



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación



**NUESTRA
ESCUELA**

PROGRAMA NACIONAL DE
FORMACIÓN PERMANENTE

Normativas

Resoluciones del
Consejo Federal de
Educación acerca
de los niveles del
sistema educativo

2



**NUESTRA
ESCUELA**

PROGRAMA NACIONAL DE
FORMACIÓN PERMANENTE

Normativas

Resoluciones del
Consejo Federal de
Educación acerca
de los niveles del
sistema educativo

2



**NUESTRA
ESCUELA**

PROGRAMA NACIONAL DE
FORMACIÓN PERMANENTE

Normativas

Resoluciones del
Consejo Federal de
Educación acerca
de los niveles del
sistema educativo

PRESIDENTA DE LA NACIÓN

Dra. Cristina FERNÁNDEZ
DE KIRCHNER

JEFE DE GABINETE DE MINISTROS

Cdr. Jorge Milton CAPITANICH

AUTORIDADES MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

MINISTRO DE EDUCACIÓN

Prof. Alberto Estanislao SILEONI

SECRETARIO DE EDUCACIÓN

Lic. Jaime PERCZYK

SECRETARIO DE POLÍTICAS UNIVERSITARIAS

Dr. Ing. Aldo Luis CABALLERO

JEFE DE GABINETE

A.S. Pablo URQUIZA

SUBSECRETARIO DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA

Lic. Gabriel BRENER

Directora Nacional de Gestión Educativa

Lic. Delia MENDEZ

Directora Nivel Inicial

Lic. Nora LEONE

Directora Nivel Primario

Lic. Silvia STORINO

Directora Nivel Secundario

Lic. Virginia VÁZQUEZ GAMBOA

Coordinadora Modalidad Educación Artística

Prof. Marcela MARDONES

Coordinador Modalidad Educación Especial

Lic. Ana MOYANO

Coordinador Modalidad Educación de Jóvenes y Adultos

Prof. María Ángela PARRELLÓ

Coordinador Modalidad Educación Rural

Lic. Olga ZATTERA

Coordinador Modalidad Educación Intercultural Bilingüe

Prof. Osvaldo CIPOLLONI

Coordinador Modalidad Educación en Contextos de Encierro

Lic. María Isabel GIACCHINO

Coordinador Modalidad
Educación Domiciliaria y Hospitalaria
Lic. Patricia BARBUSCIA

Director Nacional de Políticas
Socioeducativas
Lic. Alejandro GARAY

SUBSECRETARIA DE
PLANEAMIENTO EDUCATIVO
Prof. Marisa Del Carmen DIAZ

SUBSECRETARIO DE ENLACES
INSTITUCIONALES
Prof. Tomás IBARRA

SUBSECRETARIO DE COORDINACIÓN
ADMINISTRATIVA
Arq. Daniel IGLESIAS

SECRETARIO GENERAL DEL
CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN
Dr. Daniel BELINCHE

DIRECTOR EJECUTIVO
DEL INSTITUTO NACIONAL
DE EDUCACIÓN TECNOLÓGICA
Lic. Eduardo ARAGUNDI

DIRECTORA EJECUTIVA
DEL INSTITUTO NACIONAL
DE FORMACIÓN DOCENTE
Lic. Verónica PIOVANI

Dirección Nacional
de Desarrollo Institucional
Lic. Perla C. FERNÁNDEZ

Dirección Nacional
de Formación e Investigación
Lic. Andrea MOLINARI

Coordinador general Programa
Nacional de Formación Permanente
Mg. Walter WALLACH

AUTORIDADES DEL CFE

PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Directora General
de Cultura y Educación
Dra. Nora DE LUCÍA

PROVINCIA DE CATAMARCA

Ministro de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Mg. José Ricardo ARIZA

CIUDAD AUTÓNOMA

DE BUENOS AIRES
Ministro de Educación
Lic. Esteban BULLRICH

PROVINCIA DE CÓRDOBA

Ministro de Educación
Prof. Walter GRAHOVAC

PROVINCIA DE CORRIENTES

Ministro de Educación y Cultura
Dr. Orlando MACCIÓ

PROVINCIA DE CHACO

Ministro de Educación,
Cultura, Ciencia y Tecnología
Prof. Sergio Daniel SOTO

PROVINCIA DE CHUBUT

Ministro de Educación
Prof. Guillermo FIRMENICH

PROVINCIA DE ENTRE RÍOS

Presidente del Consejo
General de Educación
Prof. Claudia VALLORI

PROVINCIA DE FORMOSA

Ministro de Cultura y Educación
Dr. Alberto M. ZORRILLA

PROVINCIA DE JUJUY

Ministro de Educación
Lic. Rodolfo Alejandro TECCHI

PROVINCIA DE LA PAMPA

Ministra de Cultura y Educación
Lic. Jacqueline EVANGELISTA

PROVINCIA DE LA RIOJA

Ministro de Educación
Lic. Rafael Walter FLORES

PROVINCIA DE MENDOZA

Directora General de Escuelas
Lic. María Inés VOLLMER

PROVINCIA DE MISIONES
Ministro de Cultura y Educación
Ing. Luis JACOBO

PROVINCIA DE NEUQUÉN
Ministra de Gobierno,
Educación y Justicia
Sra. Zulma REINA

PROVINCIA DE RÍO NEGRO
Ministro de Educación
Prof. Marcelo MANGO

PROVINCIA DE SALTA
Ministro de Educación
Cdor. Roberto DIB ASHUR

PROVINCIA DE SAN JUAN
Ministra de Educación
Prof. María Cristina DÍAZ

PROVINCIA DE SAN LUIS
Sr. Ministro de Educación
Dr. Marcelo David SOSA

PROVINCIA DE SANTA CRUZ
Presidente del Consejo
Provincial de Educación
Prof. Silvia Alejandra SANCHEZ

PROVINCIA DE SANTA FE
Ministra de Educación
Dra. Claudia Elisabeth BALAGUÉ

PROVINCIA DE
SANTIAGO DEL ESTERO
Ministra de Educación
Dra. Mariela NASSIF

PROVINCIA DE TIERRA DEL FUEGO
Ministra de Educación
Prof. Sandra MOLINA

PROVINCIA DE TUCUMÁN
Ministra de Educación
Prof. Silvia ROJKÉS DE TEMKIN

Con el Bicentenario de la Independencia de la patria como horizonte, los docentes somos protagonistas de un tiempo decisivo en las aulas argentinas. Las conquistas, tanto materiales como institucionales alcanzadas durante estos años nos permiten proyectarnos hacia un horizonte de mayor calidad para toda la educación del país.

El Estado Nacional lleva adelante políticas educativas que estructuran desafíos y transformaciones necesarias a fin de construir entre todos una sociedad más justa, libre e integrada. Esa prioridad política tiene como actor central a los educadores y su trabajo.

Es por ello que las políticas orientadas a la docencia argentina, concentran nuestros mayores esfuerzos para el logro de las metas de justicia, equidad y calidad educativa comunes a toda la comunidad educativa.

Desde el año 2003 hasta el presente, la jerarquización salarial, la inversión sostenida y creciente y la mejora de las condiciones laborales, llevadas a cabo por el Estado Nacional y los Estados Provinciales, demuestran acabadamente que ser docente en este país es una opción laboral y profesional que el Estado dignifica y promueve.

Es por ello que, con entusiasmo renovado, hacemos propia esta presentación colectiva y amplia del Programa Nacional de Formación Permanente que sintetiza un importante paso en el camino de la formación permanente y en ejercicio. Desde el retorno de la democracia, en 1983, se avanzó en la instrumentación de políticas destinadas a la capacitación y/o especialización de los docentes en actividad. Con resultados dispares diferentes gobiernos pusieron especial interés en los saberes docentes y sus prácticas laborales.

Recordamos y valoramos aquellos esfuerzos, pero creemos que éste es el tiempo en el que se dan las condiciones para ratificar el rol del Estado como

responsable de la formación de sus docentes. El tiempo actual configura un presente donde debemos impulsar la revisión y superación de modalidades de formación restringidas, individuales y regidas por otras lógicas, poniendo en un legítimo y central lugar a la escuela, escenario donde el trabajo de los docentes es capaz de generar conocimiento y las mejores prácticas.

Sin descuidar las buenas tradiciones y las experiencias acumuladas y, sin desvirtuar los procesos participativos y democráticos, el programa que aquí se presenta relaciona las necesidades de la institución escolar con las de los propios docentes en una iniciativa universal, gratuita, en ejercicio y con reconocimiento en la carrera profesional.

El 2016 que anhelamos para la educación argentina comenzó en 2003 y continuó con hechos que marcaron un extendido tiempo de reparaciones: el de las respuestas políticas a las reivindicaciones y las urgencias; el de las construcciones colectivas y federales para cohesionar al sistema educativo; el de las leyes y el financiamiento y el tiempo actual, en el que seguiremos valorizando el trabajo de nuestros docentes esta vez con una acción colectiva, sistemática y formativa que incidirá en las transformaciones que la sociedad nos demanda.

Prof. Alberto Estanislao Sileoni
Ministro de Educación

El Programa Nacional de Formación Permanente pone a nuestra escuela en el centro de la escena. Con esta pretensión, nos propone un camino colectivo de búsqueda y construcción de sentidos renovados para el trabajo de enseñar, revalorizando las capacidades que toda institución educativa posee para interpelar su presente y proyectar su futuro.

En este afán, se despliegan variadas estrategias de trabajo destinadas a “abrir el debate” y hacer visibles las complejidades de una contemporaneidad que desafía cotidianamente.

La **línea editorial** constituye una estrategia compartida con el Consejo Federal de Educación y las organizaciones sindicales; está orientada a dinamizar los debates, las reflexiones y las miradas del colectivo docente en torno de la dimensión política y pedagógica de la tarea educativa. Su objetivo político es promover diversas apropiaciones de marcos conceptuales y metodológicos que tensionen posiciones y supuestos que tenemos a la hora de trabajar en pos de los derechos de nuestros niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Provocar, interrogar, suspender el sentido común y adentrarnos en búsquedas sutiles pero no por eso menos potentes que nos permitan “analizar lo que hacemos como educadores”, problematizar nuestro lugar y proyectar nuevos márgenes para la acción y la enseñanza.

La **Serie 1 “Módulos de Política Educativa”** llega a ustedes con una primera entrega compuesta por un dossier de normas especialmente seleccionadas y un módulo de presentación del Programa denominado **Nuestra Escuela**.

Ambos materiales dan cuenta de núcleos conceptuales de la política educativa argentina. En clave de regulación o de principios rectores, se explicitan los sentidos y los modos en que el proyecto de país que nos contiene define nuestro sistema educativo, las escuelas y las aulas.

Las normas presentadas en el Dossier dan cuenta del valor político de la regulación y la trama de interacciones entre derechos y obligaciones de los sujetos e instituciones políticas involucradas. Cada una de ellas nos permite volver a mirar lo común desde la noción de un sistema federal, las corresponsabilidades, las prioridades, los pendientes; en definitiva constituyen la agenda que marca el rumbo de nuestra tarea para el próximo quinquenio.

De esta manera, el Programa Nacional de Formación Permanente se presenta en el **módulo *Nuestra Escuela***, con un texto pensado y escrito para acortar distancias y permitir que lo situado emerja como clave de lectura de la propuesta de formación.

Estos módulos fueron concebidos para ser leídos y releídos a lo largo de todo el proceso de formación para marcar un camino, poniendo alertas y habilitaciones para la lectura individual o colectiva, anclándose de manera permanente en nuestra condición de enseñantes.

Esta Serie es de carácter individual, es decir que los materiales llegan a todos y cada uno de los docentes argentinos que participan del Programa y se irá enriqueciendo con nuevos materiales relativos a políticas educativas por niveles, trabajo docente, evaluación institucional participativa, entre otras temáticas. Todos los materiales previstos para la Serie tienen por objeto señalar y permitir diversos tiempos y modos de ejercer la criticidad, la revisión y/o la reafirmación de rumbos y prácticas.

En nombre del Ministerio de Educación de la Nación, del Consejo Federal de Educación y de los sindicatos responsables y promotores de esta decisiva acción de gobierno, los invito a apropiarse de esta producción con entusiasmo, con convicciones, con expectativas y también con una mirada crítica sobre lo que proponen. Ellos tendrán la utilidad que sus lecturas determinen e incidirán hasta donde ustedes dispongan.

La escuela que anhelamos requiere de una sociedad comprometida e involucrada en decisiones y acciones; estamos en un tiempo inédito caracterizado por la oportunidad histórica de transformar la educación argentina. Seamos parte de este cambio.

Avancemos juntos.

Lic. Jaime Perczyk
Secretario de Educación

ÍNDICE

15	Resolución CFE N° 30/07	241	Resolución CFE N° 93/09
159	Resolución CFE N° 84/09	305	Resolución CFE N° 103/10
211	Resolución CFE N° 88/09	319	Resolución CFE N° 174/12

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN CFE N°30/07

RESOLUCIÓN CFE N°30/07

Buenos Aires, 29 de noviembre de 2007

visto la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Resolución CFE N° 23/07 y,

CONSIDERANDO:

Que el artículo 76 de la LEN, ha creado el INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE, asignándole entre sus funciones, la promoción de políticas nacionales para la formación inicial y continua de docentes.

Que conforme a lo establecido por la Ley de Educación Nacional en su artículo 76, el INSTITUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE asume la función de planificar y ejecutar políticas de articulación del sistema formador docente inicial y continua.

Que el Artículo 71 de la LEN establece que la formación docente tiene la finalidad de preparar docentes con capacidad de enseñar, generar y transmitir los valores necesarios de las personas, para el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa.

Que el Artículo 74 de la misma Ley, establece que el MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA y el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, acordarán las políticas y los planes de la formación docente inicial, como así también los lineamientos para la organización y administración del sistema.

Que el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, organismo interjurisdiccional de carácter permanente es el ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, debiendo asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional.

Que la Resolución CFE N° 23/07 aprobó el Plan Nacional de Formación Docente 2007- 2010.

Que se hace necesario aprobar los documentos "Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina" y "Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional", para la orientación de las políticas de formación docente de corto plazo y aquellas políticas de mediano plazo que serán tratadas en acuerdos sucesivos por este Consejo Federal.

Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de todos los miembros de esta Asamblea Federal, a excepción de las provincias de La Pampa, Río Negro, Neuquén, Salta, Jujuy, Chaco y Entre Ríos, por ausencia de sus representantes.

Por ello,

LA VIII ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN RESUELVE:

ARTÍCULO 1º

Acordar que la función principal del Sistema de Formación Docente es contribuir a la mejora general de la educación argentina y que sus propósitos específicos son:

- a. Formación inicial y continua de los agentes que se desempeñan en el sistema educativo, en el marco de las políticas educativas que establece la Ley de Educación Nacional.
- b. Producción de saberes sobre la enseñanza, la formación y el trabajo docente, teniendo en cuenta que la tarea sustantiva de la profesión requiere conocimientos específicos y especializados que contemplen la complejidad del desempeño docente.

ARTÍCULO 2º

Establecer que el Sistema de Formación Docente ampliará sus funciones para atender las necesidades de formación docente inicial y continua y los requerimientos de producción de saberes específicos, incluyendo entre otras, las siguientes:

- a. Formación inicial.
- b. Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio.
- c. Investigación de temáticas vinculadas a la enseñanza, el trabajo docente y la formación docente.
- d. Asesoramiento pedagógico a las escuelas.
- e. Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión.
- f. Acompañamiento de los primeros desempeños docentes.
- g. Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia.

- h. Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo.
- i. Formación de docentes y no docentes para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etc.).
- j. Producción de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas. Esta enumeración no agota las funciones posibles, ni supone que cada institución formadora deba asumirlas todas, en tanto constituyen funciones del sistema formador en su conjunto.

ARTÍCULO 3º Acordar que la planificación del Sistema de Formación Docente se realizará en ámbitos específicos de concertación y con la participación de todos los actores involucrados. Deberá contemplar:

- a. Los criterios y las prioridades establecidas por la política educativa.
- b. La extensión de la formación inicial a cuatro años académicos.
- c. El fortalecimiento de la calidad de las carreras de Formación Docente.
- d. La cobertura de los puestos de trabajo para la atención de las prioridades de la política educativa.
- e. La ampliación y diversificación de las funciones del sistema formador en relación con el mapa de necesidades del sistema educativo y de las condiciones y posibilidades de las instituciones formadoras.

ARTÍCULO 4º Asegurar el rol del Estado como garante legal, político y financiero para el ejercicio del derecho social de la educación, el cumplimiento de las funciones asignadas al sistema formador y la planificación de la oferta para cubrir las necesidades del sistema educativo, resguardando que se den las mismas condiciones de calidad y de igualdad en el nivel nacional, regional y provincial.

ARTÍCULO 5º Acordar que las jurisdicciones implementarán acciones para establecer vínculos sistemáticos entre las instituciones formadoras y las escuelas sede de las prácticas y residencias pedagógicas; ampliar ese vínculo a tareas comunes a través de la creación de proyectos de innovación o de mejora de la escuela y de la formación; incorporar formalmente a las escuelas como instituciones que también contribuyen a la formación de los futuros docentes.

ARTÍCULO 6º Fortalecer la articulación e integración de las instituciones superiores de formación docente y universidades en un sistema formador, cuya unidad deberá estar dada por las orientaciones políticas concertadas en el nivel nacional y provincial.

Asegurar el rol del Estado como garante legal, político y financiero para el ejercicio del derecho social de la educación, el cumplimiento de las funciones asignadas al sistema formador y la planificación de la oferta para cubrir las necesidades del sistema educativo, resguardando que se den las mismas condiciones de calidad y de igualdad en el nivel nacional, regional y provincial.

ARTÍCULO 7º Establecer que las políticas y los procesos de articulación e integración tengan en cuenta los acuerdos federales relativos a:

- a. Regulaciones curriculares de formación docente inicial y continua.
- b. Planificación jurisdiccional y regional de las ofertas de formación docente inicial y continua.

ARTÍCULO 8º Promover políticas generales para el sistema formador, producidas en ámbitos integrados por las jurisdicciones y representantes de las universidades que forman docentes, que favorezcan el trabajo conjunto en cuestiones compartidas por ambas instituciones, relativas al ingreso, la retención, el egreso, las condiciones de desarrollo de las prácticas, la vinculación de las carreras de formación inicial y continua, la articulación con las escuelas de los niveles para los que forman, entre otras.

ARTÍCULO 9º Acordar los siguientes temas para la agenda de trabajo del año 2008:

- a. Iniciar la planificación local, jurisdiccional, regional y nacional que procure evitar superposiciones y vacancias en la cobertura de las necesidades del Sistema Educativo; que considere las posibilidades del Sistema de Formación Docente y fortalezca las funciones de las instituciones formadoras según sus condiciones, tradiciones, posibilidades e intereses.
- b. Iniciar procesos de debate y acuerdos federales sobre la organización del Sistema de Formación Docente, las estructuras de conducción y formas de gobierno de las instituciones superiores.
- c. Construir acuerdos sobre acceso a los cargos directivos y sobre los concursos docentes en el sistema formador, en el marco de las negociaciones colectivas de trabajo y de la legislación vigente.
- d. Debatir y acordar federalmente los niveles de regulación estatal y la autonomía institucional los Institutos Superiores de Formación Docente.
- e. Iniciar procesos de debate y acuerdos federales que aporten a la planificación, organización y financiamiento de la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional Docente.
- f. Promover y diseñar propuestas de trabajo de corto y mediano plazo, para que las instituciones formadoras formalicen un vínculo con las escuelas que redunde en la mejora de las prácticas formativas y de la enseñanza en el sistema educativo.
- g. Desarrollar estrategias y líneas de acción que promuevan gradualmente diversas alternativas y formas sistemáticas de vinculación entre las universidades y los institutos superiores de formación docente en tanto integran el sistema formador

- h. Revisar y adecuar las normas jurídicas del Sistema de Formación Docente a nivel nacional, jurisdiccional e institucional.
- i. Implementar procesos de debates y acuerdos sobre los criterios de evaluación institucional de los ISFD.

ARTÍCULO 10º El Instituto Nacional de Formación Docente contribuirá con asistencia técnica y financiera a las jurisdicciones que lo requieran para fortalecer los procesos de:

- a. Planificación del Sistema de Formación Docente y la ampliación de las funciones de los institutos superiores a través del aporte de estudios específicos sobre la oferta actual y la proyección de las nuevas demandas de los niveles del Sistema Educativo.
- b. Revisión y adecuación de la normativa de la Educación Superior y del desarrollo de la carrera docente.
- c. Convocatoria y sustanciación de los concursos.
- d. Planes de Desarrollo Profesional Docente y Formación Docente Continua.

