández.

En este contexto, parte del equipo de funcionarios que acompañaron a Mango continuó en la gestión, y, a partir del proceso electoral del año 2015, formaron parte del surgimiento del partido político provincial JSRN.

En términos político educativos, se puede seguir a través del análisis documental de las normativas y documentos oficiales del período, una diferenciación de matrices y orientaciones de valor entre los años 2012-2013 (Pose, 2014) y lo que continúa en 2015 y luego en la gestión de JSRN caracterizados por:

- a) La apertura de instancias de participación y debate amplio y plural para la actualización de la Ley Orgánica de Educación. En este sentido, el debate se organizó mediante un “Documento Base” elaborado por el Ministerio y que se difundió para su discusión en foros comunitarios y en jornadas institucionales de consulta y aportes, abiertas a los

docentes de los distintos niveles educativos y a los estudiantes de la educación secundaria y superior. A su vez, a través de una comisión provincial mixta (Poder Legislativo y Poder Ejecutivo, UnTER, UNRN y UNCo) se recibieron aportes de distintos actores sociales (Pueblos Originarios, Iglesias, ONGs, Universidades, Sindicatos). Este proceso culmina con la sanción por unanimidad de la Ley Orgánica de Educación N° 4819 en diciembre de 2012.

- b) Durante el 2012 la Dirección de Educación Secundaria promovió un trabajo de evaluación de los formatos escolares vigentes, tendiente a la implementación piloto de dos diseños curriculares nuevos a partir del año 2013: la Res. CPE 138/13 para escuelas secundarias comunes y la Res. CPE 139/13 que crea las Escuelas Secundarias para Jóvenes, como modalidad de reingreso destinada a jóvenes de 16 a 21 años.
- c) A fines del año 2013, se avanzó en una primera evaluación del formato Res. CPE 138/13 y se discutió la necesidad de institucionalizar el debate curricular, para su desarrollo durante el año 2014, recuperando la metodología de participación de abajo hacia arriba.
- d) Sin embargo, durante el 2014 se produjo la crisis interna de la coalición y este proceso se suspendió para reiniciarse en el año 2015, con la gestión de la ministra Mónica Silva, quien, desde el peronismo, a partir de entonces, integra JSRN.
- e) Este cambio en la configuración interna de los actores que predominan en la alianza y que ocupan la trama decisora en el Ministerio de Educación, dio inicio a un proceso de construcción curricular ESRN, durante los años 2015-2017, que se caracterizó por:
- f) La conformación de una Comisión Jurisdiccional Ad Hoc para la redacción y elaboración del nuevo diseño curricular, integrada por funcionarios del Ministerio de Educación y por Referentes de la UnTER. En este caso, quienes estuvieran interesados en participar debían enviar su curriculum a la comisión para su evaluación.
- g) La redacción de un documento curricular aprobado mediante la Res. CPE 3991/16 y mediante la Res. CPE 945/17, su implementación inmediata en todas las escuelas secundarias comunes de la provincia.
- h) Ante el conflicto suscitado en distintos consejos escolares por la aplicación unilateral y sin consenso, la UnTER decidió abandonar la Comisión. El gobierno respondió habilitando a la inscripción de interesados en tomar los nuevos cargos en la ESRN, vía página web, por fuera de los listados de Junta de Clasificación Docente.

Se procedió entonces, una vez más en la historia político-educativa provincial, a cancelar los procesos recientemente abiertos de deliberación colectiva que acompañaron a la sanción de

la Ley de Educación 4819 y a los procesos de construcción deliberativa del curriculum iniciados en 2012 (Zoppi, 2008) que fundamentaron al plan de estudios Res. 138/13.

El resultado fue un nuevo diseño curricular y desde el año 2017, la Escuela Secundaria en Río Negro adopta la sigla (ESRN) y los hasta entonces Colegios de Enseñanza Media (CEM) pasan a ser ESRN. En ellas, el nuevo diseño curricular se acopla a un nuevo Régimen Académico caracterizado por la definición de tareas docentes polivalentes, ya que lxs docentes dividen su tiempo entre el dictado de clases, la coordinación de área, tutorías, participación en el comité académico, participación en el Consejo de Convivencia, cuidado de estudiantes en los recreos, elaboración de informes cualitativos y el acompañamiento de trayectorias. Lxs docentes tienen cargos compuestos por horas reloj y pasan a estar disponibles para la institución, es por ello que la diversidad de tareas se enmarca en un nuevo régimen laboral docente. Como mencionamos en otras producciones, el proceso de discusión del diseño tuvo diversos momentos, pero finalmente se caracterizó por la cancelación del debate abierto con los actores del sistema educativo (XXX, 2021), resultando un diseño curricular de arriba hacia abajo, o dicho en palabras de Rovelli (2018):

(...) los primeros aportes sobre el proceso de elaboración de la agenda, destacan que, si la jerarquización de los problemas surge de procesos políticos y negociaciones partidarias, adopta una dinámica de arriba hacia abajo (top-down). Mientras que si los actores externos al sistema estatal (sindicatos, comunidades religiosas, medios de comunicación, etc.) cobran mayor incidencia en la selección de los problemas y en la negociación con el gobierno y/o el poder legislativo, se trata de un proceso de abajo hacia arriba (bottom-up). (p. 45)

En cuanto a los cambios en el Régimen Académico y el trabajo docente, describiremos brevemente las características principales de ambas dimensiones, aunque no sea el propósito de este trabajo.

En relación al primero, el Régimen Académico (RA), es el propio diseño el que avanza en una definición:

El régimen académico promueve el ordenamiento, la articulación e integración de las regulaciones y de las cuestiones de orden práctico, delimitando áreas de intervención, responsabilidades colectivas e individuales y formas de institucionalización del trabajo pedagógico para directivos, docentes y estudiantes. (Diseño Curricular ESRN, 2017, p. 16)

En el RA se destaca el régimen de trayectorias implementado y definido por la ESRN como “trayectorias escolares continuas y completas”, entendidas como el recorrido a través del cual se adquieren aprendizajes equivalentes a partir de un conjunto común de saberes, para todos y cada uno de lxs adolescentes y jóvenes (Diseño Curricular ESRN, 2017, p. 32). Estas trayectorias educativas son teorizadas en el diseño a través de los escritos e investigaciones de Terigi y definidas detalladamente de acuerdo a los lineamientos de esta autora; así, resulta evidente el lugar central que ocupan las trayectorias para la ESRN como elemento a destacar del diseño curricular.