ARTÍCULO 11º Aprobar los documentos "Hacia una Institucionalidad del Sistema de Formación Docente en Argentina" que figura como Anexo I, y "Lineamientos Nacionales para la Formación Docente Continua y el Desarrollo Profesional" que figura en el Anexo II, para la orientación de las políticas de formación docente de corto plazo que son objeto del presente acuerdo y aquellas políticas de mediano plazo que serán tratadas en acuerdos sucesivos por el Consejo Federal de Educación.

ARTÍCULO 12º Dejar sin efecto los ítems referidos a organización institucional y funciones de la Formación Docente de los acuerdos A 3, A 9, A 11 y A 14, aprobados oportunamente.

ARTÍCULO 13º Regístrese, comuníquese a los integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y cumplido, archívese.

Fdo: Lic. Daniel Fernando Filmus.- Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología
Fdo: Prof. Domingo Vicente de Cara.- Secretario General del Consejo Federal de Educación

RESOLUCIÓN CFE NRO. 30/07 ANEXO I

HACIA UNA INSTITUCIONALIDAD
DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE
EN ARGENTINA

PRESENTACIÓN

1. Trata este documento un conjunto de consideraciones y propuestas sobre la organización institucional de la formación docente en el sistema educativo argentino, formuladas por un equipo de consultores del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo (IIPE), sede regional Buenos Aires, y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), oficina regional Argentina, para dar respuesta a una solicitud de colaboración técnica formulada por el Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante, INFD) del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la República Argentina.
2. En el marco del desarrollo del *Plan Nacional de Formación Docente*,¹ el INFD se ha propuesto fortalecer la cohesión, identidad y ordenamiento del sistema de formación docente en el país, y orientar las políticas de mejora y de cambio mediante un plan estratégico sostenido en un horizonte de tiempo amplio. Este documento ha sido elaborado como insumo para tales propósitos, para lo cual se identifican las principales problemáticas que caracterizan la situación institucional del sistema formador en Argentina, se analizan criterios y estrategias posibles para avanzar hacia una nueva institucionalidad del sistema que involucre a los gobiernos nacional y provinciales, a los institutos y a las universidades; y se

¹ INFD/ MECyT (2007). *Plan Nacional de Formación Docente. Documento para la discusión*. Buenos Aires, marzo de 2007.

ofrecen antecedentes y consideraciones para el debate de aspectos sustantivos de las políticas de desarrollo de los institutos superiores de formación docente.

3. Se ha tenido especial cuidado de producir propuestas que consideren la necesidad de promover y/o fortalecer en las instituciones una lógica de funcionamiento y organización propia del nivel superior; que sean pertinentes a la especificidad de la tarea de formar docentes, no siempre reconocida en las iniciativas que se dirigen al sector; y atentas a la historia y situación actual de las instituciones formadoras en el país, pues es mucho lo sucedido en los últimos años en la formación docente argentina y ninguna iniciativa puede pretender empezar de cero. Antes bien, tiene que considerar la situación actual y ofrecer motivos válidos para que las instituciones y los sujetos tomen parte activa en las iniciativas que los conciernen.
4. Para la elaboración de este documento, se ha retomado el *Informe Final* producido por la *Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua*, creada por la Resolución N° 251/05 (CFCyE), e integrada por referentes de los Ministerios de Educación provinciales, especialistas, gremios docentes y diversos actores de la gestión educativa.² También han sido considerados los resultados de la *Consulta Nacional sobre Formación Docente Inicial y Continua* desarrollada por el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología en noviembre de 2005 como parte de los estudios efectuados por iniciativa de la Comisión Federal. Se ha realizado además un análisis de las tendencias internacionales en formación docente, sobre la base de la revisión de la organización de los sistemas formadores en diversos países y de procesos de reforma de estos sistemas cuando correspondió.³
5. También se organizó y desarrolló una consulta específica a expertos en políticas e instituciones de formación docente. Esta consulta tuvo por propósito recuperar la perspectiva de quienes, desde diferentes lugares, han estado o están vinculados de manera directa con distintas alternativas de organización institucional de la formación docente continua, diseñadas y/o implementadas en los últimos años, tanto en el país como en otros países de la región.⁴ La consulta se desarrolló durante los meses de agosto y setiembre de 2007 y los expertos participaron produciendo respuestas por escrito a un conjunto de interrogantes sobre la temática.

²CFE. Resolución 251/05. *Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y continua- Informe Final*. Diciembre del 2005 (informe aprobado por el Consejo Federal en la citada resolución).

³Acosta, Felicitas (2007). *Tendencias internacionales en la formación docente. Informe final de consultoría*. IIPE- UNESCO, sede Regional Buenos Aires, proyecto "Instituto Nacional de Formación Docente. Plan Nacional, Estrategias 6 y 7". Buenos Aires, setiembre de 2007.

6. El documento se estructura de la siguiente manera: en el capítulo I se presenta en forma sintética la situación actual del sistema formador, con la finalidad de establecer los puntos de partida que es necesario considerar en la discusión y formulación de políticas que promuevan el desarrollo de una institucionalidad específica para la formación docente. El capítulo II avanza en la identificación de los rasgos que definirían la especificidad de la formación docente como sistema: la formación (inicial y permanente) de los recursos humanos del sistema educativo, como su principal función; la necesidad de planificación del cumplimiento de esta función, en el interjuego entre la formación docente, las necesidades del sistema educativo y las políticas educativas; la producción de saberes específicos sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación. En el capítulo III, la mirada se ubica en la escala institucional, y se abordan los aspectos de la organización y funcionamiento de las instituciones formadoras que se consideran más adecuados para asegurar el cumplimiento de sus funciones específicas. En particular, se analizan: las condiciones bajo las cuales resulta conveniente promover la ampliación y diversificación de las funciones de las instituciones de formación docente; las formas de acceso a los cargos docentes en el sistema formador; los alcances y los límites de la autonomía institucional y los modelos de gobierno de las instituciones formadoras. El capítulo IV propone lineamientos para avanzar en una articulación más sistemática entre las instituciones que forman docentes y las escuelas, en un doble sentido: por un lado, atendiendo a lo que las escuelas aportan a la formación de los futuros docentes y al funcionamiento de las instituciones formadoras; por el otro, en función de lo que el sistema formador puede aportar a las escuelas y a los docentes en ejercicio. En el capítulo V se aborda la cuestión de las universidades en la formación docente. Al respecto se propone diferenciar el aporte de las universidades en tanto formadoras de docentes y el aporte de las universidades en tanto instituciones de producción científica y académica, con la finalidad de determinar las políticas más pertinentes para potenciar su aporte a la formación. Finalmente, el capítulo VI abre la discusión acerca del gobierno del sistema formador.
7. Se realiza en este documento un esfuerzo especial por articular una visión panorámica del sistema formador, que permita visibilizar interrelaciones entre sus diferentes componentes y entre distintos niveles de intervención. No debería olvi-

⁴ En un Anexo se detalla la nómina de especialistas que respondieron a la consulta.

darse que, en un sistema de altísima complejidad como el educativo, los enfoques parciales, centrados en algunos aspectos pero carentes de una visión de conjunto, llevan a impulsar políticas sectoriales que no resultan eficaces para sus propios fines y que producen efectos negativos sobre otros aspectos que se encuentran en estrecha relación con aquéllos que se pretende modificar. Pese a los esfuerzos realizados en la elaboración de este documento, nada de lo que en él se propone puede asegurarse sin un entramado político que asegure direccionalidad y sostén a los procesos que se impulsen.

8. Sobre algunas cuestiones a las que nos vamos a referir, se sabe que se sabe poco. En un proceso político de gran complejidad como es el fortalecimiento de la institucionalidad del sistema formador, es necesario tomar numerosas decisiones e ir reformulándolas en la práctica. Será posible tomar algunas decisiones avaladas en buena medida por saber experto, pero también será necesario avanzar sobre cuestiones con respecto a las cuales no se tiene todo el conocimiento que podría requerirse. Por eso, un avance no menor hacia una nueva institucionalidad lo constituye la generación de capacidad instalada: resulta estratégico promover el funcionamiento de las instancias institucionales específicas de la formación docente, capaces de acumular conocimiento y memoria institucional, indispensables para potenciar procesos transformadores.

I.

LA SITUACIÓN PRESENTE DEL SISTEMA FORMADOR

9. Hace poco más de una década que las provincias argentinas gobiernan las instituciones que forman a los maestros y profesores. Ha sido un período intenso en cuanto al diseño de políticas para la formación docente. Cambios estructurales, con el signo de lo inaugural, dejaron su impronta en las instituciones y los actores, aun si no siempre se concretaron, y algunos fueron de enorme impacto.
10. En primer lugar, la transferencia de las Escuelas Normales y los Institutos Nacionales de Educación Superior a las provincias fue un importante cambio político-administrativo en virtud del cual las provincias pasaron a hacerse cargo del conjunto del sistema formador de docentes en sus respectivos territorios,⁵ conservando la instancia nacional las facultades de validar nacionalmente los planes de estudio aprobados a nivel provincial y de regular la formación docente de las universidades.
11. Por otra parte, se promovió la reducción del número de instituciones formadoras y se impulsaron procesos de reorganización de las especialidades, alentándose inclusive la reconversión de instituciones formadoras de docentes en instituciones de formación técnico- profesional, y habilitándose la existencia de institucio-

⁵ En la provincia de Río Negro no hubo transferencia de institutos formadores porque éstos eran provinciales desde su creación. La única excepción fue el Instituto de Formación Docente

de El Bolsón, establecimiento privado dependiente de la entonces Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (La SNEP), cedido en 1987 a la provincia de Río Negro por la orden franciscana a la que pertenecía.

nes formadoras que no brindan formación inicial. A través del proceso de acreditación, los institutos de formación docente debieron atravesar una serie de evaluaciones en las que debieron mostrar determinadas condiciones institucionales y curriculares que se consideraban adecuadas para la función de formación, a la vez que incorporar nuevas funciones como la capacitación y la investigación.⁶ Estos procesos, como es sabido, no se cumplieron en todas las provincias ni fueron sistemáticamente sostenidos a lo largo de la década.

12. Al saldo visible de estas políticas (transferencia, cambios curriculares, acreditación institucional) se le suma otro saldo, menos visible, de amenaza y de desautorización. Frente a este otro saldo, que condicionó la receptividad de otras políticas por parte de las instituciones y los sujetos, las políticas nacionales subsiguientes ya no pretendieron alcanzar al conjunto de las instituciones, sino que optaron por trabajar en una escala más reducida, sin que se produjeran avances en cuanto a estructurar normativa y políticamente a la formación docente como sistema. Las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires procuraban en paralelo avanzar en el armado institucional necesario para el gobierno y administración del subsistema de formación docente, y debieron definir en velocidad sus políticas para él, al mismo tiempo que afrontaban las condiciones de la acreditación institucional y la validación nacional de los títulos a emitir.
13. Pese a ello, la formación de maestros y profesores presenta hoy en día problemas que no pueden considerarse producto específico de los noventa, como su notoria fragmentación. Años atrás, antes de los procesos de reforma a los que nos referimos, la educación superior argentina fue caracterizada como un *conglomerado*, para distinguir su carácter complejo, heterogéneo y desarticulado, del carácter razonablemente organizado que supone el concepto de *sistema o subsistema* (Bertoni y Cano, 1990). Sobre este conglomerado actuaron las reformas y, si bien es verdad que profundizaron la fragmentación, también es cierto que la encontraron como situación previa. La fragmentación⁷ del sistema formador es resultados de un proceso de construcción histórica en modo alguno reducible a los noventa.

⁷ Los diagnósticos de los noventa se preocupaban tanto por la fragmentación como por la heterogeneidad. En la actualidad, en cambio, se tiene una visión valorativa de la posibilidad de contar con

modelos institucionales diversos, desde luego a condición de que se preserven las metas comunes al sistema (Diker, 2007).

14. La sanción en 2006 de la Ley 26.206 de Educación Nacional abre una etapa en el campo de la formación docente, expresada en la creación del INFD y signada en el futuro próximo por la discusión de la Ley de Educación Superior. La coyuntura es propicia para un análisis de la situación actual de la formación docente y para plantear propuestas de política educativa que la estructuren como sistema. Los análisis con validación política⁸ de las autoridades educativas fundamentan el objeto principal de este documento, que es la preocupación por el desarrollo de una institucionalidad específica del sistema formador, que le permita superar la atomización y recibir un impulso configurador a través de la planificación. Distintos rasgos actuales del sistema (como su centración en la formación de grado y las formas que ha tomado la ampliación de funciones; la situación de revista de la planta docente; los vínculos entre escuelas, institutos y universidades, entre otros) serán analizados en los capítulos siguientes, a la luz de propuestas de fortalecimiento o de cambio según se considere menester.

⁸ Véase el informe final de la *Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y continua- Informe Final*, de diciembre de 2005, aprobado por el Consejo Federal por resolución 251/05, y el *Plan*

Nacional de Formación Docente del MECyT, de marzo de 2007.

II.

LA ESPECIFICIDAD DE LA FORMACIÓN DOCENTE COMO SISTEMA

15. Si bien una parte de los problemas actuales del sistema formador se vincula con transformaciones que quedaron inconclusas, que operaron de maneras contradictorias o cuyos efectos se consideran perjudiciales, una parte sustantiva de los problemas se refiere a la institucionalidad misma del sistema. La historia reciente del sistema formador ha modificado la situación de las instituciones formadoras en algunas provincias, pero el conjunto del sistema está lejos de disponer de principios organizadores, de un ordenamiento normativo práctico y consistente y de una definición compartida sobre la función que cumple la formación docente en el sistema educativo.
16. Una definición de este tipo es necesaria para poder evaluar la direccionalidad de las políticas gubernamentales e institucionales, así como para fortalecer la unidad del sistema al mismo tiempo que se impulsan modificaciones. Ahora bien, la cuestión de la institucionalidad del sistema formador no puede responderse fundacionalmente, sino en un diálogo con el desarrollo histórico y la situación actual del sistema formador, que ofrezca elementos de cohesión, a las instituciones y los actores. No se trata de "transformar" un conglomerado en un sistema como si se tratara de una acción externa al sistema mismo-, sino de progresar con las instituciones desde una situación presente donde cada una desarrolla sus tareas en el marco de una agenda autocontenida en el *currículum* o el plan institucional, hacia la construcción de una perspectiva compartida de las acciones y hacia una mayor identificación y complementación de los distintos niveles, instituciones y actores que intervienen en la formación de maestros y profesores en todo el país.

17. Debido posiblemente a la tradición institucional de nuestro sistema educativo más que centenario, y al peso de la oposición unidad/ diferenciación en el análisis políticoeducativo de la postdictadura, quienes trabajamos en el sistema educativo argentino hemos llegado a considerar *unidad y homogeneidad* como términos equivalentes, a considerar que la homogeneidad es una garantía de unidad. Aun si lo fuera, la situación presente del sistema formador es de tal diversidad que hace impensable una suerte de restauración homogeneizadora. Pero además estamos en condiciones de discutir que la unidad del sistema descansa en la homogeneidad de sus componentes. Esta manera de entender la unidad nos permitió pensar durante muchos años que, para mejorar el sistema formador, lo que debía mejorarse era el trabajo en cada institución. Hoy sabemos que no alcanza con mejorar lo que sucede en cada instituto formador para que la formación docente mejore: encontramos falencias principales en *asuntos más generales*, que exceden ampliamente las posibilidades de acción de cada instituto, como la falta de una perspectiva de carrera docente que dé sentido a las acciones de formación que maestros y profesores realizan a lo largo de su vida profesional, o la ausencia de planificación del sistema formador en cuanto tal.
18. Antes de seguir, debe explicitarse que la unidad del sistema formador no es el fin a perseguir por las políticas de formación docente: el fin que se busca es la mejora general de la educación argentina, la ampliación de las experiencias de aprendizaje de los niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de nuestro país gracias a la intervención de la escuela en sus distintos niveles y modalidades. La pregunta que debe responderse no es la pregunta por la unidad del sistema formador, sino la pregunta por el aporte de la formación de maestros y profesores a la mejora general de la educación argentina. Es la respuesta a esta pregunta la que ayudará a determinar la direccionalidad que deberán asumir las políticas que nos hagan progresar hacia un *sistema* de formación docente.

⁸ Véase el informe final de la *Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y continua- Informe Final*, de diciembre de 2005, aprobado por el

Consejo Federal por resolución 251/05, y el *Plan Nacional de Formación Docente del MECyT*, de marzo de 2007.

II. A.

SOBRE LA FUNCIÓN DEL SISTEMA DE FORMACIÓN DOCENTE

19. ¿Cuál es el aporte de la formación de maestros y profesores a la mejora general de la educación argentina? La formación docente es el sector del sistema educativo con responsabilidad principal en cuanto a la preparación de los docentes que trabajan en el sistema. Las políticas hacia la formación docente ganarán en consistencia y estabilidad si asumen, como definición precisa de la función del sistema formador, la formación (inicial y permanente) de los agentes del sistema educativo. Las instituciones formadoras cumplen, evidentemente, otras funciones (ofrecen, por ejemplo, una oportunidad de acceso a estudios superiores para los y las jóvenes de nuestro país), pero ninguna de ellas oscurece ni debería subordinar la centralidad de su función principal.
20. La respuesta sobre la función del sistema formador es simple, pero abre la necesidad de discusión de al menos tres decisiones estratégicas que confirmen o modifiquen, total o parcialmente, el rumbo de las acciones que se han venido desarrollando en los últimos años.
21. La primera de estas decisiones se refiere a la relación entre planeamiento del sistema educativo y planeamiento de la formación docente. Aunque la formación docente es el sector del sistema educativo con responsabilidad principal en cuanto a la producción de los recursos humanos, no hay memoria institucional de que se haya realizado en las últimas décadas una planificación atenta a tal responsabilidad. La relación entre planeamiento educativo y planificación de la formación docente estuvo presente en los diagnósticos y en las consideraciones

políticas debatidas en la década pasada; se subrayaba, por ejemplo, la inadecuación entre el número de instituciones formadoras y el tamaño del sistema educativo, se señalaron lagunas cualitativas⁹ que abrían otras tantas necesidades de formación docente inicial; pero desde el punto de vista del planeamiento como práctica de gobierno, no hubo avances en la planificación del sistema formador ligada a la planificación de los recursos humanos del sistema educativo, a su provisión inicial y a su desarrollo profesional a lo largo de la carrera laboral.

22. La creación del INFD abre, en este sentido, la posibilidad de establecer una línea estratégica de planificación de la formación docente que tome como eje la formación de los recursos humanos del sistema educativo y que considere al país en su totalidad, sin descuidar las lógicas provinciales. Por su parte, la prolongación de la escolaridad obligatoria hasta el completamiento de la educación secundaria y la intención de incrementar la cobertura del nivel inicial –entre otras metas que establece la Ley de Educación Nacional– generan demandas específicas sobre el sistema formador que incrementan la necesidad de planeamiento.
23. La segunda de estas decisiones se refiere a la relación entre la planificación de los recursos humanos y las transformaciones que se pretende impulsar en las escuelas. Esta decisión, que parte de un interrogante central: ¿habrán de promoverse cambios en la cualidad de la educación que se ofrece a los niños, niñas, adolescentes y adultos, que afecten el número y formación de los docentes que se requieran? Tomemos también aquí un ejemplo. En los próximos años, deberá expandirse la red institucional que brinda educación secundaria, debido a que el nivel se ha vuelto obligatorio en virtud de la sanción de la Ley de Educación Nacional. ¿Se estimará la necesidad de formación de profesores tomando como base la actual estructura curricular (que, cabe recordar, expresa la organización decimonónica del saber) y la actual organización de los puestos de trabajo de los profesores (que, cabe recordar, espeja casi sin excepción la carga horaria de los planes de estudio)? ¿O será posible imaginar transformaciones en la escuela media, tanto en los aspectos cualitativos de la formación que se ofrece a los adolescentes y jóvenes (otras asignaturas, otras experiencias formativas), como en los aspectos de la textura institucional que se requiere y a la que se refiere el artículo 32 de la misma ley? Nuevamente, un ejercicio de planeamiento sólo aparentemente abstracto reposa en una definición política estratégica.

⁹ Así designa la OECD la falta de docentes titulados en determinadas especialidades demandadas por el sistema educativo. Véase OECD (2005).