En ese sentido, el Régimen Académico de la ESRN se define por ser:

(...) un instrumento regulatorio en lo pedagógico, didáctico, organizativo, administrativo y comunitario que incide de manera decisiva en la cultura institucional, el modelo escolar, el trabajo docente, la trayectoria escolar y la vinculación con la familia y la sociedad. En tanto marco regulatorio, posibilita la construcción de una identidad institucional basada en principios políticos-educativos, organiza el trabajo docente e incorpora a la familia de modo tal que en conjunto configure el recorrido de los estudiantes por la ESRN. (Resolución 4617-17. ESRN Anexo I. RA, 2018, p. 2)

Como parte de los “pilares de la ESRN”, se citan: la “justicia curricular” en la que el énfasis está puesto sobre la garantía al acceso al conocimiento y la concreción de las trayectorias escolares (Diseño Curricular ESRN, 2017, 32); la “inclusión y educación de calidad” en la que se busca garantizar la disponibilidad de los saberes, atender a la formación integral, asegurar trayectorias completas y continuas, con la posibilidad cierta de acceso a la Educación Superior, al trabajo y a la vida plena (p. 32); la “integralidad” relativa a la integración de la biografía de cada estudiante en la definición de su trayectoria escolar, la que permitirá ofrecer reales oportunidades para decidir sobre sus propias acciones y propiciar su desarrollo para definir el proyecto de vida; la centralidad pedagógica, definida como la articulación de la escuela con el entorno, transformando los objetos de enseñanza de modo que se construyan saberes sobre las realidades y problemáticas locales, regionales, nacionales y latinoamericanas; y, por último, “educar en las múltiples y emergentes alfabetizaciones, relacionada con la educación en ciudadanía plena, capaces de pensar críticamente sobre la realidad y participar en su mejoramiento y transformación” (p. 35).

Finalmente, en cuanto a las unidades curriculares se divide la estructura del diseño curricular en áreas de conocimiento como forma de organizar académicamente al diseño curricular. Ellas son: Educación Científica y Tecnológica, Educación en Ciencias Sociales y

Humanidades, Educación en Lengua y Literatura, Educación en Matemática, Segundas Lenguas, Educación Física y Educación en Lenguajes Artísticos.

Al mismo tiempo, se implementó una división en Ciclo Básico y Ciclo Orientado en el que los estudiantes transcurren su educación secundaria por tramos cuatrimestrales. Es decir, los cinco años están organizados en cuatro cuatrimestres que componen el Ciclo Básico y seis cuatrimestres del Ciclo Orientado. La evaluación y acreditación es cuatrimestral con una predominancia en la evaluación cualitativa durante el desarrollo de clases que transcurren aproximadamente durante 14 semanas en el mejor de los casos, si no hubo suspensión de clases por diversos motivos-.

La otra dimensión importante que incorpora la ESRN es el trabajo docente por cargo, de 9, 16 y 25 horas reloj. En cuanto al tiempo de trabajo docente, las horas dejan de ser cátedras y son reloj, se arman “paquetes de horas” y el cargo de 25 hs es el máximo compatible equivalente a 37,5 horas cátedra. El espíritu nodal de esta innovación se sintetiza en el siguiente párrafo:

(...) implica pensar una organización que permita movilidad dentro del establecimiento escolar, donde el acto pedagógico se piensa dinámico de manera que las distintas áreas de conocimiento puedan interactuar en diálogo, serán organizados por la institución de manera que permitan la realización del proyecto educativo con autonomía pedagógica. (Diseño curricular ESRN, 2017, p. 43)

El objetivo está puesto en la necesidad de eliminar la movilidad docente entre las escuelas y generar horas institucionales, además de las propias frente a clase. En ese sentido, se busca afectar las condiciones de trabajo docente con el propósito de lograr estabilidad laboral en pocos establecimientos educativos, aunque esto aumente las tareas a desarrollar. De acuerdo a las reflexiones de Terigi es imperioso reorganizar el puesto de trabajo de los profesores – concentración institucional, tiempos rentados de trabajo institucional (Terigi, 2018, p. 168)–. De allí se desprende que la concentración en uno o dos establecimientos escolares propicia la reducción del “deambular” docente por las ciudades recorriendo escuelas y, aunque esto se logró con una consecuente concentración de la labor docente, también contrajo un aumento en las funciones a desarrollar por el mismo salario. Es por esto que, si bien ambos elementos -las trayectorias y el trabajo docente por cargo- aparecen vinculados en el diseño promoviendo una mutua interacción en la cual ambos se ven favorecidos y actuando en conjunto- de acuerdo a la letra de la ESRN- es importante señalar que conviven otras prácticas que atañen exclusivamente al trabajo pedagógico como las reuniones con familias por fuera del horario laboral, las jornadas

institucionales en días y horarios en los que él o la docente no cumple funciones o la organización de actos escolares que se elaboran fuera de la jornada escolar.

Por otro lado, por año se crean cargos que son “a término”; esto significa que lxs docentes que toman los nuevos cargos se les cae en febrero del año siguiente. La creación de los nuevos cargos depende de los cursos que se van abriendo y la planta funcional que se analiza. Se espera que en un colegio con 13 aulas funcionen por turno de primero a quinto año y se van abriendo los cursos a partir de la matrícula, generándose una especulación y una competencia encubierta para que se sostengan los cargos y la categoría del establecimiento, ya que, si se cierran cursos, se caen cargos, el colegio es más chico y repercute en los sueldos de los equipos directivos. Por último, la creación de cargos a términos promueve la precarización del trabajo docente y la dificultad concreta de poder llevar adelante un acompañamiento a las trayectorias escolares, ya que son docentes que solo están en la escuela por un año y no se concreta un trabajo sólido. Por un lado, se elimina la figura del docente-taxi, pero por el otro se crea la figura del docente a término.