24. Finalmente, están las decisiones estratégicas referidas a los modelos que se asuman para el desarrollo profesional de los docentes, que responden al siguiente interrogante: ¿se seguirá por defecto la hipótesis de una carrera docente escalafonaria, o será posible debatir nuevos caminos de desarrollo profesional que permitan a maestros y profesores trazarse futuros más esperanzadores? Las trayectorias laborales de los docentes revelan algunos fenómenos característicos. La mayor parte de los docentes no han trabajado en otro entorno profesional que el escolar -al que por otra parte han ingresado muy tempranamente- y, por razones que los exceden, su vinculación con la cultura contemporánea es débil. Muchos trabajan pocos años y otros desarrollan una trayectoria laboral completa de varias décadas. En muchos ámbitos se comparte la necesidad de un rediseño de la carrera docente, mediante trayectos de formación que como mínimo acompañen, y en lo posible promuevan, los cambios en la trayectoria laboral: un maestro de grado que pasa a trabajar como maestro de área, un directivo que coordina el primer ciclo, un profesor de biología que es elegido para coordinar su departamento, otro de música que se convierte en tutor de una división de secundaria.
25. No se trata, claro, de abonar a la lógica de la amenaza, sino de proponer motivos válidos para que los docentes sostengan proyectos de desarrollo profesional. La participación en un curso desafiante y su aprobación; la satisfacción de ganar un concurso calificado y el prestigio que eso conlleva; la identificación de campos problemáticos en la institución escolar y la construcción de dispositivos que favorezcan la búsqueda de soluciones; la presentación a becas de estudio; el asesoramiento a un colega que se inicia, son ejemplos de importantes logros para los docentes que, incorporados en la perspectiva de la trayectoria laboral, pueden estructurar una carrera profesional atractiva y dotada de estímulos, y abrir nuevas perspectivas a la formación.
26. La visualización de la formación de los docentes como un proceso continuo, y no como una colección de eventos de formación, amplifica el alcance de la función del sistema formador con respecto a lo que ha sido la tradición histórica y aun la reciente del sistema: obliga a ampliar las oportunidades y las modalidades del trabajo de formación, así como a articularlas en sistemas institucionales de formación docente continua. Se trataría, para cada clase de propuesta, de analizar con cuidado el tipo de aporte que las instituciones están en condiciones de realizar, y de generar planes que coloquen a los institutos en condiciones de hacer frente a los requerimientos específicos de formación que pudieran plantearse los sistemas, las instituciones o los docentes en distintas circunstancias y en la

escala local. Así, por ejemplo, los *sistemas de mentorazgo*, que se proponen el acompañamiento de maestros y profesores noveles en sus primeros desempeños laborales, requieren de las instituciones formadoras un importante esfuerzo de trabajo conjunto con las escuelas que los reciben, e implican una suerte de retorno de los resultados de la formación que han brindado, por lo cual pueden repercutir en la mejora de la enseñanza en los institutos. La *formación para nuevas funciones calificadas* de los docentes que ya tienen cargos en el sistema pone a las instituciones formadoras frente a roles para los cuales tradicionalmente no han preparado, por lo cual deberán acumular conocimientos sobre prácticas que no han sido usuales en sus propuestas de formación.

27. La experiencia de los noventa enseña la necesidad de preservar de los debates sobre la carrera docente y la formación de los asuntos que son intrínsecos a la tradición del trabajo docente, como la estabilidad en el puesto de trabajo o el principio de igual remuneración por igual tarea. Se trata de asuntos sensibles que, si resultan amenazados, dificultan toda posibilidad de analizar innovaciones en otros aspectos del trabajo docente y la carrera profesional. En cambio, una modificación del foco de debate, que centre la discusión en la construcción de un entorno profesional con perspectivas de profesionalización atractivas, se presenta *a priori* como una vía más promisorias, cuyas potencialidades merecerían ser exploradas.¹⁰

¹⁰Una política de formación centrada en el desarrollo profesional de los docentes debe considerar el tiempo efectivo del que dispone el personal de las escuelas (maestros, profesores, directores, etc.) para comprometerse en acciones que apoyen su propio aprendizaje. No se dispone de información específica sobre el tiempo rentado con que pueden contar los docentes de nuestro país para

acciones de este tipo, pero se sabe que la variación es enorme, y que la mayoría de los profesores están designados por horas de clase y carecen de tiempos institucionalizados de formación. Resulta claro que el tiempo institucional es una condición para determinar qué tipo de participación es esperable de los docentes en su propio desarrollo profesional, según la modalidad de formación que se proponga y la estructura del puesto de trabajo.

II. B.

SOBRE EL PLANEAMIENTO DEL SISTEMA FORMADOR

28. Si la formación docente es el sector responsable de la formación de los recursos humanos del sistema educativo, su planeamiento es indisociable de la planificación de los recursos humanos del sistema, referida tanto a su provisión inicial como a su desarrollo profesional. Si la creación del INFD abre la posibilidad de establecer una línea estratégica de planificación, la necesidad de ésta se hace más acuciante en tanto se añaden, a las lagunas cualitativas preexistentes, demandas específicas provenientes de la obligatoriedad de la educación secundaria y de la ampliación de la oferta del nivel inicial.¹¹
29. Cuando el Estado no asume la planificación de la cobertura de los puestos de trabajo del sistema educativo, y no direcciona al sistema formador en esa línea, los acontecimientos siguen un supuesto curso "natural" en el cual las brechas de escasez de personal formado se salvan mediante la incorporación de agentes sin formación. En nuestro país, aunque las tasas de titulación docente son elevadas en comparación con las de otros países de la región, el recurso a la incorporación de agentes sin formación específica no ha ocurrido en proporciones marginales: según datos del Censo Docente 2004, al menos el 7%¹² de quienes cumplen fun-

¹¹ El IIPE- UNESCO sede regional Buenos Aires realiza para el INFD un estudio de la oferta y demanda de formación docente en Argentina, en virtud de la mayor demanda de maestros de nivel inicial y de profesores de nivel medio que cabe esperar debido a la extensión de la obligatoriedad.

¹² Posiblemente la situación sea más grave, pues el Censo 2004 carece de información sobre el título del 20,3% de los docentes.

ciones docentes en el sistema no tienen título específico, con picos del 13% en el nivel medio/ polimodal, y cifras aun mayores en determinadas provincias.¹³ Los datos de personal sin título por especialidad son indicativos de lagunas cualitativas en la formación, que un Estado con funciones de planificación debe atender con políticas de promoción de propuestas específicas de formación docente inicial. Ello es así porque el trabajo docente es un trabajo especializado, y las capacidades requeridas para enseñar en cada una de las áreas, niveles y modalidades son lo suficientemente específicas como para que no sea posible sustituir docentes por otros actores sin alto riesgo de pérdida de calidad.

30. Como se propuso en el apartado previo, la estimación del número y la especialización de los docentes que nuestro sistema educativo necesita no es un ejercicio abstracto, menos aun autónomo, sino que se subordina (o debería subordinarse) a otras dos definiciones políticas estratégicas: las referidas a las transformaciones que se pretende impulsar en las escuelas y las referidas a los modelos que se asuman para el desarrollo profesional de los docentes. Hay entonces un juego entre la planificación de la formación docente, la planificación de los recursos humanos del sistema, y las políticas educativas, en el cual las decisiones a considerar dependen de una adecuada ponderación de prioridades y posibilidades. En el establecimiento de prioridades, son las políticas educativas las que determinan la necesidad de recursos humanos del sistema educativo (por ejemplo, la universalización del nivel secundario, o la generación de nuevas modalidades en la educación común), y son por consiguiente estas necesidades las que deben direccionar la tarea del sistema formador. Pero, a la vez, las prioridades requieren consideración de la respuesta posible del sistema formador. Formar, por ejemplo, una cohorte de profesores de escuela media en una nueva especialidad, toma al menos cuatro años, sin considerar el tiempo de programación del currículo de formación inicial con el cual se formarán, ni la eventualidad de que pueda no contarse con los formadores de profesores adecuados en cantidad y especialización; en consecuencia, una decisión política sobre el currículo de la escuela secundaria en dirección a ampliar las experiencias educativas de los adolescentes y jóvenes, no puede tomarse sin considerar las posibilidades de respuesta del sistema formador.

¹³Varias de ellas han asumido este problema y llevan adelante proyectos de capacitación pedagógica de los profesionales en ejercicio de la cátedra,

en algunos casos con la posibilidad de titulación docente.

31. Concebir a la formación docente como sistema implica que las acciones tendientes a la cobertura de las necesidades de formación se planifiquen a escala del sistema, no necesariamente a escala de cada provincia. Esta consideración es importante porque no siempre será posible que cada provincia tenga la totalidad de la oferta de formación que se requiere para los recursos humanos del sistema educativo: ciertas especialidades cuentan con escasos formadores calificados en el país, y por ello el expediente formal de abrir una carrera específica no asegura la posibilidad de ofrecerla con personal adecuado. Contar con formadores especializados lleva tiempo y requiere políticas de promoción específicas.
32. Identificar vacancias en la formación inicial y establecer direccionalidades para el desarrollo profesional continuo de los docentes supone trabajar con una representación concreta del sistema formador como un sistema de gran escala, como un sistema masivo. Ello se debe a que, como grupo social y como categoría ocupacional, los docentes son cientos de miles: 825.250 según el Censo Docente de 2004. Los docentes representan un porcentaje muy elevado de la población activa de nuestro país y tienen una participación muy amplia en el empleo público; este rasgo diferencia fuertemente a maestros y profesores de otros colectivos socio profesionales y lleva a advertir que, si el sistema formador aspira a abarcar al conjunto de la fuerza laboral docente, deberá encontrar modos de responder eficazmente a la cuestión de la masividad.
33. Es posible que la cobertura de las lagunas cualitativas que hoy presenta el sistema formador requiera, desde el punto de vista del planeamiento, la creación de nuevas instituciones formadoras en zonas determinadas del país. Si tal fuera el caso, las creaciones traerán consigo decisiones sobre los formatos institucionales a instituir en los establecimientos a crear. Estas decisiones deberían apoyarse en lo que se establezca como acuerdo sobre los formatos institucionales,¹⁴ aprovechando la experiencia acumulada para no repetir errores y dotando desde su inicio a estas instituciones de los recursos normativos, presupuestarios y humanos adecuados.

¹⁴ Véase el capítulo III de este documento.

Concebir a la formación docente como sistema implica que las acciones tendientes a la cobertura de las necesidades de formación se planifiquen a escala del sistema, no necesariamente a escala de cada provincia.

34. Al menos dos aspectos de los formatos institucionales que se sostengan incidirán en el planeamiento: la especialización de los institutos, y su tamaño. El panorama de la oferta de formación inicial de docentes en Argentina revela una gran heterogeneidad en cuanto a tipos de instituciones y tipos de formación de grado que ofrecen.¹⁵

En relación con este asunto, suelen ponerse en juego dos hipótesis contrapuestas. Según la primera, la *especialización* de las instituciones formadoras (de acuerdo con el nivel para el cual forma docentes y/o de acuerdo con un área disciplinar), fortalece su desarrollo, en la medida en que concentra temáticamente la formación de recursos, la producción de investigaciones, la conformación de bibliotecas y centros documentales, las ofertas de capacitación, etc. Según la otra, la *diversificación* de la oferta de formación inicial asimila más las instituciones a la lógica del nivel superior, en la medida en que permite sostener instituciones de mayor tamaño; propicia mayores intercambios interdisciplinarios; facilita la articulación curricular de distintas carreras, etc. Como en tantos otros asuntos, no es posible fijar criterios abstractos: parece razonable determinar un tamaño crítico para que los institutos a crear cuenten con cargos docentes y con suficiente especialización del personal, a la vez que supeditar las definiciones sobre la especialización de los institutos a un trabajo ponderado de planeamiento, que considere además las posibles vinculaciones entre establecimientos de una misma zona.

¹⁵ En efecto, se sostienen ofertas de formación de docentes para diferentes niveles; en el caso de la formación de profesores, ofertas de formación en

distintas áreas; ofertas de formación docente y técnica superior, todas ellas en combinaciones variables según la institución de que se trate.

II. C.

EL SISTEMA FORMADOR

Y LA PRODUCCIÓN DE SABERES ESPECÍFICOS:

35. La docencia es una profesión de características singulares. Al menos cuatro rasgos la diferencian de otras, y conducen a reflexiones sobre las particularidades que debe asumir el sistema formador, en tanto tiene por función preparar para el ingreso a la profesión y para sostener su desarrollo:
1. El status profesional de la docencia es particular, cargado de una ambigüedad que no está exenta de polémicas. Debido al conocimiento especializado que supone su ejercicio y a los niveles de responsabilidad y autonomía que exige, es legítimo considerarla una profesión; al mismo tiempo, en tanto el trabajo de enseñar es un trabajo de interés público y que se realiza en un sistema institucional también público como es el educativo, la profesionalidad no se ejerce a la manera de las profesiones liberales, sino que se encuentra fuertemente regulada por el Estado.
 2. Se trata de una profesión masiva, debido a la escala del sistema institucional en que se desarrolla, universal en niveles como el primario, con mandatos de universalización en otros como el inicial y el secundario, y en una tendencia general a la expansión del conjunto (Esteve, 2007). En consecuencia, el sistema formador debe encontrar formas de dar respuesta a la condición de masividad de los destinatarios de sus acciones, especialmente si se propone el desarrollo profesional de quienes ejercen la profesión.

3. A pesar de la masividad de los puestos de trabajo docente, la docencia es una actividad internamente diferenciada en cuanto a los saberes que se requieren para su ejercicio, y en cuanto a las funciones que desempeñan sus profesionales. El trabajo docente es un trabajo especializado: las capacidades requeridas para enseñar en cada una de las áreas, niveles y modalidades son demasiado específicas como para que sea posible proponer esquemas completamente genéricos de formación.
 4. La docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación peculiar con tales saberes. Por un lado, porque transmite un saber que no produce; por otro lado, porque para poder llevar a buen término esa transmisión, produce un saber que no suele ser reconocido como tal (Terigi, 2007a).
36. La formación de docentes comparte con el conjunto de la docencia estos cuatro rasgos, pero responde al último de ellos de manera singular. Si en el ejercicio usual del trabajo docente el saber sobre la transmisión no suele tematizarse, en el caso de la formación docente es su objeto central, pues es en torno al saber sobre la enseñanza y al trabajo docente que se estructuran los procesos de formación. Encontramos aquí un rasgo de identidad del sistema formador, un asunto respecto del cual no puede ser sustituido por ninguna otra instancia institucional: puede proponerse como asunto propio del sistema formador, la producción de saberes sobre la enseñanza, sobre el trabajo docente y sobre la formación.
37. Se trata de un rasgo de identidad cuyas potencialidades son enormes pero que ha sido poco considerado, al menos en la historia reciente del sistema. Un ejemplo puede permitir entender. Es interesante contrastar lo que sucede con los saberes sobre la enseñanza en los ámbitos que tienen propósitos académicos clásicos y en los que tienen propósitos de formación docente. Mientras que los estudios académicos especializados (por ejemplo, toda la línea de investigaciones sobre el llamado "pensamiento del profesor") aún no dilucidan la naturaleza del conocimiento presente en los procesos de toma de decisiones de los docentes y la clase de conocimientos que requieren para enseñar, en cambio la formación inicial tiene, en las instancias de práctica y residencia, una experiencia acumulada en la identificación de tales saberes sobre la enseñanza, y en la producción de un trabajo especializado sobre la formación. En las instituciones formadoras, están cada vez más desarrollados los dispositivos que proponen a los

La docencia es una profesión que hace de los saberes y de la transmisión cultural su sentido sustantivo, pero guarda una relación peculiar con tales saberes. Por un lado, porque transmite un saber que no produce; por otro lado, porque para poder llevar a buen término esa transmisión, produce un saber que no suele ser reconocido como tal (Terigi, 2007a).

docentes en formación situaciones para que puedan reflexionar sobre las premisas de sus decisiones, para que puedan analizar sus resultados, para que consideren las dificultades afrontadas y para que evalúen alternativas.

38. Esos dispositivos son el corazón del *metier* del profesor de práctica y residencia, quien da respuesta en contextos prácticos a interrogantes sobre los saberes que estructuran la tarea de enseñar; e involucran a profesores de distintas instancias de la formación. En tales contextos, se produce un saber sobre la enseñanza extremadamente valioso, de una especificidad posible en el marco del trabajo de formación. Lo notable es que, a pesar de las vacancias en el saber académico, el saber producido en la formación no suele ser reconocido como tal, no es identificado como forma valiosa de respuesta a problemas relevantes, y no circula o circula poco, generalmente bajo la forma del relato de experiencias, referido a la singularidad de las situaciones. Que el saber producido en la formación no sea reconocido como tal y no circule tiene al menos dos consecuencias: a) no puede beneficiarse del examen, la crítica y la reformulación, prácticas posibles cuando los conocimientos toman estado público; b) las trayectorias profesionales de los formadores de docentes no capitalizan estos desarrollos, pues la falta de instancias donde estos saberes circulen de maneras productivas disminuye las oportunidades de los formadores de realizar actividades profesionales valiosas de por sí y acumulables para sus carreras.¹⁶
39. El bajo reconocimiento de los saberes que se producen en las instituciones formadoras tiene su correlato en el currículo nulo¹⁷ de la formación docente: en ella no suele enseñarse a los futuros docentes a formular sus estrategias en términos que queden abiertos a la crítica y a la confrontación con la experiencia, ni a formular como saber transferible las estrategias que resultaron valiosas como respuestas a los problemas de la enseñanza, y tampoco a formular esos problemas en términos que superen la casuística que fue condición y contexto para producir aquellas estrategias (Terigi, 2007a).

¹⁶ Vienen a nuestra mente rostros y nombres de formadores de docentes reconocidos por el sistema, valorados por sus estudiantes, respetados por sus pares debido a la calidad y originalidad del trabajo que realizan, y nos preguntamos si sus currí-

culos reflejan esta calidad diferencial del trabajo de formación que realizan. Para que tal cosa sucediera, deberían haber tenido oportunidades de formular como saber las prácticas de formación que vienen generando, desplegando y revisando durante toda su carrera.

40. Las consideraciones anteriores abren la necesidad de analizar cómo se resuelve la relación producción/reproducción del saber en la formación docente, y cómo podría resolverse en dirección a visibilizar y jerarquizar la producción de saberes en el marco de sistema formador. Al respecto, se proponen tres señalamientos.
41. En primer lugar, se hace necesario definir condiciones de funcionamiento del sistema formador que habiliten a los formadores para el desarrollo de situaciones formalizadas de producción de saberes directamente vinculados con la complejidad de formar docentes, habilitando nuevas formas de relación con el saber sobre la formación y sobre la tarea de enseñar.
42. En segundo lugar, parece promisorio explorar formas de articulación entre las instituciones formadoras y las escuelas, en las que se generen procesos de circulación, evaluación y validación de innovaciones en el terreno de la enseñanza, tanto a través de la inserción de los futuros docentes en las instancias de práctica y residencia, como a través de la organización de espacios de difusión y discusión de resultados de investigaciones realizadas por los institutos, de desarrollos curriculares o didácticos, de nuevos enfoques sobre temas asociados con la enseñanza, etc.
43. Finalmente, habrá que analizar cuidadosamente cómo, dónde y a través de qué procedimientos, el conocimiento producido en las instituciones formadoras se valida.¹⁸ Aunque esta cuestión excede las definiciones macropolíticas y normativas, es necesario considerarla porque pone directamente en juego la jerarquización o desjerarquización de ese conocimiento. ¿Es desde el campo académico que es esperable la validación de las investigaciones producidas en los institutos? ¿Es desde las mismas instancias de formación, en la medida en que las mejore y enriquezca? ¿Son las escuelas quienes las validan, en la medida en que encuentren en estas investigaciones formas de consideración de la práctica de enseñanza y herramientas de intervención más potentes?

¹⁷ Se entiende por currículo nulo lo que las instituciones educativas no enseñan, pero podrían enseñar (Flinders, Noddings y Thornton, 1986). Siguiendo la pista que abre este concepto, lo que no se enseña es tan importante para entender el sentido de una propuesta de formación como lo que sí se enseña.

¹⁸ Debería ser claro que dar relieve a la producción del saber sobre la enseñanza, el trabajo docente y la formación no significa afirmar que la producción de saberes en el sistema formador deba limitarse a estos asuntos, pues también abarca cuestiones atinentes a los contenidos disciplinares, entre otros temas.

44. Es imposible una respuesta taxativa a estos interrogantes. Corresponde no obstante retener que la incorporación de la investigación en los institutos¹⁹ golpea directamente en el problema de las formas instituidas de distribución de autoridad en el campo pedagógico y en los respectivos campos disciplinares, lo cual complejiza notablemente la cuestión. El asunto que se plantea en todo caso es cómo direccionar a las instituciones formadoras hacia formas de producción de saberes que por sus temáticas, por sus métodos, por las reglas de validación que pongan en juego, puedan al mismo tiempo superar los tradicionales problemas de la relación de la investigación académica con las escuelas y obtener el reconocimiento del campo.