Escuelas y docentes ESRN

El concepto de trayectorias es una construcción teórica y metodológica que se viene utilizando en diversos trabajos del campo de las ciencias sociales para dar cuenta de los recorridos, movimientos, biografías de lxs sujetos y grupos sociales a lo largo de un tiempo. “El concepto permite focalizar el complejo entramado de aspectos o esferas de la vida de los sujetos que participan en la delimitación de un recorrido o itinerario posible.” (Toscano et al., 2015, p. 3). Podemos utilizar este concepto para referirnos a la trayectoria laboral o a la trayectoria educativa de alguna persona. Queremos destacar que la trayectoria escolar presenta diferencias respecto al concepto de trayectoria educativa. En la trayectoria de educativa, se toman en cuenta las diversas acciones educativas y formativas de un sujetx que puede incluir la escuela, pero también otros lugares si los reconocemos como espacios educativos y no reducimos educación a la forma hegemónica de lo escolar. En cambio, las trayectorias escolares son aquellas que se producen en el ámbito exclusivamente escolar. En este punto es central recuperar los análisis de las trayectorias escolares desde diversos campos disciplinares para comprenderlas “en el marco de las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo” (Toscano et al., 2015, p. 1).

Desde una mirada pedagógica, decimos que las trayectorias escolares son recorridos que realizan lxs estudiantes a lo largo de su escolaridad. El sistema escolar se ha organizado como una maquinaria en la que cada engranaje posibilita que el sistema funcione a partir de la realización de trayectorias escolares teóricas. Flavia Terigi (2009) plantea que tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: “la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción” (p. 19).

Tomando esta cita podemos decir que los tres rasgos que la autora menciona podrían ser algunos de los engranajes que hacen funcionar al sistema, aun habiendo transcurrido una Pandemia.

Hay un camino prefigurado, trazado con independencia de quiénes son los caminantes, donde las recetas se ubican en un lugar privilegiado. En contraste, lo sinuoso y curvo del camino se percibe como déficit, desvío o atajo del caminante. Así, el alumno “irregular” realiza un trayecto no lineal que se torna problemático para los cánones usuales de las instituciones escolares. (Kaplan y Fainsod, 2001, p. 26)

Por todo esto, podemos decir que ante las trayectorias teóricas que marca la escuela o la teoría, existen las trayectorias reales de lxs sujetos. Algunas coinciden con el curso trazado por el sistema, pero hay otras trayectorias que siguen caminos diversos y son aquellas las problemáticas para el sistema educativo. Terigi (2009, p. 19) afirma lo siguiente:

(...) podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, trayectorias no encauzadas, pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Un conjunto complejo de factores incide en “las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo” (DINIECE-UNICEF, 2004: 8).

Recapitulando, decimos que lo relevante de las trayectorias escolares, ya sean teóricas o reales, ambas son producciones de la organización del sistema educativo que se ven afectadas por regulaciones y normativas del sistema educativo y tienen efectos en las subjetividades de lxs sujetxs que las realizan. Unx estudiante que se adecua a las trayectorias prefiguradas vivencia su escolaridad de una manera distinta a aquel estudiante que no lo hace de manera “correcta”. Mirar las trayectorias escolares de lxs estudiantes y reconocer las diversidades que habitan en

una institución escolar implica mirar el régimen académico y el trabajo docente y a su vez interrogarnos por la inclusión y la promoción de lxs estudiantes de la educación secundaria.

En este marco es que, como parte del grupo de investigación C 151 de la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la Universidad Nacional del Comahue, nos propusimos abordar nuestro objeto de investigación –el diseño curricular de nivel medio de la provincia de Río Negro (ESRN)– a través de la creación de un instrumento que nos permitiera sistematizar y describir, en primera instancia, la percepción de lxs docentes sobre el formato educativo ESRN a cinco años de su implementación. Con ese propósito, elaboramos una encuesta que se aproximara a dar cuenta de lo que la docencia percibe sobre su transitar por las escuelas bajo este diseño curricular, con el objetivo de “generar lecturas dinámicas y productivas que surjan de las palabras que utilizan los educadores” para describir su vínculo con la educación (Suarez, 2007, p. 1). En ese sentido, si bien la encuesta podría haber abarcado otras dimensiones, nos pareció relevante contar con la información sobre ciertos elementos particulares de este diseño curricular a fin de componer una lectura provincial de la situación educativa que contribuya a la generación y transmisión de conocimiento pero que, al mismo tiempo, provea de herramientas para la discusión por una educación pública democrática y de calidad en la provincia. Buscamos explícitamente que esta mirada colectiva sobre el diseño curricular impacte sobre los diversos actores del sistema educativo: docentes, Estado y academia.

La voz de lxs docentes

La encuesta, realizada a lo largo de los meses de octubre y noviembre del año 2022, contó con la participación de 194 docentes de 66 escuelas, específicamente de la modalidad Escuela Secundaria de Río Negro (ESRN), de 32¹ localidades en las que están involucrados los 13 departamentos provinciales. En total, respondieron docentes de 65 escuelas en las que se implementa la ESRN².

¹ Las localidades fueron: Dina Huapi, Coronel Belisle, Jacobacci, Conesa, Cipolletti, Lamarque, Sargento Vidal, Barda del Medio, Villa Regina, Allen, Fernández Oro, Cinco Saltos, General Roca, Ingeniero Huergo, Balsa Las Perlas, Cervantes, Pomona, El Bolsón, Viedma, Campo Grande, San Antonio Oeste, Luis Beltrán, Valcheta, Chimpay, Darwin, Choele Choel, Villa Manzano, Contralmirante Cordero, Bariloche, Comallo, Maquinchao y Pilquiniyeu de Limay.

² Las ESRN que participaron son las número: 1, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 11, 14, 15, 16, 17, 19, 23, 25, 26, 27, 30, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 43, 45, 47, 48, 52, 53, 55, 57, 70, 71, 72, 77, 80, 84, 87, 89, 91, 96, 106, 107, 111, 116, 120, 122, 124, 131, 135, 137, 139, 140, 141, 145, 146, 150, 151, 152, 153, 154 y 159.

La participación fue anónima, se realizó a través del formato pre establecido por Google en su plantilla “Encuesta” y contó con 26 preguntas divididas del siguiente modo:

- Subgrupo identificación, con 3 preguntas.
- Subgrupo inserción laboral, 6 preguntas.
- Subgrupo régimen académico ESRN, 5 preguntas.
- Subgrupo vinculación con otras áreas y dimensiones de la ESRN, 11 preguntas.
- Subgrupo valoración individual, 1 pregunta.

Los 194 docentes que ingresaron a la encuesta respondieron todas las preguntas, incluyendo la valoración individual y las preguntas que no eran de elección múltiple y que requerían cierto desarrollo.

La cantidad de docentes encuestados en dos meses nos dio un indicio para avanzar en el análisis de los datos y continuar trabajando en el campo, para luego avanzar con el cotejo de datos y su análisis.

En relación al primer subgrupo de preguntas, destacamos las respuestas que son de utilidad para la comprensión del contexto de identificación del grupo encuestado. Además de las localidades de donde se identifican y las escuelas ESRN en las que trabajan –que eran las primeras dos preguntas– el 70% de las respuestas se identifican con el sexo femenino y el 30 con el masculino.

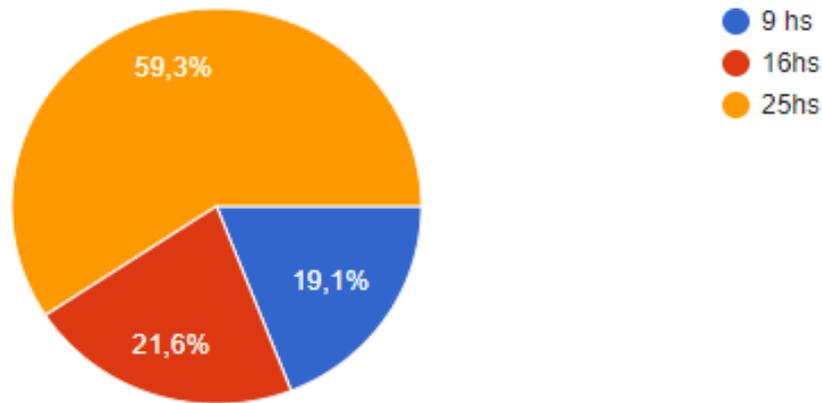
El segundo subgrupo de preguntas, se relacionaba con la inserción laboral específica del encuestado. Allí, nos interesaba indagar acerca de la vinculación con el sistema educativo; en primer lugar, la cantidad de años en el ejercicio de la docencia y allí obtuvimos las siguientes respuestas:

- De 1 a 5 años: 43 respuestas
- De 6 a 10 años: 67 respuestas
- De 11 a 20 años: 61 respuestas
- De 21 a 39 años: 23 respuestas

Esto arroja que la mayoría de los encuestados tienen en promedio 10 años de ejercicio en la docencia; es decir, que poseen trayectoria en el ámbito educativo y, centralmente, fueron parte del cambio que produjo la introducción de la ESRN o de otros sistemas educativos de otras provincias pero que, en cualquier caso, conocen otros modos de organizar la educación secundaria previos a la ESRN.

En relación al cargo docente y las horas de trabajo, el resultado fue el siguiente:

Gráfico N° 1



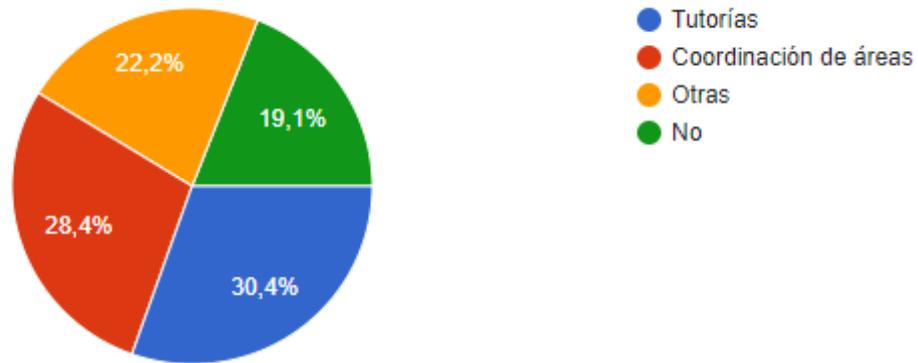
Fuente: Elaboración propia.

Es decir que casi un 60% de las respuestas vertidas se corresponden a docentes que poseen 25 horas de trabajo semanales. Entonces, la mayoría son docentes con un promedio de 10 años de antigüedad y el máximo de horas posibles.

Por otro lado, en relación con las orientaciones pedagógicas –tercera pregunta del segundo subgrupo-, encontramos que existe una marcada heterogeneidad y que las respuestas atravesaron al conjunto de las orientaciones posibles de la ESRN, sin destacarse ninguna en particular. De acuerdo al Diseño, las orientaciones son: Ciencias Naturales; Ciencias Sociales y Humanidades; Economía y Administración; Lenguas; Arte; Turismo; Comunicación; Informática; Educación; Educación Física; Físico Matemática y Literatura. Todas las respuestas se inscribieron en estas orientaciones repartiéndose de modo relativamente igualitario entre ellas.

La cuarta pregunta del subgrupo inserción laboral, se enfocaba en la relación laboral entre el docente y la escuela bajo el formato: ¿Cumple otras funciones aparte de dictar clases?

Gráfico N° 2



Fuente: Elaboración propia.

Esto demuestra que, en general (más del 80%), quienes respondieron la encuesta están vinculados con la escuela más allá de las horas de clase, generando lazos laborales y pedagógicos en los establecimientos educativos.

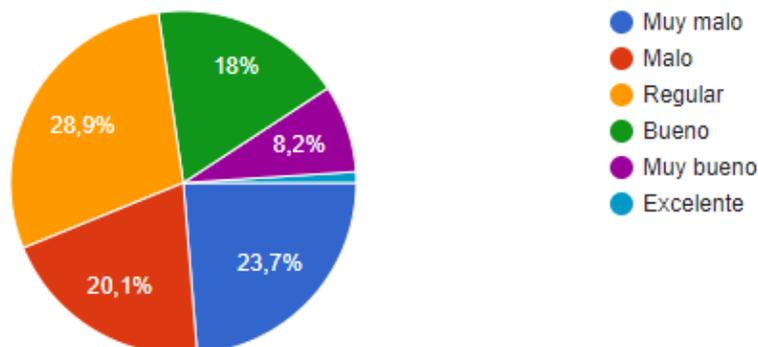
La quinta pregunta era sobre el trabajo docente en general, en la que encontramos que el 65% de las respuestas afirman trabajar únicamente en la ESRN y el 35% restante, además de la ESRN, trabajan en otras instituciones educativas.