¹⁹Incorporación iniciada en la década pasada, y a la que este documento destina extensas consideraciones en el capítulo III.

III.

LOS INSTITUTOS DE FORMACIÓN DOCENTE²⁰ EN EL SISTEMA FORMADOR

45. En este capítulo se abordan aquellos lineamientos acerca de la organización y funcionamiento de las instituciones formadoras que se consideran más adecuados para asegurar el cumplimiento de funciones específicas del sistema. En particular, se trata la ampliación y diversificación de las funciones de las instituciones de formación docente; las formas de acceso a los cargos docentes; los alcances y los límites de la autonomía institucional en el campo de la formación de docentes; y los modelos de gobierno de las instituciones formadoras. Aunque algunas de las consideraciones que aquí se incluyen conciernen tanto a las instituciones superiores no universitarias como a las universidades, este capítulo está destinado fundamentalmente a considerar estos problemas en relación con los institutos superiores²¹ que presentan, en este terreno, un punto de partida diferente a las universidades.

²⁰La denominación "Institutos de Formación Docente" se toma en este documento de manera genérica para designar a las Escuelas Normales, los Institutos Superiores de Profesorado, y aun las instituciones superiores donde, además de carreras docentes, se desarrollan carreras técnicas. Esta denominación genérica no desconoce las sin-

gularidades de los distintos tipos de instituciones superiores que forman docentes, como se espera quede de manifiesto en las numerosas cuestiones respecto de las cuales estas singularidades son relevantes. En algunas ocasiones, por razones de estilo, emplearemos otras expresiones (como institutos superiores, o instituciones terciarias).

III. A.

ACERCA DE LAS FUNCIONES DE LOS INSTITUTOS

46. Desde hace ya más de una década, nuestro país ha desarrollado marcos normativos y políticas destinadas a promover la ampliación y diversificación de funciones de las instituciones formadoras.
47. El primer antecedente se encuentra en el Programa de Transformación de la Formación Docente. En el marco de este Programa,²² se propuso la ampliación de las funciones de los institutos de formación docente, que asumirían no sólo la formación de grado sino también otras instancias de formación continua y tareas de investigación y desarrollo. Este programa, implementado luego de la transferencia en todas las instituciones públicas de formación de docentes de nivel inicial y primario de diez provincias del país, propuso además que cada una de estas funciones se reflejara en la estructura institucional a través de la creación de Departamentos, y aseguró la disponibilidad de tiempos docentes rentados para llevar adelante las nuevas tareas que los institutos asumían. Durante la vigencia de este Programa, se aseguró además el sostenimiento de instancias sistemáticas de formación de los profesores de los IFD concernidos para el desarrollo de las nuevas funciones.

²¹Durante la vigencia de la Ley 24.195 (Ley Federal de Educación), la estructura por niveles del sistema educativo argentino incluía un nivel Superior No Universitario. La Ley 26.206 (Ley de Educación Nacional) establece en su Capítulo V la Educación Superior, y no conserva la distinción entre "Universitario y No Universitario" sino que diferencia entre

"Universidades e Institutos Universitarios" e "Institutos de Educación Superior" (artículo 34). Este documento asume las denominaciones universitario y superior que establece la ley vigente, salvo cuando por razones de estilo sea necesario utilizar otras alternativas.

48. A nivel de las decisiones federales aplicables a todas las instituciones formadoras públicas y privadas del país, diferentes resoluciones del CFCyE aprobadas entre los años 1993 y 1997 fijaron las bases para promover y regular la ampliación de funciones en todas las instituciones de formación docente no universitarias del país. Brevemente recordemos que ya el documento A-3 (Resolución CFCyE N° 32/93), recomendaba que entre las instituciones que asegurarían ofertas de formación docente continua en sus distintas instancias²³, se contarán los institutos de formación docente.
49. "Prestarían el servicio los institutos de formación de grado, universidades nacionales y provinciales, centros de investigación pedagógica y de perfeccionamiento docente, de gestión oficial y privada y organismos intergubernamentales e internacionales". (Documento A-3, Título III: Propuesta para la organización institucional)²⁴
50. Si este primer documento recomendaba la ampliación de las funciones de los institutos de formación docente hacia otras instancias de la formación docente continua, como la actualización, capacitación y perfeccionamiento de docentes en ejercicio, el documento A-9 (Resolución CFCyE N° 36/94), aumenta el alcance de esta ampliación de funciones hacia la investigación. En una zona gris, que se mueve entre la fijación de condiciones para la acreditación y la formulación de una "imagen objetivo", se establecen como criterios a considerar para acreditar instituciones formadoras en la red, entre otras cosas,
- "la producción científica y académica del establecimiento y/o de sus directivos y docentes (investigaciones y publicaciones), tomando en cuenta las posibilidades del contexto socioeconómico y cultural de la zona/región;
- "la producción pedagógica y didáctica del establecimiento y/o de sus directivos y docentes (desarrollos curriculares, de textos y materiales para la enseñanza, etc.), tomando en cuenta las posibilidades del contexto socioeconómico y cultural de la zona/región"
- (Documento A-9, Punto 4.5: Criterios para la acreditación de establecimientos de formación docente en la Red Federal de Formación Docente Continua, inc. c y d).

²² Este Programa se inició cuando las Escuelas Normales y los Institutos de Educación Superior dependían de la Nación, y se prolongó más allá de la transferencia de éstos a las provincias.

²³ Según la interpretación que este mismo documento se hacía del art. 19 de la Ley Federal de Educación, estas instancias se definían como: formación de grado; perfeccionamiento docente en actividad, capacitación de graduados docentes para nuevos roles profesionales, capacitación pedagógica de graduados no docentes.

51. La formulación de estos criterios expresa un acuerdo en torno de la conveniencia y la necesidad de que las instituciones formadoras lleven adelante tareas de producción de conocimientos, acuerdo que se ve reforzado cuando se fija la necesidad de institucionalizar las nuevas funciones (investigación y capacitación). Al respecto, el documento establece que los establecimientos de formación docente, oficiales y privados, que integren las redes locales de la Red Federal de Formación Docente Continua, ajustarán sus estructuras de forma tal que, entre otras cosas, "Se organicen departamentos o programas vinculados a las diferentes instancias de la formación docente continua ("formación de grado" y "perfeccionamiento y capacitación") y a las tareas de "investigación y desarrollo".
(Documento A-9, Punto 6: "Criterios para la organización académica e institucional de establecimientos de formación docente en la Red Federal De Formación Docente Continua").
52. Este acuerdo establece entonces las bases para que comiencen a delinearse, como funciones de los institutos, la formación de grado, el perfeccionamiento y capacitación de docentes en ejercicio y la investigación. Además, esta ampliación deja progresivamente de constituir una recomendación, para pasar a ser un requisito de las instituciones acreditadas en la RFFDC, toda vez que establece que las instituciones acreditadas "ajustarán sus estructuras" de acuerdo con los criterios allí establecidos, y que sólo las instituciones acreditadas podrán emitir títulos de validez nacional. Poco después, el documento A-11 (Resolución CFCyE N° 52/96) ya es taxativo a este respecto:
"Con el fin de garantizar la calidad de la formación docente, todas las instituciones de formación docente deberán cumplimentar los criterios establecidos en el Acuerdo A-9 (Res. CFCyE 36/94)..."²⁵
(Documento A-11, Título 2: Criterios para la organización del sistema de formación docente continua)
53. Finalmente, el Documento A-14 (Resolución CFCyE N° 63/97) terminará de definir explícitamente y sin ambigüedades que las funciones de los institutos de formación docente son la formación de grado, la capacitación y la investigación, sepa-

²⁴ El destacado es nuestro.

²⁵ El destacado es nuestro.

rando definitivamente las funciones de los institutos de las llamadas instancias de la formación docente continua.

“Las Instituciones de Formación Docente Continua, base de la RFFDC, desarrollan las siguientes funciones fundamentales y articuladas entre sí:

- formación docente inicial;
- capacitación, perfeccionamiento y actualización docente;
- promoción e investigación y desarrollo de la educación.”

(Documento A-14, Título 1: Funciones de la Formación Docente Continua)

54. Al mismo tiempo, el documento A-14 introduce un giro en las orientaciones que venían desarrollándose en los documentos anteriores. Este giro, que responde más a los procesos de negociación política con las provincias que a cambios en los propósitos o en los argumentos que sustentaban la ampliación de funciones, establece que las instituciones podrán asumir dos de las funciones señaladas o las tres, dando lugar a instituciones de dos tipos: las que sólo realizan capacitación e investigación y las que además ofrecen formación inicial. Finalmente, el A-14 fija los procedimientos, parámetros y plazos que darán lugar a la acreditación de las instituciones, convirtiéndose los criterios explicitados en los documentos anteriores (entre los que se cuenta la ampliación de las funciones de los institutos), en requisitos para mantener carreras que expidan títulos con validez nacional.
55. Este breve panorama muestra algunas características de las políticas que, en los últimos años, orientaron la ampliación de funciones de los institutos:
- Las funciones de los institutos quedan fijadas en sólo tres posibles, siendo la formación inicial la única función que pueden no asumir.
 - La ampliación de funciones queda establecida como un requisito homogéneo que deben cumplir todas las instituciones.
 - En la medida en que es un requisito para la acreditación institucional, la ampliación de funciones debe concretarse con independencia de las necesidades de los sistemas educativos jurisdiccionales (particularmente en el terreno de la capacitación) y con independencia de las tradiciones, capacidades y posibilidades de los institutos (que, como es sabido, varían enormemente según su localización, tamaño, posibilidades de vinculación con otras instituciones superiores, etc.).
56. Luego de más de una década, corresponde evaluar los efectos y los costos de estas políticas, así como también si sigue considerándose pertinente promover la diversificación de funciones, y en tal caso bajo qué condiciones. Este análisis es fundamental a los fines de evitar tanto el rechazo masivo de las orientacio-

nes, lineamientos y políticas producidas en la década del noventa, como la naturalización de ciertas definiciones que han logrado imponerse con fuerza, si no en el nivel de las prácticas institucionales, sí en la retórica sobre la formación de docentes (por ejemplo, que las funciones de los institutos son capacitación, investigación y formación de grado).

57. En relación con sus efectos, es sabido que la implementación de estas políticas fue muy heterogénea y tuvo resultados dispares. Al respecto, un informe de la DINIECE publicado en el año 2005 (MECyT- DINIECE, 2005) muestra que, en el año 2003, las instituciones de nivel superior no universitario (de formación docente y/o de formación técnica) que desarrollaron actividades de capacitación alcanzaron el 31% del total. Más allá de las normativas y de las políticas de promoción de la incorporación de la función de capacitación por parte de los institutos, su desarrollo sistemático resultó muy dispar según las provincias. Los institutos ofrecieron un promedio de apenas 2,5 cursos por año, promedio que fluctuó en las distintas provincias entre 1 y 6 cursos, generando una cobertura de 55.187 alumnos en el año considerado. Desde ya, las diferencias provinciales son atribuibles a distintos factores: existencia de otras instituciones oferentes de capacitación; generación de condiciones (por ejemplo, tiempos rentados) para llevar adelante tareas de capacitación; existencia en algunas jurisdicciones de instituciones centralizadas responsables de la capacitación, etc. De allí que estos datos hablen menos de la cobertura de necesidades de capacitación en el país,²⁶ y más de la heterogeneidad en los resultados de las políticas tendientes a instalar esta función en los institutos formadores.
58. Por otra parte, según el mismo informe, sólo el 20,9 % de las unidades educativas que forman docentes manifiestan realizar tareas de investigación, también en este caso con una distribución muy heterogénea según las jurisdicciones. Si se considera, además, que el porcentaje de formadores que realiza exclusivamente tareas docentes al frente de alumnos no ha variado prácticamente entre los años 1994 y 2004 (75,6% y 75,8% respectivamente) (Terigi, 2007b), podríamos afirmar que, aunque se haya incrementado la producción en investigación en los institutos, su peso relativo respecto de la formación inicial no parece haberse modificado sustantivamente (al menos en términos de la proporción de profesores involucrados en otras tareas que no sean la formación de grado).

²⁶De hecho, alrededor del 70% de los docentes del país que desempeñan funciones al frente de alumnos, manifestó haber realizado cursos de capacita-

ción entre el año 2000 y el 2004, lo cual representa más de 400.000 docentes.

60. A la hora de formular hipótesis que expliquen los escasos resultados reseñados, no podemos soslayar el problema de la generación de condiciones institucionales y laborales para sostener en los institutos la ampliación de funciones que los acuerdos federales promovieron primero y convirtieron en exigencia, luego.

En relación con este punto, el informe de la DINIECE señala que “un indicador del peso relativo de la formación inicial está dado por el destino de las horas cátedra” (p.21), toda vez que el 89% de las horas están destinadas al dictado de clases.

CUADRO N° 1.

HORAS CÁTEDRA TOTALES DE ESNU SEGÚN DESTINO POR SECTOR. 2003. EN PORCENTAJES

DESTINO DE LAS HORAS CÁTEDRA	HORAS CÁTEDRA	%
Dictado de clases	599.177	89
Capacitación	31.724	5
Investigación	13.460	2
Extensión a la comunidad	10.046	1
Otras actividades o funciones	18.199	3
Total	672.606	100

FUENTE: DINIECE, 2005. CON BASE EN RELEVAMIENTO ANUAL 2003. DINIECE - MECYT

61. Según dicho documento, “esta distribución de horas sugiere que, aun con las transformaciones dirigidas a incluir la capacitación y la investigación en las instituciones de formación docente, el subsistema sigue con una fuerte orientación hacia la formación” (ibidem, p.23).
62. Ahora bien, también es importante considerar que la disponibilidad de tiempos rentados para sostener las nuevas funciones, no garantiza per se su implementación. De hecho, según este estudio, en el año 2003 casi un 30% de las unidades educativas que disponían de horas cátedra destinadas a la capacitación, no desarrollaron ninguna propuesta. En contraposición, el 17,7% de las instituciones que no disponían de horas, sí lo hicieron (DINIECE,2005). Desde luego, no se alienta que las funciones de los institutos se amplíen sin recursos, pero se quiere señalar que con la dotación presupuestaria no basta.
- 63 Aunque no disponemos de estudios de escala institucional, que aborden las condiciones que en algunos institutos facilitaron la ampliación efectiva de funciones, la experiencia del PTFD permitiría sostener que, junto con la disponibilidad de

tiempos rentados para la realización de tareas distintas a la formación de grado, es imprescindible asegurar otras condiciones. Por ejemplo:

1. formación específica para el desarrollo de las nuevas tareas;
2. formas de institucionalización de las nuevas funciones;
3. la constitución de circuitos o redes que permitan romper el aislamiento de muchos de nuestros institutos (especialmente los que se localizan en zonas más alejadas de los centros urbanos) y al mismo tiempo, "compensen" las dificultades para diversificar las tareas en instituciones de tamaño muy pequeño.

64. En cualquier caso, a la luz de la experiencia transitada en la definición e implementación de políticas tendientes a asegurar la incorporación en los institutos de funciones distintas de la formación de grado, la definición de nuevos lineamientos exige revisar su sentido, sus propósitos y las condiciones bajo las cuales la diversificación de funciones puede asegurarse.²⁷

65. Por ello, a continuación se analiza:

1. si es pertinente y necesario sostener la diversificación de las funciones de los institutos formadores;
2. si esta diversificación debe reducirse a las tres funciones establecidas en los últimos años;
3. si la definición de las funciones que debe y puede incorporar cada uno de los institutos debe ser homogénea para el conjunto;
4. si deben establecerse de manera homogénea las modalidades de institucionalización de las diversas funciones;
5. cuáles son las condiciones institucionales y laborales que deben sostenerse para asegurar una efectiva ampliación de funciones. A continuación, desarrollaremos cada uno de estos asuntos.

El sentido de sostener políticas que promuevan la diversificación de las funciones de los institutos formadores:

²⁷Recordemos que la Ley de Educación Nacional menciona como funciones de la formación docente "...entre otras, la formación docente inicial, la formación docente continua, el apoyo pedagógico a las escuelas y la investigación educativa" (art. 72º),

dejando abierta la discusión acerca de las condiciones bajo las cuales asegurar el cumplimiento de estas funciones, la forma de distribución de las mismas en el sistema formador, e incluso, qué otras funciones sería deseable promover.

66. Comenzamos afirmando que la ampliación de las funciones de los institutos será pertinente en la medida en que:
1. Permita atender necesidades de la formación docente continua que no están siendo cubiertas actualmente de manera satisfactoria por otras instituciones.
 2. Fortalezca el funcionamiento de las instituciones formadoras y mejore las condiciones de desarrollo de sus propósitos específicos.
67. El primer asunto no puede considerarse en términos generales, sino que es relativo a la situación de cada jurisdicción. En efecto, las necesidades de formación de grado (en niveles y orientaciones específicas); de actualización; de formación docente para profesionales no docentes en ejercicio, por mencionar sólo algunas funciones posibles, varían según la jurisdicción e incluso (especialmente en provincias grandes), varían en distintas regiones de una misma jurisdicción. Por otra parte, la capacitación es un concepto muy amplio que recubre una enorme diversidad de contenidos y de momentos en el desarrollo profesional de los docentes; no alcanza con definir genéricamente que los institutos deben ofrecer "capacitación a docentes en ejercicio", sino que se hace necesario determinar cuáles son los aportes específicos, distintos a los que ya aseguran otras instancias por ejemplo, las universidades, o los componentes de capacitación de políticas gubernamentales), que los institutos pueden hacer a la capacitación en los distintos momentos de las trayectorias profesionales de los docentes, en los términos del desarrollo profesional al que nos referimos en el capítulo II.
68. Así, si se pretende evitar la superposición de esfuerzos para cubrir las mismas necesidades o para evitar que algunas necesidades del sistema queden siempre vacantes, será necesario considerar la ampliación y diversificación de funciones en la escala del sistema formador, y no sólo de cada una de las instituciones. Dicho de otro modo, tendrá sentido sostener políticas que promuevan la ampliación de funciones, en la medida en que esta ampliación deje de considerarse un requisito que todas las instituciones formadoras deben cumplir de la misma manera, para constituirse en una vía a través de la cual los institutos pueden contribuir a cubrir las necesidades (cada vez más diversificadas y complejas) de la formación continua de maestros y profesores.
69. La segunda cuestión apuntada deberá ser considerada en forma complementaria con la anterior. En este caso, se trata de establecer qué funciones fortalecen el desarrollo de las instituciones, de acuerdo con los que son los propósitos

específicos del sistema formador (recordemos: asegurar la formación inicial y permanente de los recursos humanos del sistema). En términos generales, diversos estudios y experiencias permiten sostener que, bajo ciertas condiciones, la diversificación de las funciones de las instituciones superiores permitiría dinamizar su funcionamiento, en la medida en que: incrementa la interlocución de la institución con otras instituciones y actores; el desarrollo de unas funciones retroalimenta otras; especialmente en instituciones pequeñas o geográficamente aisladas, favorece la diversificación de tareas de los formadores, evitándose así la rutinización.²⁸

70. Analizando en particular los efectos que la incorporación de ciertas funciones podrían producir sobre el fortalecimiento de los institutos y el enriquecimiento de su tarea,²⁹ cabe señalar que la incorporación de la investigación permitiría:

1. generar instancias de producción de conocimiento sobre problemáticas específicas de la formación docente y desde unas perspectivas que suelen estar ausentes en las investigaciones que se producen en el circuito académico universitario;
2. impactar sobre las prácticas de formación inicial:
 - a. a través de la incorporación de resultados de estas investigaciones a los contenidos y/o a las prácticas de formación;
 - b. a través de la instalación en la institución de unas formas más dinámicas de vinculación con el conocimiento que, aunque de manera no siempre aprehensible, contribuirían a formar lo que Perrenoud ha denominado, para el caso de la formación docente, *habitus profesional* (Perrenoud, 1994).

²⁸ Insistimos –y sobre este punto los expertos consultados son taxativos– en que estos efectos dependen directamente de una serie de condiciones que es necesario garantizar. De lo contrario, la multiplicación de funciones puede terminar produciendo sobrecarga, burocratización de las tareas, compartimentalización de las funciones e incluso, desjerarquización de la función de formación frente a otras funciones (paradigmáticamente, la de investigación), entre otros efectos no deseados. Sobre este asunto nos extenderemos más adelante.

²⁹ En muchas instituciones es posible encontrar profesores que llevan adelante proyectos de investigación en el ámbito universitario. El punto no obstante es cómo instalar en las instituciones una cultura de análisis, crítica, producción y circulación del conocimiento que impacte en la formación de los futuros docentes.

³⁰ Sistematizar y volver transferible este saber sobre la formación de docentes pone en juego algunas herramientas que provienen del campo de la investigación educativa pero no debe confundirse con ellas.

71. Interesa insistir en que la investigación como función del sistema formador, asumida por las instituciones que la incluyan en su particular combinatoria de funciones, debe diferenciarse de la producción de saber que es inherente a las prácticas mismas de formación, que deberían desarrollar todas las instituciones formadoras. Como hemos señalado en páginas anteriores, la sistematización de aquel saber (sobre la enseñanza, sobre la formación, sobre el trabajo docente), que requiere la puesta en juego de herramientas específicas, debe ser una tarea de todas las instituciones formadoras y tiene como ámbito de validación las propias prácticas de formación.³⁰
72. Ahora bien, es de la mayor importancia considerar que la investigación con tituye una de las tareas más complejas de incorporar en instituciones que no tienen tradición al respecto. En este sentido, los expertos consultados coinciden ampliamente en advertir que su incorporación requiere de procesos largos de formación, de construcción de una cultura institucional diferente, de sostenimiento en el tiempo de vínculos interinstitucionales (particularmente con las universidades) en cuyo marco la investigación se desarrolle, de generación de condiciones para que las producciones de los institutos circulen, se difundan y "resistan" la mirada desde las reglas de producción de conocimiento vigentes en el campo (sea para ponerlas en juego, sea para discutir las). Se trata entonces no sólo de asegurar condiciones materiales para el desarrollo de la investigación (como el financiamiento), sino de promover estos procesos y, al mismo tiempo, considerar los tiempos de su desarrollo.
73. Por su parte, la incorporación de la función de **capacitación de docentes en ejercicio**, en la línea de su desarrollo profesional, buscaría producir dos efectos: 1) sobre el sistema educativo, en la medida en que las instituciones formadoras podrían ofrecer unas instancias de formación continua centradas en los problemas de la práctica, más especializadas en sus contenidos y en sus estrategias que otras instituciones³¹; 2) sobre la formación inicial, toda vez que el contacto de los formadores con docentes en ejercicio ofrece una información invaluable para evaluar y revisar de manera permanente los contenidos y las prácticas de la formación inicial. En relación con el primer punto, varios de los expertos consultados señalan como condición que estas actividades se desplieguen en el marco de un vínculo sistemático con las escuelas (a través de la conformación de redes u otros forma-

³¹Estas deberían ser consideradas no necesariamente excluyentes, sino más bien complementarias de las ofertas de formación continua o posgrado realizadas por otras instituciones.

tos), con el fin de evitar que la oferta de formación continua de los institutos simplemente se sume como una más al panorama ya existente. En relación con el segundo, advierten que la retroalimentación de la capacitación y la formación de grado no se produce en forma automática. Asegurarla –o, más bien, promoverla– exige generar instancias institucionales sistemáticas de intercambio entre los profesores, y disponer de ciertos márgenes de flexibilidad para introducir de manera también sistemática innovaciones en la propuesta curricular.

74. En síntesis: la experiencia transitada en la última década revela con claridad que los efectos positivos de la ampliación de funciones dependen directamente de su adecuación a las características particulares de cada una de las instituciones, y la vez de su consideración en el contexto de la formación como sistema. En efecto, las tradiciones previas, la formación de los formadores, la accesibilidad de otras instituciones con las que constituir redes de trabajo, la especialización en algunas áreas, etc., pueden resultar condiciones propicias para el desarrollo de algunas funciones en unos institutos y contribuir a fortalecer su dinámica de trabajo, mientras que en otros, la incorporación de las mismas funciones pero bajo condiciones diferentes, puede resultar una sobrecarga que termine burocratizando el cumplimiento de esas funciones y, además, vulnerando su funcionamiento general.

Las funciones del sistema formador:

75. Según se ha argumentado en este capítulo, las funciones de los institutos deberían ampliarse en la escala del sistema, a la vez que especificarse en la escala de cada establecimiento, de modo de dar lugar a un conjunto de alternativas más adecuadas a las necesidades de formación inicial y permanente de los docentes del sistema y a la producción de saberes sobre la tarea docente y la formación. No se trata de convertir *toda* necesidad del sistema en una función de las instituciones formadoras, sino de prever que estas necesidades sean cubiertas por el sistema formador considerado como conjunto.
76. Así, podrían considerarse funciones del sistema de formación de docentes, las siguientes:
- Formación inicial.
 - Acompañamiento de los primeros desempeños docentes.
 - Formación pedagógica de agentes sin título docente, y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia.
 - Formación para el desempeño de distintas funciones en el sistema educativo.

- Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión.
- Actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio.
- Asesoramiento pedagógico a las escuelas.
- Formación (de docentes y no docentes) para el desarrollo de actividades educativas en instituciones no escolares (instituciones penales de menores, centros recreativos, centros culturales, etc.).
- Investigación de temáticas vinculadas con la enseñanza, el trabajodocente y la formación docente.
- Desarrollo de materiales didácticos para la enseñanza en las escuelas.

77. Esta enumeración no agota las funciones posibles ni supone que alguna institución pueda cumplirlas todas. Antes bien, se trata de **discutir las combinaciones más potentes**, algunas de las cuales parecen claras (formación inicial y acompañamiento de los primeros desempeños; formación de profesores y formación docente de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia, por ejemplo). Pero la especificación de estas funciones deberá definirse en función de las necesidades de los sistemas provinciales (se reitera la centralidad de la planificación) distribuirse en función de las condiciones de cada una de las instituciones que conforman el sistema formador.

La planificación de la ampliación de funciones:

78. La experiencia transitada muestra que prescribir homogéneamente la ampliación de las funciones de los institutos formadores y convertir esta ampliación en un asunto de escala institucional (además, sobre condiciones inadecuadas), no sólo no ha tenido resultados significativos, sino que, en muchos casos, ha resentido el desarrollo de las tareas de los institutos³².
79. Por tal razón entendemos que la incorporación de nuevas funciones en los institutos debe ser resultado de un proceso de planificación -en el que necesariamente deben participar las instituciones formadoras-, que considere al mismo tiempo: a) una suerte de "mapa" de las necesidades de formación docente continua del sistema educativo (necesidades no sólo de resolver problemas o vacancias, sino también de promover nuevos procesos) y b) las condiciones, tradiciones, posibilidades e intereses de cada una de las instituciones formadoras.

³²Véanse al respecto las respuestas de los expertos consultados.

80. Si del cruce de estos dos aspectos, resultara que se necesita desarrollar algunas tareas que ninguna institución (universitaria, no universitaria u otra) está en condiciones de asegurar, será necesario entonces desarrollar políticas que consideren cuidadosamente los puntos de partida y desplieguen estrategias que permitan instalarlas.
81. Será materia de debate político cuál debería ser la escala de esta planificación (local, provincial, regional, nacional). En cualquier caso, se trata de promover un proceso de planificación que: a) evite superposiciones y vacancias en la cobertura de necesidades de formación continua; b) promueva procesos nuevos que se pretenden instalar (en las escuelas y en el sistema formador), y c) fortalezca cada una de las instituciones formadoras.

La institucionalización de las funciones de los institutos:

82. Sobre todo cuando se trata de la incorporación de funciones nuevas, distintas de las tradicionales, la generación de estructuras institucionales más o menos estables puede contribuir a promoverlas e instalarlas. Ahora bien, también debemos aprender de la experiencia pasada que los cambios en la estructura organizativa no suponen siempre ni necesariamente cambios en el tipo de tarea o en las funciones que las instituciones desarrollan. De allí que "la pregunta clave no es qué tipo de estructura deberían tener las instituciones formadoras, sino cuáles son las prácticas que se quiere contribuir a transformar o generar" (Diker y Terigi, 1997, p.271).
83. Nuevamente aquí, la respuesta dependerá del punto de partida que, como es sabido, es heterogéneo según las provincias e institutos. Por lo tanto, parece razonable renunciar a prescribir una modalidad única e institucionalización de las funciones de los institutos (por ejemplo, departamentalización por funciones, o creación de programas, o formalización de áreas, u otras).³³ Parece más razonable establecer un abanico de formatos posibles y resolver, junto con las instituciones y considerando su situación específica cuál sería el modelo institucional más adecuado para promover en ellas la generación de las prácticas propias de las funciones a cumplir. Los modelos deben considerarse, por otra parte, como realidades dinámicas que pueden experimentar (y sería deseable que experimenten) modificaciones.

³³—Todos los expertos señalan, no obstante, que es indispensable promover algún nivel de institucionalización de las funciones que se incorporen, ase-

gurando incluso, cargos de coordinación de las mismas.

Condiciones institucionales y laborales de la ampliación de funciones:

84. La experiencia pasada muestra que la ampliación de funciones sólo puede sostenerse bajo ciertas condiciones:

Financiamiento:

85. Sabiendo que la asignación de recursos deberá producirse de manera gradual, deberá cuidarse que la ampliación de funciones no se realice sobre la intensificación del trabajo de los formadores, sea exigiéndoles la realización de tareas dentro de la misma remuneración, sea ofreciendo una remuneración que no resulta acorde a las tareas que se solicitan (por ejemplo, cuatro horas cátedra no al frente de curso para realizar tareas de investigación).
86. Por otra parte, es posible proponer consideraciones sobre las formas que puede adoptar el financiamiento. Deberá asegurarse un *financiamiento recurrente*³⁴ cuando se trate de funciones que, como resultado de la planificación a la que aludimos más arriba, se asignen a una institución de manera permanente. Este financiamiento recurrente podrá hacerse efectivo por lo menos de dos maneras: a) a través de la conformación de *cargos docentes*, que contemplen una distribución interna de tiempos destinados a distintas tareas (en este caso el financiamiento quedaría incorporado a las POF de los institutos); b) a través de la asignación a la institución de un presupuesto recurrente para el desarrollo de funciones que no sean la formación de grado, que aquélla distribuirá, a través de órganos colegiados de gobierno,³⁵ entre sus profesores de acuerdo con una planificación institucional.
87. Por otro lado, las instituciones podrán acceder a *financiamientos coyunturales y concursables*, para la realización de tareas distintas de las comprometidas en el marco de la planificación conjunta de las funciones que debe cubrir el sistema formador. Interesa enfatizar que no pueden sostenerse funciones "exigibles" con financiamientos concursables. Éstos pueden reforzar presupuestariamente el desarrollo de estas funciones, pero su financiamiento de base debe estar asegurado.

³⁴ Nos referimos a un financiamiento que quede incorporado de manera permanente al presupuesto de cada una de las instituciones, destinado a asegurar el desarrollo de las funciones que se les asignen. La fórmula "recurrente" se diferencia así de otras formas de financiamiento posibles (como

los financiamientos concursables) que pueden resultar útiles para promover el desarrollo de ciertas funciones y tareas, pero no para asegurar el cumplimiento de las funciones establecidas para cada institución en el marco de la planificación de las necesidades del sistema.

Formación:

88. Especialmente en el caso de la incorporación de funciones distintas de las que tradicionalmente viene desarrollando una institución, deberán generarse condiciones para que los formadores individualmente considerados y la institución en su conjunto, reciban la formación y el acompañamiento que sean necesarios para asegurar su cumplimiento. De lo contrario pueden producirse dos efectos que interesa evitar: a) que se vean favorecidas por la incorporación de nuevas funciones, y con éstas, de mayores fuentes de financiamiento, las instituciones que ya están en mejores condiciones para lograrlo (algunos institutos grandes ubicados en centros urbanos importantes; las universidades); b) que se convierta en exigencia o en condición, una capacidad institucional cuyo desarrollo debería ser un propósito de las políticas.

Recursos institucionales:

89. La ampliación y diversificación de funciones en una institución multiplica sus tareas, sus procedimientos administrativos, sus necesidades de producción de información, su consumo de recursos materiales, etc. De allí que no puede sostenerse únicamente sobre la ampliación de la renta docente. También deberá asegurarse la disponibilidad de recursos administrativos (materiales y humanos) y tecnológicos para que su desarrollo no resienta el conjunto de la actividad de la institución.

Herramientas de evaluación y monitoreo:

90. Un modo de evitar la "burocratización" de las funciones que llegue a cumplir cada instituto es disponer de herramientas de evaluación interna de su desarrollo. Para ello será necesario trabajar en dos instancias: evaluación de cada una de las tareas desarrolladas en el marco de las distintas funciones y evaluación periódica del desarrollo de la función. Las herramientas, la periodicidad y los procedimientos que se dispongan para ello, dependerán directamente de la naturaleza de las actividades. Los ámbitos en los que la evaluación se desarrolle podrán ser: los equipos involucrados (especialmente cuando se trate de evaluar el curso de cada una de las actividades puntuales) y los órganos colegiados (especialmente para

³⁵ Las cuestiones referidas a las formas de gobierno de los institutos serán tratadas más adelante en este mismo capítulo.

evaluar el desarrollo de la función en conjunto). Asimismo, sería necesario incorporar a la mirada interna de la institución y los equipos, la mirada de instituciones externas involucradas, de maneras variables, en el desarrollo de las actividades: por ejemplo, escuelas que reciben capacitación o en las cuales se pongan a circular resultados de investigaciones o materiales desarrollados; universidades con las que se desarrollen investigaciones o instancias de intercambio.

III. B.

FORMAS DE ACCESO A LOS CARGOS DOCENTES
EN EL SISTEMA FORMADOR:

91. El concurso es el mecanismo estatutario consagrado para el acceso a los cargos docentes en el sistema educativo argentino, y no hay razones para suponer que no deba sostenerse para el sistema formador; más aun tratándose de estudios que se desarrollan en el nivel superior. Dicho esto, ello no implica que los concursos deban seguir aquí las mismas lógicas que en otros niveles del sistema; por el contrario, se considera necesario generar modalidades de concurso adecuadas para valorar las experiencias, capacidades y conocimientos específicos que se requieren para la formación de maestros y profesores. Ello implica distinciones, tanto respecto de los concursos que se realizan en otros niveles del sistema educativo, como respecto de los que tienen lugar en la universidad.
92. En los otros niveles del sistema educativo, el ingreso a la carrera docente y a nuevos cargos de base suele realizarse por el mecanismo estatutario del concurso de antecedentes. En cambio, aún no se ha dado una discusión suficiente acerca del marco regulatorio más adecuado para los concursos docentes en el nivel SNU. Las modalidades estatutarias de concurso fueron pensadas para las carreras docentes y la organización del trabajo propias de otros niveles del sistema, con rasgos distintos a los del nivel superior.³⁶ La acumulación de horas o cargos, por ejemplo, que en otros niveles del sistema prioriza a quienes ya son titulares de cargos de base, descansa sobre la hipótesis de similitud del cargo que se detenta con el cargo a acumular, dentro de un campo general de saber (por ejemplo, la matemática, la historia o la plástica). En virtud de tal similitud, y considerando la escala masiva del sistema, se prioriza para un segundo cargo

a quien ya ha mostrado en un concurso tener los antecedentes y la formación adecuados para un cargo similar. En cambio, en el nivel superior esa hipótesis de similitud no puede sostenerse de la misma manera, debido al principio de mayor especialización que caracteriza la enseñanza en el nivel superior, y debido al interés de que existan distintas perspectivas sobre una misma disciplina en bien del avance en la producción de conocimientos sobre la formación y la tarea docente. Se trata de un ejemplo que se presenta a fin de apoyar la razonable afirmación de que los concursos en el sistema formador no pueden ser asimilados automáticamente a los que se realizan en otros niveles del sistema educativo, dado que son otros los requisitos de formación y trayectoria profesional previa y las exigencias de la tarea.

93. Respecto de los concursos que se realizan en el ámbito universitario, debe considerarse que están diseñados para evaluar fundamentalmente la preparación académica del aspirante y su capacidad para plantear un programa de alto valor epistémico respecto de la disciplina que concursa; según las dedicaciones de los cargos bajo concurso, se añade a ello la evaluación de un plan de investigación o de extensión. Independientemente de cualquier juicio de valor sobre este modo en que la universidad evalúa a sus aspirantes a docencia, parece razonable proponer que la formación docente debe encontrar formas propias de definir los concursos, en una propuesta que considere los rasgos de los concursos universitarios que son valiosos para el sistema de formación docente, y que identifique por contraste aquellos rasgos que pueden no ser pertinentes. En particular, debido a la especificidad de la tarea de formación, parece necesario discutir qué clase de antecedentes priorizar (lo que se vincula con la cuestión ya planteada sobre la producción de un saber específico),³⁶ e incorporar formas de oposición que permitan evaluar -sin perjuicio de la especialización disciplinar que lo aspirantes deben acreditar- capacidades y conocimientos específicos que se requieren para la formación de maestros y profesores, entre ellos, el análisis de problemas pedagógicos en situaciones escolares, el conocimiento del nivel para

³⁶Por ejemplo, la clasificación de aspirantes que se realiza en los otros niveles del sistema descansa sobre el supuesto de que la evaluación que se realiza requiere conocimiento del nivel o modalidad, pero no especialidad en la materia o cargo objeto de concurso; por eso, una Junta de Clasificación puede entender en diversas asignaturas aunque sus integrantes no tengan especialidad en

ellas. En la lógica del nivel superior, la ponderación de los antecedentes requiere especialidad en la materia o cargo objeto de concurso por parte de quienes los evalúan, lo que hace poco viable el procedimiento de clasificación que se sigue para otros niveles del sistema escolar.

³⁷ Ver capítulo II de este documento.

el que se forma, la pertinencia en las relaciones de colaboración que se plantean con las escuelas, o el establecimiento de conexiones adecuadas y potentes entre los contenidos disciplinares del cargo para el que se concursa y la tarea docente para la que se forma.

94. En un futuro próximo, debería abrirse en el ámbito federal una etapa de discusión de los rasgos específicos de los concursos docentes en el sistema formador. Entre los consultados, ha prevalecido la opinión de que es necesario que la provisión de cargos en el sistema formador se realice por concursos públicos de antecedentes y oposición, con presentación previa de plan de trabajo por parte de los aspirantes y defensa en la instancia del concurso. En este documento se insiste en la importancia de discutir las experiencias, capacidades y conocimientos específicos que se requieren para la formación de maestros y profesores, y la necesidad de diseñar modalidades de concurso adecuadas para valorarlos, que incluyan la evaluación de los aspirantes en relación con las funciones institucionales distintas de la formación de grado, especialmente en los casos en que se concursen cargos docentes. Existe experiencia en las instituciones (especialmente en las que forman profesores para el nivel secundario que constituye una base sobre la cual avanzar en la definición de modalidades adecuadas.
95. Debe tenerse en cuenta que, mientras que en otros niveles del sistema educativo (en especial, en el nivel primario), la realización de concursos de antecedentes se encuentra regularizada y el mecanismo se presenta bastante consolidado, en otros niveles del sistema (sobre todo en los que fueron transferidos en la década pasada) no se ha alcanzado aun na regularidad suficiente en el desarrollo de los concursos. El nivel superior de formación docente presenta al respecto una situación crítica: según datos del CND 2004, en el sector estatal sólo el 17,4% de los formadores frente a alumnos tienen todas sus designaciones como titulares (Terigi, 2007b). Esto significa que todos los demás tienen algún cargo (una gran mayoría, todos ellos) en condición de interinato o provisionalidad.³⁸ Además de afectar la estabilidad laboral, el alto porcentaje de docentes provisionales tiene

³⁸Entre el Censo 1994 y el Censo 2004 la proporción de formadores del sector estatal con todos sus cargos titulares bajó del 40,3% al 17,4% (Terigi, 2007b). En tiempos de la transferencia de las instituciones formadoras, tuvo lugar un proceso de titularización que puso a la planta docente de las Escuelas Normales y los Institutos de Educa-

ción Superior transferidos en situación de estabilidad. Luego, la postergación de los concursos de nivel superior en las agendas jurisdiccionales ha dado por resultado la situación presente. Los docentes estatales con al menos un cargo titular se encuentran en mayor proporción entre quienes tienen mayor antigüedad, lo que es indicativo del proceso que reseñamos.

consecuencias para la carrera docente en el nivel, pues la relativamente baja cantidad de docentes titulares decargos de base restringe la deseable amplitud que deberían tener los concursos para el ascenso. Durante los próximos años, debería promoverse el desarrollo de políticas de regularización de la situación laboral de los formadores y la consolidación de los concursos como mecanismo para ello.