La sexta consultaba sobre la cantidad de horas de clase en la que encontramos desde dos hasta 50 horas entre las respuestas; sin embargo, el dato concreto es que entre 16 y 25 horas se encuentra la mayoría de las respuestas, el 50% del total de las 194 sostiene que transcurre entre 16 y 25 horas frente al aula.

En el tercer subgrupo sobre el Régimen Académico hay cinco preguntas. La primera de ellas solicitaba una valoración sobre el sistema de trayectorias de la ESRN y las respuestas que obtuvimos fueron:

Gráfico N° 3

194 respuestas



Fuente: Elaboración propia.

El 72,7% de las respuestas indican que el sistema de trayectorias implementado les parece regular, malo o muy malo; son 141 respuestas en total³. Ahora bien, profundizando el análisis, encontramos que 73 respuestas con esa calificación –regular, mala, muy mala- poseen un cargo de 25 horas: el 65 % del total de las respuestas y que incluso son los docentes que poseen el promedio de 10 años de ejercicio en la docencia. Es decir que son docentes que poseen una cantidad alta de horas de trabajo escolar. Además, en cuanto a lo geográfico, 36 respuestas de esas 141 son del Alto Valle; mientras tanto Viedma y Bariloche poseen 20 respuestas cada localidad, la Línea Sur concentra 30 respuestas con esa caracterización del sistema de trayectorias. Las restantes se ubican en diversas localidades de toda la provincia. Está repartido en partes iguales el porcentaje alrededor de toda la provincia; es decir, no se ciñe al Alto Valle o a alguna región en particular la caracterización negativa sobre el régimen de trayectorias. Por último, 35 respuestas de esas 141 son del área de Ciencias Sociales, el resto se reparte en las demás orientaciones.

Sobre esta caracterización negativa, indagamos acerca de las razones de la elección. En primer lugar, incluimos respuestas preestablecidas:

- A. La inadecuación del estudiantado a la idea y práctica de las trayectorias (49,1%)

³Es interesante destacar que la propia Flavia Terigi haya teorizado acerca de las posibles consecuencias de las modificaciones curriculares de esta naturaleza y haya *advertido* que son sospechadas “y pueden ser evaluadas) como alternativas de *baja calidad*” (Terigi, 2018, p. 164).

- B. Su propia práctica y experiencia como docente en las trayectorias educativas (32,3%)
- C. El concepto y práctica de las trayectorias no le parece el adecuado para la educación secundaria (32,3%)
- D. La poca formación en relación a las trayectorias educativas que recibe la docencia rionegrina (34,8%)
- E. Porque es un sistema excluyente en términos pedagógicos (27,3%)
- F. Otros (14,3%)

En relación a las respuestas acerca de los motivos, la mayor cantidad selecciona la respuesta A, que carga las tintas sobre la falta de vinculación entre las trayectorias y el estudiantado. En segundo término, aparece la poca formación de la docencia sobre las trayectorias, seguido del argumento de su inaplicabilidad para el nivel secundario y la poca experiencia docente en ese tipo de régimen académico. Volveremos sobre estas dimensiones en la conclusión del trabajo.

En el campo “F. Otros” pudimos leer extensamente lo que la docencia está viviendo en las escuelas de la provincia, porque el margen para desarrollar no poseía límite. Allí, las respuestas fueron muchas y diversas porque quienes respondieron la encuesta utilizaron el espacio como un medio de expresión, desarrollando análisis e intentando evidenciar sus vivencias. En las respuestas desarrolladas, distinguimos dos grandes grupos.

Una parte de las respuestas gira en torno a que el sistema de trayectorias no genera un hecho pedagógico, un aprendizaje o un egreso significativo por parte de los estudiantes. El argumento central es que el sistema en sí mismo no es el adecuado para las escuelas medias rionegrinas.

Otra parte de las respuestas giraba en torno a la dificultad de la puesta en práctica del sistema de trayectorias fundamentada en una disociación entre la teoría de las trayectorias y lo que sucede en la práctica. Aquí, el eje está puesto sobre la imposibilidad de llevar a cabo el sistema por: falta de tiempo, falta de docentes, escaso presupuesto, movilidad de los docentes, la enorme cantidad de tareas y la ausencia de espacios físicos suficientes disponibles para que sea efectiva.

El 27.3% restante –al 72.7 que consideraba al sistema de trayectorias regular, malo o muy malo–, la encuesta lo dirigía a argumentar por qué consideraba que el sistema de trayectorias es bueno, muy bueno o excelente. Fueron en total 47 respuestas y, si bien están

lejos de representar a la mayoría, destacamos que caracterizarlo como un sistema incluyente y ser el adecuado para la educación secundaria fueron más del 80% de las respuestas.

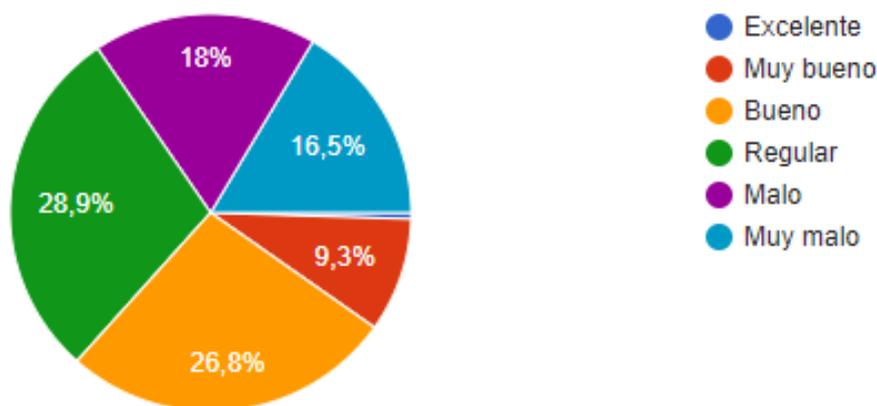
Por otro lado, consultamos: ¿Por qué evalúa de ese modo el sistema de las trayectorias? Puede seleccionar más de una respuesta:

- A. Porque es pertinente para el estudiantado de las escuelas secundarias rionegrinas (19%)
- B. Porque el ejercicio de la docencia en términos pedagógicos se adecúa con el sistema de trayectorias educativas (29.8%)
- C. Porque si bien se podrían hacer ajustes, el sistema de trayectorias es el adecuado para la educación secundaria (38.1%)
- D. Porque es un sistema incluyente en términos pedagógicos (48.8%)
- E. Otros (10.7%)

En el apartado “E. Otros” el énfasis positivo está puesto sobre la flexibilidad para valorar las trayectorias estudiantiles. Sin embargo, un elemento negativo es el problema de adeudar unidades curriculares de años anteriores, muy marcado en las respuestas como uno de los grandes problemas: la acumulación de unidades curriculares de trayectorias sin resolver y que se convierten en un “pasar de año acumulando trayectorias adeudadas hasta hacerlas imposibles de saldar”, como se sostiene en uno de los comentarios.

En relación al sistema de evaluación como parte del Régimen Académico, consultamos: ¿Cómo valora al sistema de evaluación de la ESRN?

Gráfico N° 4



Fuente: Elaboración propia.

El 63.4% de las respuestas caracteriza como regular, malo o muy malo al sistema de evaluación. En las opciones desplegadas dirigidas a esas respuestas podían elegir más de una o ninguna, por eso obtuvimos que:

- A. Los y las estudiantes no comprenden qué se les evalúa (66 docentes)
- B. El sistema clásico era más sencillo y comprensible (38 docentes)
- C. Se genera confusión entre la preceptoría, docentes y estudiantes (39 docentes)
- D. No estoy de acuerdo con que no haya repitencias (71 docentes)
- E. Porque no facilita la tarea docente (48 docentes)
- F. Otras respuestas

La opción más marcada entre quienes cuestionaron negativamente el sistema de evaluación no acuerda con que no haya repitencia mientras que el resto se reparte entre la incompreensión del estudiantado al sistema de evaluación; a que no facilita la tarea docente; a caracterizar al sistema clásico como más sencillo y comprensible y a que genera confusión entre la docencia, la preceptoría y el estudiantado. En la opción “F. Otras respuestas”, encontramos algunos denominadores comunes que giran en torno a dos elementos. Por un lado, el problema de las dificultades burocrático–pedagógicas para llevar a cabo este sistema de evaluación. Allí se destaca la cantidad de estudiantes que sobrepasa lo que la docencia puede efectivamente acompañar y la carga administrativa que implica el sistema de evaluación del Régimen Académico para la docencia. Por otro lado, la cuestión de los procesos de aprendizaje efectivos, en los que se prioriza lo cuantitativo y no lo cualitativo, a pesar de lo que sostiene el sistema de trayectorias, porque consideran que no hay aprendizajes acumulados en las trayectorias del estudiantado y porque no se evalúan los procesos de aprendizaje.

En relación a quienes consideran que el sistema de evaluación es bueno, muy bueno o excelente, fue elocuente el tipo de respuesta que obtuvimos:

- A. Porque el sistema de evaluación clásico es muy rígido y poco contemplativo de la realidad educativa actual (60.2%)
- B. Porque posee resultados pedagógicamente mejores (35.5%)
- C. Porque facilita la tarea docente (6.5%)
- D. Porque elimina las repitencias (17.2%)

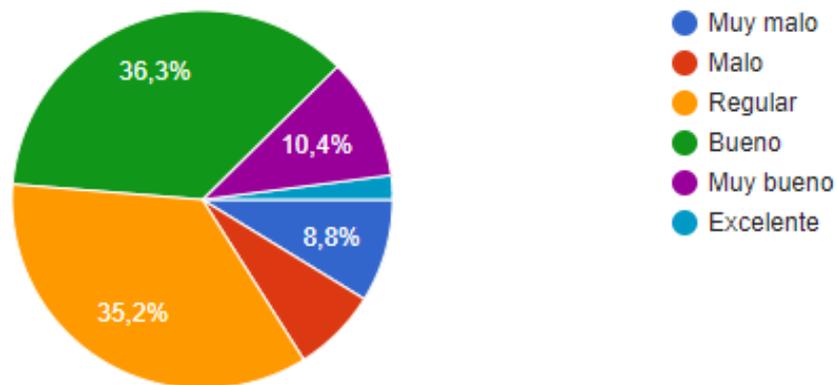
Otra vez, al poder elegir más de una variante, si bien la mayoría de quienes lo consideraron positivamente considera al sistema clásico como rígido y poco contemplativo de

la realidad educativa actual, no pocas respuestas –en conjunto- giraron en torno a los mejores resultados pedagógicos, la facilitación de la tarea docente y la eliminación de la repitencia.

Las últimas preguntas fueron del cuarto subgrupo y se vinculaban otras áreas y dimensiones de la ESRN.

¿Cómo Evalúa el trabajo con la preceptoría en el marco de la ESRN?

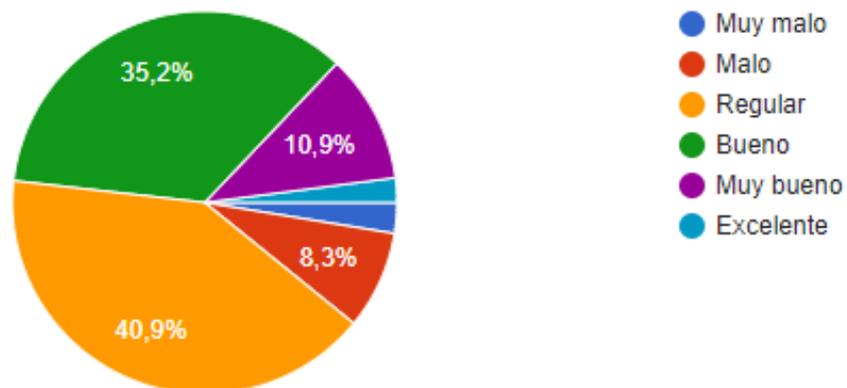
Gráfico N° 5



Fuente: Elaboración propia.

¿Cómo evalúa el trabajo con las tutorías?