96. Debido al importante atraso que presentan los concursos en muchas jurisdicciones, parece necesario trabajar en una primera etapa con las modalidades ya existentes de concursos docentes, al tiempo que se avanza en mejorar la capacidad de los dispositivos de selección para evaluar capacidades específicas requeridas para el trabajo de formación de educadores. Por la misma razón, la propuesta de concursos debe incorporar aspectos prácticos que permitan destrabar la situación presente, en un cronograma que permita cumplir con la meta de llegar a concursar todos los cargos en un plazo máximo de cinco años. Entre los aspectos prácticos, debe considerarse la exención de los concursos de aquellas vacantes ocupadas por personal próximo a jubilarse, asegurando a los profesores más antiguos la estabilidad en el cargo hasta el momento de la jubilación; constituir listados de posibles integrantes de jurado para conjuntos definidos de espacios curriculares conexos y facilitar desde el INFD el financiamiento que se requiere para trasladar jurados; establecer prioridades secuenciadas de los concursos a realizar según zonas del país, para no producir cuellos de botella en cuanto a la posibilidad de contar con jurados calificados; en las jurisdicciones de mayor tamaño, organizar concursos centralizados para cátedras comunes a varias instituciones. En el caso de quienes vienen desempeñándose desde hace muchos años en los cargos que habrán de concursarse, será conveniente generar, a los fines de los concursos, formas de reconocimiento de la experiencia específica en la tarea de formación, experiencia que ha sido, por acción o por inacción, convalidada por el Estado.

Posiblemente en algún momento estos docentes tuvieron todos sus cargos en situación de titularidad, pero a medida que fueron incorporando nue-

vas designaciones, éstas se vieron afectadas por la falta de regularidad en la realización de los concursos.

III. C.

ACERCA DE LA AUTONOMÍA

97. Uno de los rasgos que más claramente ha distinguido a las instituciones universitarias de las no universitarias es el margen de autonomía del que gozan a la hora de tomar decisiones acerca de, entre otros aspectos, la oferta curricular, la contratación de los docentes, la distribución del financiamiento o las formas de gobierno. Si se toma como referente del nivel superior a las instituciones universitarias³⁹, la autonomía (tal y como se define para las universidades), constituiría un rasgo característico del nivel. En contraposición, el bajo nivel de autonomía que tradicionalmente han presentado las instituciones no universitarias, atentaría contra su estatus de instituciones superiores.
98. Ahora bien, si se pretende superar los efectos de razonamientos “correctivos” que asumen que la única vía de jerarquización de las instituciones terciarias es asimilarlas lo más posible a las universidades⁴⁰, con independencia de las características y funciones que les son propias, es necesario analizar la cuestión de la autonomía a la luz de la especificidad del sistema de formación de docentes. Este tipo de análisis exige responder al menos tres preguntas:
1. ¿respecto de qué organismo/s de regulación es que las instituciones de formación docente deberían ganar autonomía?;

³⁹La tradicional designación del nivel terciario como “no universitario” es un indicador de este modo de pensar el nivel.

⁴⁰Los efectos de este tipo de razonamiento han sido extensamente analizados en Diker y Terigi, 1997.

2. ¿en relación con qué asuntos sería deseable que las instituciones de formación docente gozaran de mayores niveles de autonomía?;
3. ¿qué efectos -beneficiosos para el sistema de formación de docentes en particular y para el sistema educativo en general-, se producirían si se asegurara mayor autonomía a las instituciones de formación docente?

Regulación estatal y autonomía institucional:

99. En la tradición universitaria, el principio de autonomía se ha sostenido, por lo general, frente al Estado. Como señalan Rinesi y Soprano (2007), "cierto reflejo, sin duda muy justificado, suele llevarnos a pensar este problema en una clave defensiva, o reactiva, frente a la amenaza que representa o puede representar el poder del Estado para la libertad de las universidades..."(p. 15). Más allá de que son muchos los ejemplos que históricamente justifican este "reflejo" por parte de la comunidad universitaria, estos autores expresan con claridad que, tratándose de instituciones públicas, la discusión sobre la autonomía (es decir, sobre la capacidad de darse uno mismo sus propias normas), no puede separarse de la discusión sobre la república: "Porque, en efecto, (...) si la discusión sobre la autonomía universitaria se emancipa de la discusión sobre la cosa pública, si pensamos el problema de la autonomía de la Universidad sin pensar también y al mismo tiempo que esa autonomía nos interesa en la medida en que (y, en realidad sólo en la medida en que) esa Universidad es una "cosa pública", es parte de esa "cosa pública" que es la comunidad política que todos integramos y que el *Estado, republicanamente organizado, tiene la tarea de preservar y defender, corremos el riesgo de oponer falazmente ("abstractamente" deberíamos decir) la "Universidad" al "Estado", el deseo de autonomía de la Universidad a la presunta "prepotencia" de los agentes del Estado*" (*ibidem*, p.17)⁴¹.
100. Si extendemos estos argumentos al conjunto del sistema de formación de docentes (incluyendo a los institutos superiores y a las universidades), podemos señalar que el Estado no sólo debe garantizar el carácter público de estas instituciones, en el sentido de representativo de los intereses y necesidades del conjunto; también es garante de preservar el carácter público del sistema educativo en el cual se insertarán los egresados de estas instituciones. Dicho de otro modo, siendo la docencia una profesión institucionalizada o, más bien, estatalizada, la llamada "cosa pública" debe estar presente en la discusión sobre la

⁴¹Cursivas en el original.

autonomía de la formación docente por partida doble: por el carácter público del sistema formador y por el carácter público de las escuelas (con independencia del ámbito de gestión al que pertenezcan las instituciones).

101. De allí que la respuesta a la pregunta por la autonomía institucional en el campo de la formación de docentes debe identificar cuál es el juego entre autonomía y regulación estatal que permite responder mejor al doble carácter público de la formación. Aunque se trata de sectores con historias, tradiciones y lógicas diferentes, este interrogante debe ser respondido tanto para los institutos como para las universidades que forman docentes. Aunque para estas últimas el problema de la autonomía es un punto muy sensible, es necesario recordar que, como advierten Rinesi y Soprano (2007), la autonomía universitaria puede verse afectada por otros factores internos o externos a la propia universidad, distintos del Estado (por ejemplo, corporaciones, empresas, políticas internacionales, las propias comunidades académicas). De allí que el Estado no puede ser pensado sólo como un factor atentatorio contra la autonomía universitaria; también es el garante (legal y político) del sostenimiento de tal autonomía y, en relación con la formación de docentes, es al mismo tiempo, el garante del cumplimiento de los propósitos y funciones públicamente asignados al sistema formador y a las escuelas.
102. De lo expuesto se desprende que, en el caso de la formación de docentes, no se puede pensar el incremento de la autonomía de las instituciones no universitarias o el sostenimiento de los actuales márgenes de autonomía de las universidades que forman docentes, en un juego especular con el Estado. Por el contrario, se hace necesario poner la capacidad de las instituciones superiores de "darse sus propias normas" al servicio de la formulación de normas comunes que garanticen el sostenimiento del carácter doblemente público de la formación de docentes. Para ello, y sosteniendo que la relación entre autonomía institucional y determinaciones estatales debe ser redefinida, a nivel del sistema formador podría avanzarse en el reconocimiento de las instituciones formadoras como actores políticos que participen en instancias institucionalizadas de definición de las políticas de formación de los recursos humanos del sistema educativo y de las regulaciones destinadas a asegurar la implementación de esas políticas.
103. Las instancias políticas correspondientes (en particular, el Consejo Federal de Educación) deberán definir cuáles serían los organismos y procedimientos más adecuados para asegurar esta participación, tanto a nivel jurisdiccional como nacional, teniendo en cuenta que la cantidad de institutos de formación de

docentes plantea dificultades no menores a la hora de diseñar espacios y procedimientos sistemáticos de participación. No obstante, algunas experiencias regionales en el nivel superior (como los CEPRES), pueden constituir antecedentes valiosos para avanzar en esta propuesta.

Autonomía en qué:

104. Complementariamente a la participación de las instituciones formadoras en la definición de regulaciones comunes, es necesario redefinir el juego entre determinación estatal y autonomía propiamente institucional: ¿en qué puntos, en qué aspectos la falta de autonomía obstaculiza el cumplimiento de las funciones públicamente asignadas a las instituciones formadoras?; y en contraposición: ¿en qué medida, en qué aspectos es necesaria mayor regulación estatal para evitar que prevalezcan intereses particulares sobre intereses y necesidades comunes al mismo sistema formador y al sistema educativo en general? Finalmente, ¿en qué medida es necesaria mayor intervención estatal para que las instituciones no se vean obligadas a confrontar por sí mismas, problemas que no son responsabilidad ni resorte exclusivo de una institución?⁴²
105. Desde ya, estos interrogantes no pueden responderse en abstracto ni tampoco considerando exclusivamente las lógicas propias del sistema formador. Por otra parte, hay que tener en cuenta que en la Argentina los niveles de autonomía de las instituciones formadoras son diversos (no sólo entre institutos de nivel terciario sino también entre éstos y las universidades que forman docentes). No obstante, se puede sostener que es deseable incrementar los márgenes para que las instituciones se den sus propias normas frente a:
- a. Asuntos institucionales que admiten resoluciones diversas sin que esto afecte las funciones y objetivos públicamente asignados al sistema formador.
 - b. Asuntos que pueden ser abordados por la institución, frente a los cuales la intervención estatal sólo tiene efectos burocratizantes.
 - c. Iniciativas institucionales que no sólo no contradicen sino que fortalecen el cumplimiento de las funciones y objetivos públicamente asignados al sistema formador, en la medida en que fortalecen la dinámica de la institución.

⁴²Por ejemplo, la articulación de las instituciones superiores con el nivel medio del sistema educativo. Al respecto véase Mazzola, 2007.

106. Apenas como ejemplos de situaciones que cumplirían alguno/s de los criterios apuntados podríamos señalar: asignación de distintas funciones al equipo docente; definición de espacios curriculares y extracurriculares (dentro de ciertos parámetros comunes y en respuesta a necesidades e intereses de la institución formadora y de las escuelas); definición de propuestas de trabajo con las escuelas de la zona; formalización de vínculos con otras instituciones; adquisición y/o renovación de equipamiento, bibliotecas, etc.; organización de eventos de intercambio académico; administración de financiamiento para la participación de sus miembros en eventos académicos; presentación a financiamientos concursables cuando las prioridades de tales concursos surjan de políticas acordadas por las provincias en el ámbito del Consejo Federal, etc.
107. Ahora bien, independientemente de cuáles sean los asuntos particulares sobre los que concretamente las instituciones formadoras toman de hecho o podrían o deberían tomar decisiones autónomas, será necesario también considerar que el ejercicio de mayores niveles de autonomía requiere de algunas condiciones:
- a. El funcionamiento de órganos colegiados de gobierno de las instituciones,⁴³ en cuyo marco se produzcan las normas institucionales y se tomen las decisiones que los márgenes de autonomía establecidos permitan. De lo contrario, la llamada "autonomía institucional" se convertirá en "autonomía individual" o de sectores de la institución, lo cual puede traer dos consecuencias no deseables: en primer lugar, la imposición de intereses de un sector de la institución como intereses del conjunto; en segundo lugar, la sobrecarga de responsabilidades sobre algunos miembros de la institución, encargados de asumir el incremento de tareas y responsabilidades que supone la ampliación de los márgenes de autonomía.
 - b. La generación de condiciones para el ejercicio de la autonomía. Dependiendo de las tareas que resulten de una ampliación de los márgenes

⁴³El funcionamiento de tales órganos y, en particular, su composición por representantes de los profesores, tiene como condición que el ingreso al llamado claustro docente sea transparente, esto es, que se garantice el ingreso a los cargos docentes con el único requisito de la idoneidad y por procedimientos públicos de concurso.

⁴⁴"El trabajo de los profesores parece cada vez más intensificado, al acumularse las presiones que se ejercen sobre ellos y multiplicarse las innovaciones en unas condiciones de trabajo que no concuerdan con el ritmo de los cambios, quedándose atrás, incluso. Desde este punto de vista, la retórica de la profesionalidad se limita a seducir a los docentes para que abracen su propia explotación" (Hargreaves, 1996:43).

de autonomía, estas condiciones pueden ser de distinto tipo: presupuesto de manejo autónomo; formación específica para la realización de ciertas tareas; tiempos rentados; equipos; etc. Recordemos aquí que hace varios años Hargreaves (1996) advertía que cuando la ampliación de los márgenes de autonomía no se acompaña por formación adecuada y tiempos rentados para ejercerla, más que frente a una política de profesionalización, estamos frente a una política de intensificación del trabajo.⁴⁴

108. Estas condiciones (al menos sin dudas la primera), que forman parte del funcionamiento de las universidades, deberán ser consideradas particularmente en el caso de las instituciones superiores de formación docente. Nuevamente aquí la situación es heterogénea y de hecho son muchas las instituciones formadoras no universitarias que tienen gobiernos colegiados. No obstante, deberá atenderse con cuidado que la ampliación de la autonomía genere las condiciones necesarias para su ejercicio real.

Hipótesis sobre los efectos del incremento de los márgenes de autonomía en las instituciones no universitarias, o ¿autonomía para qué?:

109. En relación con los efectos que produciría (o ha producido) el incremento en los márgenes de autonomía de las instituciones superiores no universitarias, suelen formularse por lo menos tres hipótesis (algunas complementarias, otras excluyentes entre sí):
110. Que la mayor autonomía de instituciones de nivel superior produce per se efectos jerarquizantes. Sólo bajo una perspectiva que toma a las universidades como el parámetro para definir lo propio del nivel superior, puede suponerse que la autonomía (como rasgo de identidad propio de las universidades) produce en sí misma efectos jerarquizantes, con independencia de la especificidad (en historia, tradiciones, funciones, lógicas, propósitos) de las instituciones no universitarias. Se sostendrá aquí que mayores márgenes de autonomía tendrán un efecto de jerarquización, en la medida en que habiliten el desarrollo de espacios de producción y estilos de trabajo directamente asociados con la complejidad de formar docentes; en la medida en que habiliten el desarrollo profesional de los formadores y la instalación de unas formas de relación con el saber y con la tarea de enseñar que impacte en la formación de docentes más autónomos para llevar adelante una tarea en las

escuelas que se presenta cada vez más impredecible. La autonomía para pagar los servicios del edificio, asegurar su mantenimiento o incluso para pagar los salarios de docentes y no docentes no necesariamente jerarquiza la formación de docentes (aunque pueda resolver otros problemas). Por lo tanto, no se trata de pensar la autonomía según el modelo universitario como un valor en sí mismo, sino de determinar en qué aspectos, sobre qué asuntos es deseable que las instituciones se den sus propias normas como vía más sólida para asegurar los propósitos comunes de la formación docente y de las políticas educativas definidas para el conjunto del sistema.

111. Que la mayor autonomía de las instituciones de nivel superior disminuye la burocratización de su funcionamiento.
 Esto puede resultar cierto en algunos aspectos, pero las definiciones sobre el incremento de los márgenes de autonomía no pueden estar orientadas únicamente por esta finalidad. Puede haber de hecho, asuntos sobre los que es imprescindible asegurar intervención estatal (por ejemplo, la validez nacional de los títulos o la planificación de la oferta para cubrir las necesidades del sistema educativo) que no pueden librarse a la definición institucional con el argumento de que los procedimientos actualmente existentes son muchas veces excesivamente burocráticos. En todo caso, habrá que resolver acerca de los márgenes de autonomía de acuerdo con los propósitos formulados en el punto anterior y, al mismo tiempo, procurar desburocratizar los procedimientos de intervención estatal que se consideren imprescindibles mantener.
112. Que la mayor autonomía de las instituciones de nivel superior produce mayor fragmentación del sistema formador.
 La fragmentación es un rasgo que se señala en todos los diagnósticos sobre el sistema formador producidos al menos en los últimos veinte años.⁴⁵ Entendiendo que la fragmentación es un serio problema (que conspira, justamente, contra la conformación de la formación docente como sistema), sin embargo no puede ser imputada a la autonomía institucional, vista la casi inexistente autonomía de que han gozado tradicionalmente buena parte de las instituciones terciarias de formación docente. Antes que producto de la autonomía, la fragmentación parece

⁴⁵ Como se dijo, en tales diagnósticos suele homol-
 garse fragmentación con heterogeneidad. Acepta-
 da la fragmentación como un serio problema, debe
 díf renciársela de la heterogeneidad, entendida

como diversidad de tipos institucionales, de ofer-
 tas académicas, de formas de gobierno, etc.

ser resultado de la superposición, a lo largo de la historia del sistema formador, de políticas locales y nacionales que han dejado sus huellas en el sistema en cuanto tal y en las instituciones.

113. De todos modos, está claro que un incremento en los márgenes de autonomía habilita la diversificación en aquellos aspectos (de funcionamiento o de estructura) sobre los cuales se fije que la institución puede darse normas propias. Ahora bien, esa diversificación no constituye en sí misma un problema. Por el contrario, en la medida en que, como se ha señalado más arriba, fortalezca la dinámica de funcionamiento de la institución y mejore las condiciones para el cumplimiento de sus propósitos, la heterogeneidad que resulte de la autonomía debe ser concebida como un rasgo positivo del sistema formador.

III. D.

ACERCA DE LAS FORMAS DE GOBIERNO
DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS

114. La forma de gobierno de las instituciones es uno de los aspectos más críticos, a la hora de analizar cómo reforzar en los institutos lógicas de funcionamiento propias del nivel superior. Como es sabido, en este punto el panorama en la Argentina es heterogéneo dado que coexisten instituciones (especialmente las de formación de profesores) con larga tradición de gobierno participativo e instituciones que conservan una estructura vertical de conducción, que incluso puede abarcar otros niveles educativos (tal es el caso de las Escuelas Normales). Por otro lado, las instituciones que no tienen gobiernos colegiados, sí pueden tener órganos de tipo consultivo o asesor, con funciones, composición y mecanismos de elección de representantes diversos. Finalmente, se trata de un tema que sólo se plantea para las instituciones del sector de gestión estatal, dado que las instituciones privadas son generalmente conducidas con otras lógicas.
115. Nuevamente aquí, no debería reducirse la complejidad de la cuestión a la adopción de las formas de gobierno tri o cuatri- partitas propias de las universidades. Las tradiciones históricas de las instituciones terciarias de formación de docentes, la especificidad de sus propósitos y las particularidades de cada institución (por ejemplo, su tamaño), son elementos suficientes para sostener la inconveniencia de adoptar el modelo universitario sin mayor análisis, como si este fuera el único posible. Por ello, la cuestión de las formas de gobierno exige considerar

asuntos muy diversos: desde la elegibilidad de los cargos directivos, hasta la conveniencia o no de disponer de órganos colegiados y de qué naturaleza (consultivos o resolutivos), pasando por la cuestión de la representación de claustros. A continuación se consideran esos temas.

Tipo de conducción:

116. En cuanto al tipo de conducción, parece estar claro que la conducción democrática de una institución debe estar asegurada a través de la formalización de espacios de participación de los distintos actores de la misma. A la vez, la complejidad de la tarea de conducción de una institución superior que multiplique sus funciones, sus requerimientos de articulación con otras instituciones y que incremente sus márgenes de autonomía, exige la ampliación y complejización de sus órganos de conducción.
117. De allí que resulta claro –y en esto coinciden todos los expertos consultados⁴⁶– que es necesario promover una estructura de conducción compuesta por:
- Equipos directivos (compuestos de acuerdo con la estructura de cada institución).
 - Órganos colegiados.
118. En relación con estos últimos, la consulta revela distintas opiniones acerca de su carácter consultivo o resolutivo. Según lo muestra la experiencia de conducción de varios de los expertos que participaron en la consulta, parece conveniente generar estructuras que no terminen entorpeciendo el funcionamiento cotidiano de la institución, razón por la cual es recomendable distribuir funciones entre órganos resolutivos y órganos consultivos o asesores del equipo de conducción. Según este modelo, el órgano colegiado de gobierno se dedicaría a la definición de los aspectos más estructurales del funcionamiento de la institución (política institucional, propuestas y lineamientos académicos, formulación de reglamentos internos, etc.) mientras que los aspectos más operativos o técnicos que exigen resoluciones en plazos cortos, deberían ser resueltos por consejos asesores de la conducción dedicados a temáticas específicas, que, según el tamaño y la complejidad de la institución de que se trate y la naturaleza de los temas a resolver, podrán ser o no permanentes.

⁴⁶Por otra parte, el 67% de las respuestas a la Consulta Nacional de Formación Docente Inicial y Continua, desarrollada por el MECyT en noviembre de 2005, coincide también en este punto.

Formas de acceso a los cargos directivos:

119. El acceso a los cargos directivos de las instituciones formadoras debería combinar procedimientos de concurso sobre la base de antecedentes, con procedimientos electivos, sobre la base de un proyecto de trabajo para el período considerado. Hay amplio consenso entre los consultados a este respecto. Esta combinación de mecanismos permitiría asegurar la necesaria idoneidad para el cargo y la representatividad del proyecto político académico que la conducción se propone llevar adelante.