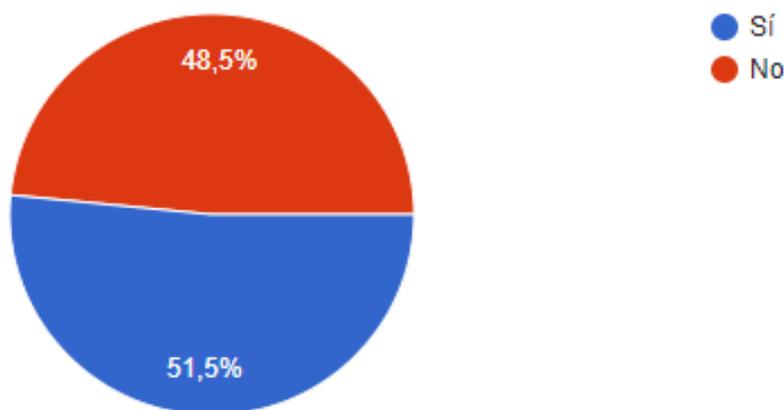
Gráfico N° 6



Fuente: Elaboración propia.

¿El trabajo de las tutorías es efectivo en el acompañamiento de las trayectorias?

Gráfico N° 7



Fuente: Elaboración propia.

Como es visible, las respuestas a esta pregunta se reparten en un 50% que considera al trabajo de las tutorías como efectivo en el acompañamiento con las trayectorias y otro 50% que no. En la opción desplegable, en la que podían de modo optativo agregar información al respecto, obtuvimos 110 párrafos u oraciones que describían la relación con los tutores en el acompañamiento de las trayectorias. En esas palabras se encuentra mucha información que podemos sintetizar en una serie de cuestiones que giran en torno a las dificultades de las tutorías de la ESRN; es decir, a la parcialidad que no ve efectivo el acompañamiento. Así, aparecen como elementos centrales: la falta de tiempo de los tutores y de los docentes para llevar a cabo las tareas de acompañamiento al estudiantado y la sobrecarga laboral que implica a la docencia. Menos, pero con frecuencia, se menciona la falta de comprensión de parte del estudiantado y el poco acompañamiento familiar a sus trayectorias. Junto a este tipo de respuestas que cuestionan al sistema, hallamos una gran cantidad que valora positivamente el acompañamiento de las tutorías enfatizando la mirada integral que poseen de las trayectorias, el facilitarles las tareas a los docentes y el acompañar al estudiantado en su recorrido educativo.

Las preguntas restantes fueron sobre las actividades y vínculos al interior de las escuelas y si bien son importantes porque nos hablan de las vinculaciones con el resto de las dimensiones de la educación, no consideramos que sean pertinentes para el análisis que venimos llevando a cabo.

Por último, nos interesa hacer un análisis específico sobre la última pregunta que giraba en torno a una caracterización general de la ESRN y que no tenía límite en la extensión de las

respuestas. Aquí aparecen todo tipo de elementos valiosos para el análisis, desde reflexiones personales sobre lo que sucede en las diversas y múltiples aulas de las escuelas rionegrinas, hasta conclusiones a las que han arribado colectivamente y trasladan aquí, pasando por citas a estudiantes, a familiares de lxs estudiantes hasta verdaderos análisis teóricos sobre el curriculum ESRN.

La primera cuestión que se menciona en esta parte final de la encuesta como una necesidad a resolver es la formación en el sistema de trayectorias y el trabajo en áreas y por proyectos destinado al personal docente de las escuelas. La segunda que aparece con mayor frecuencia es la importancia de brindar información y formación a lxs estudiantes y sus familias acerca del sistema de trayectorias para que conozcan cómo son sus recorridos. La tercera, la incorporación de la voz de la docencia en la formulación de políticas públicas que se traslade en un mayor compromiso en la implementación y acompañamiento a los estudiantes. La cuarta, la repitencia de los estudiantes que es el tema más sensible junto con la deuda de contenidos. La quinta dimensión es la de las horas destinadas por lxs docentes a tareas por fuera del aula, que son consideradas desgastantes y que no están remuneradas correctamente; allí aparece otra cuestión general que se sintetiza en la falta de inversión por parte del Estado provincial en la creación de nuevos cargos.

Conclusiones

Las conclusiones a las que hemos arribado luego de esta investigación se relacionan con el impacto que tiene la puesta en práctica de la ESRN en una fracción del segmento docente. Allí, destacamos que el sistema de trayectorias es considerado negativamente bajo el argumento mayoritario de su inadecuación para lxs estudiantes de la provincia. Además, aparece la escasa formación docente en la teoría y aplicación de las trayectorias.

Con respecto a la evaluación obtuvimos datos similares, ya que apareció una mirada muy crítica sobre las evaluaciones dentro del régimen de trayectorias, sobre todo en comparación con el sistema clásico y fuertemente vinculado con, otra vez, la incomprensión estudiantil y docente del formato evaluativo en la ESRN en este nuevo marco.

Al mismo tiempo, encontramos una valoración positiva del trabajo con tutorías y preceptorías y del trabajo con pares en las ESRN.

Sin embargo, el elemento más destacado es que existe un malestar generalizado entre una gran parte de la docencia en la implementación de la ESRN. Si bien es importante destacar

que quienes poseen cierta trayectoria como docentes del nivel gozan de una estabilidad laboral –que resaltan como positiva vinculado con los cargos docentes y la poca o nula movilidad que tienen entre escuelas–, es insoslayable remarcar que quienes respondieron la encuesta miraron críticamente el proceso de implementación de la ESRN, sobre todo en la relación Estado–docentes, ya que se consideran por fuera de la aplicación de una política educativa que los afecta diariamente. En ese sentido, es posible sostener que no hay una apropiación del colectivo docente de la nueva política educativa, en el sentido de que no se sienten parte de la ESRN. Esta relación de ajenidad con el diseño que regula y organiza su trabajo cotidiano se traslada al ámbito educativo, haciendo de la ESRN un diseño –en lo referente al Régimen Académico– hostil para la docencia. En efecto, como si hubiera una distancia entre el Estado provincial y la docencia, que convirtiera a la ESRN en un diseño ajeno a su labor cotidiana. Una de las respuestas que obtuvimos en la encuesta fue “a mí no me gusta la ESRN y a mis estudiantes tampoco y conversamos de esto en el aula”. El aula convertida en un espacio de reflexión crítica entre docentes y estudiantes sobre la puesta en práctica del diseño curricular es un ejercicio que debería haber ocurrido antes, en el diseño del instrumento y no una vez aplicado y con el consecuente malestar generalizado.

En relación a este punto interesa una indagación acerca de qué caracterización elabora el Estado provincial sobre la voz de los docentes y por qué no considera que su participación sea necesaria para la formulación de una reforma integral de envergadura como el diseño curricular de la escuela media de una provincia.

Para retomar las primeras líneas de este artículo, consideramos que el Estado admite la participación docente en la discusión del diseño a través de la incorporación de sus representantes sindicales en un espacio ad hoc. Pero, luego de no poder salvar diferencias en ese diálogo, incurre en una suerte de contramarcha y vuelta a lo consuetudinario en políticas en las que la docencia parece ser considerada por el Estado, implícitamente, como un actor lego incapaz de elaborar reflexiones teóricas sobre su ejercicio, en diálogo con el personal ejecutivo para la elaboración de políticas públicas. De este modo, al promover su participación - pero luego dar marcha atrás- no queda claro cuál es la caracterización que elabora el personal ejecutivo provincial sobre la docencia en la discusión de políticas públicas y sus efectos sobre el desempeño del instrumento a aplicar sin la participación de la docencia o, mejor dicho, su participación, pero luego su exclusión. Ya que, si la considera relevante, no se explica el proceder a continuación, solicitando el currículum vitae de quien quiera participar - como una suerte de filtro de calificación y no tanto por su lugar en la educación- y, finalmente, culminando el diseño

curricular sin la voz de la docencia de toda la provincia. Así, “la lógica de la imposición moviliza la política que se diseña en la estructura central, puesto que la misma no es objeto de debate y comunicación pública” (Barco, 2009, p. 6). De este modo, vemos que la centralización de las decisiones de política educativa se impone y es por eso que “El modo de hacer política obtura la posibilidad de definir colectivamente los problemas socio educativos que hay que resolver y consecuentemente de cómo resolverlos, impidiendo la acción social colectiva. En este sentido, se tolera una participación débil, simbólica, instrumental” (Barco, 2009, p. 7).

En el caso que aquí estamos abordando, la participación débil se ve también en la puesta en práctica misma del diseño producto de la distancia que hay con él por parte de la docencia. Incluso, como ya fue señalado más arriba, el elemento de crítica y de necesidad que con mayor frecuencia aparece es la formación a docentes sobre aspectos vinculados con el nuevo Régimen Académico de la ESRN. Creemos que esto puede estar vinculado con esta participación débil como producto de no haber formado parte de las deliberaciones de la ESRN como diseño elaborado de arriba hacia abajo. La docencia rionegrina como cuerpo expresa una distancia con la ESRN que traslada a su práctica y se debe a su ubicación como agente aplicador del curriculum por parte del Estado provincial y no haber sido un cuerpo con rol protagónico en el diseño de la nueva política curricular.

En ese sentido y para finalizar, retomamos las palabras de Daniel Suarez en una investigación realizada en el año 2007 quien sostenía –a propósito de la relación entre investigación y práctica docente– que “el profesorado queda al fin personalmente excluido de los procesos de producción del conocimiento relacionado con su propia profesión” (Kincheloe, 2002; en Suarez, 2007, p. 7). Vale la pena integrar esta reflexión a la separación que se produjo entre la docencia y el Estado provincial al momento del diseño del curriculum provincial, momento en el que el proceso de producción del instrumento de política educativa llamado ESRN se realizó sin contar con la voz de quienes deben ponerlo en práctica.

Es menester avanzar en la indagación del impacto del nuevo diseño curricular en la vida estudiantil para conocer cómo fue recibido y qué efectos tiene. Además, para vincular esos análisis con las conclusiones preliminares de este trabajo, nuestras próximas indagaciones se dirigirán en esa dirección.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barco, S. (2009). El Nivel Medio de Educación y la situación en la Provincia de Neuquén. Tendencias de Política Educativa y un inventario preliminar de problemas a enfrentar (Conferencia). *Encuentro de Jefaturas de Departamento y Asesorías pedagógicas: Hacia la construcción del currículum del Nivel Medio*. ATEN Capital.
- De Alba, A. (1998). *Curriculum, crisis, mito y perspectiva*. Miño y Dávila editores.
- Kaplan, C. y Fainsod, P. (2001). Pobreza urbana, diversidad cultural y escuela media. Notas sobre las trayectorias escolares de las adolescentes embarazadas. *Revista del IICE*, 10(18), 25-36. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/5964>
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Provincia de Río Negro (2016). Diseño Curricular Escuela Secundaria Río Negro.
- Ministerio de Educación y Derechos Humanos, Provincia de Río Negro (2017). Resolución N° 4617/17 Régimen Académico de la ESRN.
- Pose, S. (2014). La obligatoriedad de la educación secundaria en Río Negro: Historia reciente de las políticas educativas y los modelos curriculares provinciales 1983-2013 (Ponencia). *VI Jornadas de Historia de la Patagonia*. FaCE, UNCo.
- Pose, S.; Riccono, G. y Cordobés, M. (2020). Políticas curriculares en la provincia de Río Negro: contextos, continuidades y singularidades en la formulación de la ESRN (Ponencia). *XXI Jornadas de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana*. UNIPE / SAHE.
- Ruiz, G. (2019). La institucionalización de la educación en sistemas escolares. En G. Ruiz (comp.), *La educación Secundaria obligatoria en el marco de las reformas educativas nacionales. Regulaciones federales y políticas jurisdiccionales* (pp. 21-52). Eudeba.
- Rovelli, L. (2018). Instrumentos para el análisis de las políticas educativas. En C. Suasnábar, L. Rovelli y E. Di Piero (coords.), *Análisis de Política Educativa. Teorías, enfoques y tendencias recientes en la Argentina* (pp. 37 a 53). EDULP.
- Suarez, D. (2007). Docentes, narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar. Hacia otra política de conocimiento para la formación docente y la transformación democrática de la escuela. *e- Eccleston. Formación Docente*, (7), 1-30.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa*. Centro Nacional Información Documental Educativa.
- Terigi, F. (2018). *La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan*. En S. Martínez (comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad* (pp. 161-183). Publifadecs.
- Toscano, A. G., Briscioli, B. y Morrone A. (2015). Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. *XI Jornadas de Sociología*. UBA Sociales.
- Zoppi, A. M. (2008). *El planeamiento de la Educación en los procesos constructivos del currículum*. Miño y Dávila Editores.