Composición de los órganos colegiados

120. Como se ha señalado, la constitución de órganos colegiados de gobierno (sean de carácter consultivo o de carácter resolutivo) cumple dos funciones: asegurar el funcionamiento democrático de la institución y promover la participación de los distintos actores en la gestión de instituciones, por definición, complejas. La participación entonces de representantes de los distintos claustros que la componen resulta indispensable. En el caso de las instituciones con varios niveles, como las Escuelas Normales, la instalación de órganos colegiados de gobierno en el nivel superior podría contribuir a su especificidad, sin perjuicio de su pertenencia al entramado institucional.
121. Ahora bien, con el fin de no multiplicar las exigencias de participación de los distintos claustros, especialmente en el caso de instituciones de tamaño chico, conviene discriminar entre los tipos de organismos colegiados. En el caso de los órganos resolutivos, está claro –y aquí también hay coincidencia en la consulta realizada– que deben participar representantes de los distintos sectores. Como mínimo: profesores, estudiantes y graduados⁴⁷.
122. En relación con estos últimos, cabe realizar una consideración específica. Si siempre la inserción de los graduados en las estructuras de gobierno de la educación superior tiene la ventaja de acercar a las instituciones la realidad de las prácticas profesionales para las que forman, en el caso de la formación docente

⁴⁷ Hay distintas posiciones en relación con la participación de personal no docente. Entendemos que en este caso podrá depender de la decisión de

cada institución según sean sus tradiciones, la participación de este personal en las decisiones de la institución, etc.

de grado esta inserción tiene el valor adicional de que, precisamente por aquella ventaja, puede constituir una vía de vinculación entre las instituciones y el sistema educativo, vía que incluiría las necesidades de capacitación y la evaluación de la formación inicial sobre la base del ejercicio laboral en la agenda misma del gobierno institucional (Diker y Terigi, 1997).

123. En relación con la composición de los órganos consultivos, teniendo en cuenta que se trata de organismos fundamentalmente técnicos, consideramos conveniente que se defina su integración en relación directa con los asuntos que deberán considerar, pudiendo éstos incluir o no representantes de los distintos claustros, según sean sus propósitos y funciones. Estos podrían funcionar, según los casos, directamente como órganos asesores del rectorado o de los órganos colegiados de gobierno.⁴⁸
124. Para finalizar, interesa realizar una aclaración: la definición de las formas de gobierno exige resolver otras cuestiones además de las que se consideran aquí, por ejemplo, procedimientos de elección, duración de los cargos, proporciones por claustro, formas de funcionamiento interno, formas de considerar la situación de revista de la planta docente de cada instituto, etc.. No se abordan porque exceden la formulación de lineamientos generales como los que propone este documento, y porque deberían ser objeto de decisiones en otra escala, capaz de considerar particularidades provinciales e institucionales (experiencias acumuladas, normativa previa)

⁴⁸ Al respecto, una de las expertas consultadas, con amplia experiencia en la conducción de un instituto superior de gran complejidad (por su tamaño y por su oferta), señala que los órganos consultivos pueden contribuir a operativizar el funciona-

miento cotidiano de la institución, aunque advierte que deben tener algunas funciones de control bien delimitadas, de manera de establecer límites a las decisiones del Rectorado pero sin entorpecer el desarrollo de la vida institucional.

IV.

RELACION DE LAS INSTITUCIONES QUE FORMAN DOCENTES Y EL SISTEMA EDUCATIVO

125. Este capítulo se refiere a la articulación de las instituciones en el sistema formador; en particular aborda la cuestión de las relaciones que es necesario establecer entre las instituciones que forman docentes y las instituciones de inserción laboral y profesional de los mismos. En el primer apartado, se describen las características de los vínculos históricos entre las instituciones formadoras y las escuelas y se describen algunas tendencias nacionales e internacionales en este terreno. En el segundo, se avanza sobre alternativas de transformación de esos vínculos en relación con la configuración de un sistema que tiene, como punto de partida y como punto de llegada, a las escuelas para las cuales forma.

IV. A.

ACERCA DE LA RELACIÓN DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS
CON LAS ESCUELAS: PRIMERAS APROXIMACIONES

126. Históricamente, el vínculo de las instituciones formadoras con las escuelas se ha caracterizado por ser restringido y unidireccional. Restringido a una relación con las escuelas únicamente para desarrollar las residencias y prácticas de los futuros docentes en sus aulas⁴⁹; unidireccional, en la medida en que se trató en general de una vinculación originada desde las instituciones formadoras para cubrir los requisitos curriculares de realización de las prácticas. Este tipo de vinculación ha generado no pocas dificultades, ampliamente conocidas por todos los que trabajan en el sistema formador: desde dificultades operativas para "conseguir" las escuelas necesarias en las que realizar las prácticas y/o residencias, hasta dificultades sustantivas producidas por la distancia entre los contenidos y modalidades de enseñanza que se venían desarrollando en las escuelas y los contenidos y modalidades que los practicantes y residentes debían poner en práctica. Desde ya, las instituciones formadoras han ido generando estrategias que les permitieran resolver estas dificultades: estabilizar un conjunto de escuelas en los que se realizan las prácticas; generar algunas instancias previas de trabajo con los docentes de las escuelas concernidas para asegurar cierta continuidad entre el trabajo de los practicantes y el de los docentes a cargo; extender los períodos de observación del funcionamiento de las escuelas y las clases, pre-

⁴⁹ Hay distintas posiciones en relación con la participación de personal no docente. Entendemos que en este caso podrá depender de la decisión de

cada institución según sean sus tradiciones, la participación de este personal en las decisiones de la institución, etc.

vios a la entrada de los practicantes y residentes, de modo de disminuir el choque entre estilos de trabajo diferentes; promover planificaciones conjuntas con el docente a cargo, etc.

127. Ahora bien, aunque muchas de estas estrategias han resultado y resultan aún hoy exitosas, no dejan de constituir, por lo general, iniciativas particulares de las instituciones formadoras. Por otra parte, aun en los casos en los que algunas jurisdicciones han generado normativas destinadas a asegurar al menos que las instituciones formadoras cuenten con escuelas del nivel correspondiente en las que desarrollar las prácticas, por lo general estas normativas no incluyen a las universidades, que deben resolver por su cuenta un vínculo con las escuelas que, además, suele ser más distante.
128. En los últimos años se han registrado no obstante, cambios importantes en esta relación, especialmente como resultado de: a) la pretensión de ampliar y diversificar el universo de establecimientos en los que se realizan las acciones formativas, sobre la base de que es necesario preparar a los futuros docentes para desempeñarse en contextos institucionales, culturales y sociales diversos; b) las prescripciones curriculares que han obligado a ampliar y a anticipar en los planes de estudio, los espacios de práctica.
129. Estos cambios son positivos pero no son suficientes. De hecho, siguen siendo cuestiones pendientes: a) establecer vínculos más sistemáticos de las instituciones formadoras con las escuelas; b) ampliar este vínculo hacia tareas comunes distintas de las prácticas y residencias (aunque se ha intentado abrir este vínculo hacia otras prácticas, a través de la creación de proyectos de innovación o de mejora de la escuela y de la formación⁵⁰, estos intentos no dejan de ser puntuales); c) incorporar formalmente a la escuela como institución que también contribuye a la formación de los futuros docentes⁵¹; d) considerar a las escuelas como un ámbito de evaluación y/o validación de las innovaciones didácticas o curriculares que las instituciones formadoras ponen en juego a través de sus practicantes; e) considerar a las escuelas como ámbitos de difusión y validación de resultados de investigaciones o desarrollos didácticos producidos en las instituciones formadoras.

⁵⁰ Al respecto puede referirse a los Proyectos de Apoyo a la mejora de la escuela media, del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. Participan de este programa institutos formadores de

docentes y universidades que concursaron con proyectos de mejora en articulación con cinco escuelas secundarias que participan de la experiencia.

Siguen siendo cuestiones pendientes:

a) establecer vínculos más sistemáticos de las instituciones formadoras con las escuelas; b) ampliar este vínculo hacia tareas comunes distintas de las prácticas y residencias c) incorporar formalmente a la escuela como institución que también contribuye a la formación de los futuros docentes.

130. El abordaje de estas cuestiones exige la generación de vínculos más amplios y sistemáticos entre instituciones formadoras y escuelas. Al respecto, la experiencia internacional parece mostrar que ésta es una de las vías más fructíferas para, al mismo tiempo, enriquecer la formación de los futuros docentes y multiplicar los aportes de las instituciones formadoras hacia las escuelas. En el caso de nuestro sistema formador, parece importante debatir alternativas para que las acciones conjuntas entre las instituciones formadoras y las escuelas no sean solamente arreglos institucionales más o menos organizados, sino que ocurra un trabajo formativo planificado en forma conjunta en el que, además, se reconozca e institucionalice la función formadora de las escuelas. Para ello, es necesario fortalecer a las escuelas que reciben a los practicantes y residentes (también a las que reciben profesores principiantes) para que puedan desarrollar una cultura de la formación, que haga posible que la escuela se piense a sí misma como una institución que no solo forma alumnos, sino que también forma docentes. Esto implica, evidentemente, un profundo cambio en la cultura profesional de los maestros y profesores, y también en la de los formadores; cambio que no puede establecerse por definición normativa, sino que requiere iniciativas concretas que contribuyan a su desarrollo.
131. En el ámbito internacional, el cambio en la articulación entre instituciones formadoras y escuela encuentra sus orígenes en las reformas de la formación docente de los años '80, en las que la formación práctica se incorporó desde el comienzo de la formación del profesorado. Se observó, sin embargo, que este cambio no alteraba la relación entre los institutos formadores y las escuelas, más bien la prolongaba. A partir de los años '90, los Estados Unidos y varios países de Europa decidieron profundizar este vínculo a través de la creación de programas en los que las escuelas y los institutos formadores (en este caso las universidades) se transforman en "socios". A diferencia de la etapa anterior, las escuelas y las universidades son responsables tanto de la formación inicial como de la formación continua⁵².
132. Esta tendencia cuenta con un balance positivo. Se observa que la asociación entre escuelas e instituciones formadoras tiene un efecto de renovación tanto en la escuela como en la universidad. Los estudiantes-docentes son incorporados a la profesión en el mismo entorno donde luego se desempeñaran como docentes, los

⁴⁷ Hay distintas posiciones en relación con la participación de personal no docente. Entendemos que en este caso podrá depender de la decisión de

cada institución según sean sus tradiciones, la participación de este personal en las decisiones de la institución, etc.

Siguen siendo cuestiones pendientes:

- d) considerar a las escuelas como un ámbito de evaluación y/o validación de las innovaciones didácticas o curriculares que las instituciones formadoras ponen en juego a través de sus practicantes;
- e) considerar a las escuelas como ámbitos de difusión y validación de resultados de investigaciones o desarrollos didácticos producidos en las instituciones formadoras.

educadores experimentados –que acompañan en la escuela a los estudiantes-docentes- se mantienen actualizados y en contacto con la universidad, la universidad desarrolla programas para profesores mentores –futuros acompañantes de los docentes estudiantes en su inserción en la escuela- y estabiliza su vínculo con la escuela; los alumnos resultan beneficiados por las experiencias de los maestros mentores y la energía renovadora de los maestros estudiantes (Villegas Reimers, 2002).

133. Es importante recordar que estas experiencias guardan relación directa con la organización y regulación del sistema educativo del que forman parte. Las relaciones entre las escuelas y las instituciones formadoras muchas veces no son sencillas de establecer. En algunos casos, incluso, se destacan programas que de manera directa otorgan la posibilidad a la escuela de transformarse en institución formadora, situación que muchas veces genera conflictos de intereses con los institutos y universidades. No se trata, por consiguiente, de replicar experiencias, sino de pensar cuáles son las alternativas para lograr que las instituciones formadoras establezcan un vínculo con las escuelas que les permita a ambas instituciones involucrarse en el sistema formador y tener efectos sobre la mejora de las prácticas de enseñanza en el sistema educativo. Tal como se señalara en el capítulo II, se trata de progresar con las instituciones hacia una perspectiva compartida de las acciones y hacia una mayor identificación y complementación de los distintos niveles.

⁵⁰Esta tendencia se ha cristalizado en iniciativas concretas en varios países. En Inglaterra, por ejemplo, las instituciones de educación superior que deseen ofrecer programas de formación inicial de docentes deben asociarse con escuelas para organizar un programa de formación. En Eslovaquia se introdujo en el año 2002 un sistema de partenariados entre instituciones de formación inicial y centros de enseñanza básica para promover un mayor involucramiento de estos últimos en la formación de profesores. En Suecia también se ha avanzado en esta línea, generando un sistema que premia a las instituciones formadoras que logran buenas alianzas con las escuelas en sus programas de formación inicial. En otros países se forman "consorcios" entre universidades y escuelas con programas de formación inicial, continua, certificación tradicional y alternativa. Todos estos programas apuntan a la incorporación de la escuela

en el trayecto formativo. En Estados Unidos e Inglaterra, por ejemplo, algunas escuelas reciben fondos para participar de estos programas y realizar a través de mentores el seguimiento de los graduados que se incorporan a la docencia (GTD PREAL, 2007). Un ejemplo particular es el de las Escuelas de Desarrollo profesional (Professional Development Schools –PDS- en inglés) de los Estados Unidos. En el marco de un sistema educativo descentralizado estas escuelas consisten en asociaciones entre maestros, administradores e integrantes de facultades universitarias cuyo objetivo es brindar oportunidades de desarrollo profesional al docente desde el principio hasta el fin de su carrera. Se apoyan sobre dos supuestos: la escuela no puede transformarse a no ser que la universidad también lo haga y maestros y formadores son igualmente valiosos para la asociación y para el desarrollo profesional.

IV. B.

DE LOS VÍNCULOS UNIDIRECCIONALES

HACIA POLÍTICAS DE ARTICULACIÓN CON LAS ESCUELAS

134. Tanto la experiencia internacional como la nacional sugieren, al menos, dos aportes:
1. que para poder pensar en la perspectiva de un sistema es necesario que las instituciones que forman parte del mismo se articulen entre sí, y
 2. que esas relaciones deben ser objeto de planificación.
135. Como se señalara, en la Argentina los vínculos entre las instituciones formadoras y las escuelas oscilaron entre modelos unidireccionales (paradigmáticamente, las escuelas de aplicación), y relaciones recíprocas pero puntuales (por ejemplo, proyectos o experiencias concretas de articulación con un grado dispar de implementación). La idea de un sistema formador supone pasar de relaciones o vínculos puntuales entre instituciones particulares –el instituto x o la universidad y con la escuela z- a articulaciones que pongan en juego las capacidades, recursos y funciones de cada una de las instituciones que forman parte del sistema formador. Los expertos consultados para la elaboración de este documento coinciden al respecto en que la articulación es necesaria, dado que es difícil pensar en la formación docente desde una sola parte del sistema educativo. Se llega a proponer, incluso, que instituciones como la escuela deberían ser “el telón de fondo de la formación”.⁵³

⁵³Véanse al respecto las respuestas de los expertos consultados.

Tanto la experiencia internacional como la nacional sugieren, al menos, dos aportes: 1) que para poder pensar en la perspectiva de un sistema es necesario que las instituciones que forman parte del mismo se articulen entre sí, y 2) que esas relaciones deben ser objeto de planificación.

136. Ahora bien, el pasaje de las modalidades tradicionales de vinculación a otras más fértiles no es sencillo y demanda considerar la articulación de las instituciones formadoras con las escuelas en un doble sentido: por un lado, por lo que las escuelas aportan a la formación de los futuros docentes y al funcionamiento de las instituciones formadoras; por el otro, por lo que el sistema formador puede aportar a las escuelas y a los docentes en ejercicio.
137. En el primer sentido, está claro que las escuelas constituyen uno de los ámbitos privilegiados de formación de futuros docentes, a través de las distintas instancias de observación, práctica y residencia por las que éstos deben pasar en el curso de su carrera. Una articulación sistemática con el conjunto de las escuelas en las que tienen lugar estas instancias, resulta imprescindible para asegurar una inserción productiva de los practicantes, un mejor aprovechamiento de la experiencia de los maestros y profesores que los reciben, una mayor continuidad en los criterios pedagógicos y didácticos que docentes y practicantes ponen en juego, una mayor continuidad en los criterios de evaluación de los docentes a cargo y los profesores de práctica.
138. Por otro lado, como ya se señaló,⁵⁴ una articulación más sistemática y fluida con un conjunto de escuelas puede ofrecer a las instituciones formadoras un ámbito de circulación, evaluación y validación de las innovaciones en el terreno de la enseñanza que éstas promueven, tanto a través de la inserción de los futuros docentes en las instancias de práctica y residencia, como a través de la organización de espacios de difusión y discusión de resultados de investigaciones, desarrollos curriculares o didácticos, nuevos enfoques sobre temas asociados con la enseñanza, etc.
139. Aunque, en este sentido, la articulación presenta una dimensión local, no puede quedar librada a la iniciativa exclusiva de las instituciones involucradas. En efecto, es imprescindible que tanto a nivel jurisdiccional como nacional, se creen condiciones que faciliten, promuevan e incluso prescriban estas articulaciones, especialmente si se coincide en que tienen en sí mismas un impacto sobre la formación de los futuros docentes. Entre estas condiciones podrán contarse: la conformación de redes instituciones y escuelas "formadoras", especializadas en

⁵⁴Véase el capítulo II de este documento.

esta tarea, y el reconocimiento curricular y salarial de la tarea de formación llevada a cabo de manera sistemática por los docentes en ejercicio.

140. En relación con el segundo sentido señalado –el aporte del sistema formador a las escuelas y a los docentes en ejercicio–, es necesario considerar la diversificación de funciones del sistema formador en su conjunto. En el capítulo III se hizo referencia a las posibles funciones de dicho sistema, y se estableció la necesidad de pensar las combinaciones de funciones más potentes en relación con los recursos, tradiciones, orientaciones e intereses de las instituciones formadoras y con las necesidades de los sistemas educativos tanto en la escala provincial como nacional. Así por ejemplo, las universidades que forman docentes podrían poner énfasis en la transferencia de resultados de investigación y en el desarrollo de postgrados como parte de la formación continua de docentes, mientras que los institutos podrán hacerse cargo prioritariamente de funciones como el acompañamiento en las primeras inserciones laborales.
141. Estos ejemplos no constituyen una propuesta de distribución de funciones por tipo de institución; sólo deben ser tomados como ejemplos de distribuciones posibles. En cualquier caso, la articulación efectiva entre las instituciones formadoras y las escuelas es lo que dará sustento al desarrollo de las distintas funciones y generará condiciones para su efectiva puesta en marcha.

V.

LAS UNIVERSIDADES EN EL SISTEMA FORMADOR

142. Las universidades han desempeñado un papel histórico en la oferta de formación de docentes para el nivel medio. Las más tradicionales han tenido, desde hace casi un siglo, carreras de formación de profesores de enseñanza media, a las que se suman las de más reciente creación. Al mismo tiempo, en los últimos años, algunas universidades han incorporado en su oferta, carreras de formación de docentes de nivel inicial y de nivel primario/EGB. Las universidades, entonces, comparten con los institutos superiores la función de formar los recursos humanos que el sistema educativo requiere. De allí que sea necesario incluir a las universidades en el proceso de acuerdo y definición de las políticas nacionales de formación docente y establecer los alcances y los límites de tales lineamientos, de manera tal de integrar y articular el sistema de formación de docentes respetando, al mismo tiempo, los márgenes de autonomía propios de las universidades.
143. En este capítulo se presenta en primer lugar, un panorama sintético de la escala del aporte de la universidad a la formación de docentes en el país; en segundo lugar, un conjunto de consideraciones acerca de la necesidad de generar un sistema de formación docente integrado; en tercer lugar, se aborda, como un tema específico y distinto del anterior, la cuestión de la articulación general de las universidades en general con los IFD.

la articulación de las instituciones formadoras con las escuelas en un doble sentido: por un lado, por lo que las escuelas aportan a la formación de los futuros docentes y al funcionamiento de las instituciones formadoras; por el otro, por lo que el sistema formador puede aportar a las escuelas y a los docentes en ejercicio.

V. A.

LA UNIVERSIDAD COMO FORMADORA DE DOCENTES

144. Desde el punto de vista de su oferta, la formación de docentes compromete a la mayor parte de las universidades nacionales. En efecto, sobre un total de 38 universidades nacionales, son 35 las que ofrecen carreras de formación docente (92,1%). La mayor parte de estas universidades (28) forman profesores de nivel medio/ EGB 3 y Polimodal, en distintas disciplinas, mientras que sólo 8 forman docentes para EGB 1 y 2, y diez ofrecen carreras de formación de docentes para el Nivel Inicial. En el sector privado, la proporción de universidades que ofrece formación docente disminuye en relación con el total del sector: sobre un total de 42 universidades privadas, son 26 las que ofrecen carreras de profesorado (el 61,9%).
145. Si estos datos expresan el interés de la mayor parte del sistema universitario por la formación de docentes (que en el caso de las universidades públicas alcanza a su casi totalidad), los datos que siguen muestran la participación de las universidades en la formación inicial de los docentes que actualmente se encuentran en actividad en el sistema educativo.

CUADRO N° 2.

DOCENTES DE EDUCACIÓN COMÚN EN FUNCIÓN FRENTE A ALUMNOS, CON NIVEL SUPERIOR COMPLETO POR TIPO DE TÍTULO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO (PORCENTAJES).⁵⁵

NIVEL	TOTAL	TIPO DE TÍTULO						
		SUPERIOR NO UNIVERSITARIO EXCLUSIVAMENTE			SUPERIOR UNIVERSITARIO			TOTAL
		PROFESOR	TÉCNICO/ PROFESIONAL	TOTAL	EXCLUSIVAMENTE PROFESOR	TÉCNICO/ PROFESIONAL	COMBINACIÓN CON AL MENOS UN TÍTULO UNIVERSITARIO	
Inicial	58.795	80.9	1.4	82.3	5.6	0.7	5.4	11.7
Primario / EGB 1 y 2	195.467	79.6	2.4	82	4.3	1.1	4.6	10
EGB 3	102.581	61.8	3.6	65.4	15.2	5.4	8.7	29.3
Medio / Polimodal	139.884	47.2	4.9	52.1	17.9	13.8	11.6	43.3
SNU de Formación Docente	10.759	32.4	3.5	35.9	22.2	14.2	23.5	59.9

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, SOBRE DATOS DEL CENSO NACIONAL DE DOCENTES 2004, RESULTADOS DEFINITIVOS.

146. Como puede apreciarse, los mayores porcentajes de docentes con título universitario (de profesor, técnico o profesional) en relación con el total de docentes en ejercicio, se concentran en el nivel medio y en el nivel superior no universitario. El porcentaje en EGB 3 también es muy significativo, lo cual responde por un lado, a que los títulos aprobados a partir del año 1997 son para EGB 3 y Polimodal, y por otro, a que en algunas provincias se introdujo en el tercer ciclo una estructura curricular similar a la del tradicional nivel medio.

147. En relación con el nivel medio/ polimodal, la alta presencia de titulaciones universitarias entre los docentes en ejercicio responde a varios factores:

1. a la preeminencia de la oferta de formación de docentes para este nivel en las universidades;
2. a la tradición curricular propia del nivel medio, que prioriza una organización en asignaturas vinculadas con las disciplinas de referencia, en continuidad con la organización de buena parte de las carreras universita-

⁵⁵No se incluyen los porcentajes correspondientes a las categorías "otras combinaciones de títulos" y "sin información".

- rias; este rasgo favorecería la inserción en el nivel, no sólo de profesores universitarios sino también de egresados universitarios sin título docente;
3. la escasa oferta de formación no universitaria de profesores en algunas provincias (de hecho, si consideramos sólo los extremos, la proporción de docentes con título universitario según las jurisdicciones oscila entre el 25.6% en la provincia de Jujuy al 66.9% en la provincia de San Juan y en la provincia de La Pampa, en directa relación con la presencia o no en esas jurisdicciones de instituciones de formación de profesores no universitarias).
148. Por su parte, la mayor presencia de graduados universitarios en las instituciones de formación de docentes de nivel no universitario no requiere de mayor explicación. Sí interesa señalar que da cuenta del doble carácter del aporte de las universidades a la formación de docentes en el país: aportan de manera directa, en la medida en que son mayoritariamente sus graduados quienes ocupan puestos docentes en los institutos superiores, y de manera indirecta, en la medida en que estos profesionales son quienes contribuyen mayoritariamente a la formación de docentes para otros niveles.
149. Otro indicador que permite apreciar el aporte de las universidades a la formación de docentes es la formación de posgrado de los docentes en ejercicio en el sistema educativo. Aunque en algunos casos puede tratarse de títulos de posgrado obtenidos en otro tipo de instituciones o bien en el exterior, es esperable que la mayor parte de ellos hayan sido expedidos por instituciones universitarias nacionales o privadas del país.

CUADRO N° 3.

DOCENTES CON NIVEL SUPERIOR COMPLETO POR POSESIÓN DE TÍTULO DE POSGRADO SEGÚN NIVEL EDUCATIVO (PORCENTAJES)

NIVEL	TOTAL	TÍTULO DE MAESTRÍA O DOCTORADO	
		SÍ	NO
Inicial	58.795	9.0	91.0
Primario / EGB 1 y 2	195.467	9.8	90.2
EGB 3	102.581	9.7	90.3
Medio / Polimodal	139.884	10.3	89.7
SNU de Formación Docente	10.759	13.5	86.5

FUENTE: ELABORACIÓN PROPIA, SOBRE DATOS DEL CENSO NACIONAL DE DOCENTES 2004, RESULTADOS DEFINITIVOS.

150. Según se ve, no hay diferencias muy significativas entre los docentes de los distintos niveles, aunque la mayor proporción de docentes con títulos de maestría o doctorado se registra, naturalmente, en las instituciones superiores no universitarias.

No obstante, es probable que las proporciones varíen y los guarismos aumenten si se consideraran títulos de posgrado de menor rango como las carreras de especialización, el cursado de cursos de posgrado e, incluso, la participación de docentes de los distintos niveles en ofertas de formación continua universitarias, que no certifican como posgrado. En cualquier caso, interesa destacar que la formación de posgrado para docentes representa un área que las universidades vienen transitando (especialmente a partir de la modificación del artículo ³⁹ de la Ley de Educación Superior), cuyo desarrollo sería interesante promover.

V. B.

LAS UNIVERSIDADES Y LOS INSTITUTOS NO UNIVERSITARIOS QUE FORMAN DOCENTES COMO PARTE DE UN SISTEMA INTEGRADO

151. El sintético panorama que acabamos de presentar muestra que las universidades deben ser consideradas co-responsables, junto con las instituciones superiores no universitarias, de la formación de docentes del país. Dicho de otro modo, comparten con los institutos de formación docente, la función de formar los recursos humanos que el sistema educativo requiere.
152. Desde esta perspectiva, no se trata de "articular" institutos de formación docente y universidades, sino de asegurar que ambos tipos de instituciones se integren a un sistema formador, cuya unidad debe estar dada por las orientaciones políticas de nivel nacional y provincial que resulten de los procesos de planificación que este documento considera inherentes a la constitución de la formación docente como sistema. Se trata de que la oferta de formación universitaria y no universitaria tienda a complementarse en un sistema integrado, de modo que, lejos de toda lógica competitiva, asegure el desarrollo de las distintas funciones del sistema formador.
153. Al mismo tiempo, un sistema integrado permitiría generar políticas vinculadas con problemas que, aunque con particularidades, son compartidos por las instituciones no universitarias y las universitarias. Entre otros, cabe mencionar: problemas relativos al ingreso, la retención, el prolongamiento de las carreras, los bajos índices de egreso, las condiciones de desarrollo de las prácticas, la vinculación de las carreras de grado con ofertas de formación continua. El abordaje de estos problemas no puede considerarse responsabilidad de cada una de las insti-

tuciones, ni tampoco un asunto privativo de la formación de uno u otro nivel, en la medida en que requieren de políticas de articulación con el nivel medio, de articulación de las instituciones superiores entre sí, de revisión de las políticas de articulación con las escuelas, etc.

154. Ahora bien, la definición de políticas que aseguren cierta direccionalidad del sistema formador, den respuesta a necesidades del conjunto de las escuelas y aborden problemas comunes a las instituciones universitarias y no universitarias de formación de docentes, exige considerar la complejidad del panorama institucional argentino que deriva de las diferentes dependencias jurisdiccionales y niveles de autonomía de las instituciones formadoras. Es esperable que el INFD asuma la función de promover políticas generales para el sistema formador, producidas en ámbitos integrados por las jurisdicciones provinciales y representantes de las universidades que forman docentes.
155. Entendemos que estos ámbitos, que podrán reproducirse a nivel provincial, deben permitir acordar unas políticas que, al tiempo que respeten la autonomía universitaria, aseguren la necesaria direccionalidad del sistema formador. Estas políticas podrán incluir: a) regulaciones federales sobre aspectos curriculares y sobre modalidades de articulación con las escuelas directamente vinculadas con la formación inicial de docentes. Estas regulaciones serán las que aseguren la validez nacional de los títulos docentes, por lo cual el ámbito de definición y acuerdo debe ser federal; b) políticas de promoción que orienten un desarrollo planificado de funciones distintas de la formación inicial o la creación de ofertas de formación inicial nuevas, de acuerdo con las necesidades de las escuelas. Por su carácter regional, el ámbito de acuerdo de estas políticas deberá ser provincial y, como ya se ha señalado en otros apartados, deberá incluir representación de las instituciones formadoras locales, tanto universitarias como no universitarias; en este caso, la participación de la jurisdicción nacional deberá orientarse a asegurar, cuando se considere necesario, condiciones para el desarrollo de las políticas planificadas localmente.

V. C.

LA ARTICULACIÓN DE LOS IFD CON LAS UNIVERSIDADES

156. Una consideración particular e independiente de la definición de lo que hemos llamado hasta aquí políticas de integración del sistema formador, merece la cuestión de la articulación entre los IFD y las universidades, ya no consideradas en su calidad de instituciones formadoras de docentes, sino como instituciones de producción científica y académica.
157. Se trata de generar líneas de articulación con las universidades que, por un lado, complementen y fortalezcan el trabajo de los IFD, poniéndolos en contacto con actividades, estilos de trabajo, lógicas de funcionamiento propias del nivel superior, y, por otro lado, ofrezcan a las universidades ámbitos de difusión, circulación y transferencia de su producción académica y científica que aumenten su alcance y su impacto social.
158. Estas líneas podrán asumir diversas formas y responder a propósitos diferentes. Entre ellas interesa mencionar las siguientes alternativas:
 - Organización de acciones comunes que les permita a los IFD introducirse en ámbitos y estilos de trabajo con baja tradición en el nivel no universitario y que a su vez, maximicen el impacto de la producción universitaria. Por ejemplo, el desarrollo de proyectos de investigación conjuntos o la organización de eventos de intercambio académico o científico sobre temáticas acordadas por las dos instituciones.

- Participación de los IFD en actividades organizadas por la universidad que resulten pertinentes en relación con el desarrollo de sus funciones específicas. Por ejemplo, eventos académicos o culturales en los que participen profesores y estudiantes de las instituciones no universitarias.
- Aprovechamiento de la experiencia formadora de los IFD para la identificación de vacancias en el conocimiento pedagógico que ofrecen las carreras pedagógicas de las universidades y en la investigación respectiva.
- Formación de formadores a través de postgrados de actualización o profundización disciplinar, didáctica o pedagógica. Estos postgrados podrán formar parte de la oferta regular de la universidad o bien diseñarse ad hoc, en acuerdo con instituciones formadoras.
- Acceso de los IFD (a estudiantes y profesores) a recursos bibliográficos o tecnológicos que la universidad pueda poner a disposición. Acceso sistemático de los IFD a información sobre eventos, publicaciones, investigaciones que la universidad desarrolla.
- Diseño de formas de articulación entre las carreras de grado no universitarias y las universitarias.
- Diseño y desarrollo de acciones de ambas instituciones en relación con el nivel medio del que provienen sus ingresantes.

159. Las posibilidades de desarrollo de estas u otras líneas de articulación dependerán de diversos factores, entre otros, de la cercanía geográfica de los IFD y las universidades, de las tradiciones ya instaladas en el sostenimiento de estos vínculos en ambos tipos de instituciones, y de la disponibilidad de recursos para el desarrollo de líneas de articulación específicas.

160. Aun cuando muchas de estas líneas de articulación estén disponibles hoy en día según sea la iniciativa de las instituciones, será necesario promover algunas estrategias que, en el mediano plazo, instalen en la cultura de ambas instituciones, formas sistemáticas de vinculación. Entre estas estrategias podrán contarse la firma de convenios, la creación de redes de difusión e intercambio, la promoción de actividades conjuntas por parte de las jurisdicciones provincial o nacional a través de estímulos presupuestarios, etc.

VI.

EL GOBIERNO DEL SISTEMA FORMADOR

161. En la organización actual de la formación docente en Argentina, el Estado forma maestros y profesores a través de los Institutos Superiores de Formación Docente (algunos de los cuales ofrecen carreras técnicas) y a través de las Universidades. Unos y otras responden a instancias de gobierno diferentes: los Institutos dependen de cada una de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mientras que las Universidades, que son autónomas, se encuentran bajo la órbita del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
162. Esta situación abre un juego institucional tan potente como problemático, si no se cuenta con instrumentos o herramientas que permitan vincular orgánicamente los componentes del sistema, y otorgar una direccionalidad consistente a las políticas que desarrollan organismos de gobiernos múltiples y diferentes. Se trata, entonces, de herramientas de gobierno del sistema en cuanto tal. Algunas de esas herramientas tienen historia y tradición en el sistema educativo nacional (como la validez nacional de planes y títulos) en tanto otros más recientes (como la acreditación) ni funcionaron para toda la oferta de formación, ni alcanzan a las universidades, sin soslayar además la referencia a los problemas que presentaron.⁵⁶

⁵⁶Véase el capítulo III de este documento.

163. Es sabido que uno de los cambios que más afectó la tradicional configuración de los sistemas educativos modernos (no sólo del nuestro) ha sido la descentralización educativa, de la que emergieron distintos modelos de gobierno: la organización nacional centralizada –con parcelas de cesión de autonomía-, la regionalización o modelo de centralización regional, el modelo localizado –con un alto grado de control local y grados variables de autonomía escolar- y los modelos de cuasi mercado (GIR, 2007). En el caso de nuestro país, venimos construyendo trabajosamente un modelo que combina aspectos de control local con otros de control central, algunos de los cuales se corresponden con lo definido normativamente, en tanto otros son resultado de las formas concretas de ejercicio del gobierno por parte de los distintos ámbitos involucrados.
164. En el caso de la formación docente argentina, debido a su compleja conformación, requiere la construcción de un modelo de gobierno específico, puesto que lo central y lo local se presentan aquí con singularidad respecto de otros niveles del sistema. En efecto, a los ámbitos de competencia diferenciados por el carácter federal del sistema educativo argentino, se agregan las responsabilidades repartidas entre el Ministerio nacional y los provinciales sobre instituciones diferentes: las Universidades en un caso, los Institutos en el otro. La creación del INFD se incorpora a este modelo en construcción, debido a que la Ley de Educación Nacional lo define, en su artículo 76, como organismo responsable de las políticas de articulación del sistema de formación docente inicial y continua.
165. La descentralización de la formación docente y su gobierno múltiple requiere, entonces, la generación de estrategias que permitan asegurar criterios comunes en la orientación del sistema y que conecten entre sí sus componentes; piénsese, por ejemplo, que la función de desarrollo profesional que esperamos le quepa al sistema formador, no se realiza por medio de una institución determinada, sino que es una función del conjunto.
166. El relevamiento de los sistemas de formación docente en otros países refleja un abanico de posibles reguladores del sistema formador. Existen al menos dos motivaciones comunes detrás del desarrollo de estos dispositivos: los cambios, ya señalados, en la organización y regulación de los sistemas debido a la descentralización, y la preocupación por direccionar la mejora de la formación de los docentes. El listado de posibles reguladores es tan variado como problemático:

acreditación institucional, estándares de formación, requisitos de selección de los docentes, mecanismos de certificación, son herramientas que apuntan a unificar, pero cada una de ellas tiene sus particularidades, y la opción por unas u otras no puede considerarse por fuera de los contextos locales y de los propósitos que se procuran en relación con el sistema educativo.

167. Así, por ejemplo, países con escasez de docentes utilizan la vía de la certificación, porque les permite acelerar la incorporación de personal que no cuenta con la formación específica, mientras que otros países con abundante personal docente aplican políticas de selección para el ingreso a la formación e inclusive al trabajo docente. Algunos de los dispositivos reseñados se encuentran en uso hace varios años, mientras que otros son de desarrollo reciente. En la práctica, además, distintos dispositivos se combinan de manera diversa: los países de tradición más centralizada en la organización del sistema educativo y en el reclutamiento de los docentes suelen apelar a la acreditación, la fijación de estándares generales y los requisitos centralizados para las incumbencias de los títulos, en tanto los países de tradición descentralizada recurren también a los dispositivos de acreditación, pero los combinan con el uso de certificaciones y otorgamiento de licencias.
168. La experiencia internacional relevada (Acosta, 2007) permite advertir en torno a las posibilidades y los límites que cada una de estas herramientas tiene en relación con la idea de sistema formador, que es el objeto de este documento. Pero los dispositivos sólo pueden y deben evaluarse en función del sistema en el que se los implementa⁵⁷. Dado que estos dispositivos de regulación se vinculan con tradiciones y con decisiones de orientación política, consideramos prioritario avanzar en el futuro inmediato en el debate político acerca de su plausibilidad en el contexto argentino. Un ejercicio de este tipo debe partir de tres consideraciones fundamentales:
1. la organización de la formación docente y su gestión, y el lugar del INFD en ella,
 2. el estado de nuestra formación docente en relación con las tendencias internacionales: a medio camino entre las reformas mundiales de los '80 (por ejemplo, la extensión de la formación) y de fines de los '90 (por ejemplo, la acreditación institucional) (Acosta, 2007), y

⁵⁷ Todo análisis de un sistema educativo se debe referenciar sobre la historia de configuración de

ese sistema, los procesos de cambio que atraviesa y el contexto político, económico y social en el que se encuentra.

3. la falta de normativa específica para el nivel superior de formación docente, incluyendo el estado de debate en que se encontrará en el futuro la Ley de Educación Superior, que siempre ha sido de imprecisa pertinencia para los Institutos.
169. No será un debate sencillo, seguramente, pero no puede dejarse de lado si se trata de avanzar hacia un sistema formador que vaya resolviendo su fragmentación, que mejore la oferta de formación y que provea al sistema educativo de los recursos humanos que necesita en la actualidad.
170. La Ley de Educación Nacional establece algunas condiciones políticas para este debate. En efecto, en su artículo 77 establece que el INFD contará con asistencia de un Consejo Consultivo (integrado por representantes del Ministerio Nacional, del Consejo Federal, del Consejo de Universidades, y representantes del sector gremial, de la gestión privada y del ámbito académico), que constituye por su composición un ámbito de debate político entre sectores activamente involucrados en el gobierno del sistema formador. Por otro lado, en el Título XII sobre Disposiciones Transitorias, el artículo 139 señala que la cooperación técnica de las políticas de formación docente acordadas en el Consejo Federal se realizará a través de encuentros federales que garanticen la participación de las autoridades políticas a cargo del gobierno de los institutos bajo la coordinación del INFD. El funcionamiento regular de estas instancias, que se viene consolidando en la corta experiencia de los últimos meses, constituirá una condición de posibilidad del debate que se requiere.

RESOLUCIÓN CFE NRO. 30/07 ANEXO II

LINEAMIENTOS NACIONALES PARA LA FORMACIÓN DOCENTE
CONTINUA Y EL DESARROLLO PROFESIONAL

PRESENTACIÓN

1. Este Documento se propone desarrollar un marco conceptual acerca de la Formación Docente Continua (FDC) y el Desarrollo Profesional Docente (DPD) en tanto función del Sistema Formador. Desarrolla una serie de criterios que orientan la formulación de diversas propuestas y estrategias de acción para una de las áreas prioritarias fijadas por el Plan Nacional de Formación Docente (Resolución N° 23 del CFCyE, noviembre 2007). El documento tiene un doble propósito:
 1. establecer algunas precisiones conceptuales sobre el desarrollo profesional docente para mejorar su planificación a partir del diagnóstico y los antecedentes sobre el tema; y
 2. proponer criterios que orienten las líneas de acción y las actividades de desarrollo profesional docente en el país en sus distintos niveles (nacional, provincial e institucional).
2. Este Documento constituye una herramienta de trabajo para la discusión de los distintos sectores, actores, organismos involucrados en vistas a generar nuevas propuestas, dispositivos y estrategias de intervención. Su finalidad es fortalecer la calidad y pertinencia de la Formación Docente Continua (FDC) para la renovación de la enseñanza y las prácticas pedagógicas en los diferentes niveles del sistema educativo que permita garantizar el derecho a la educación y el acceso al saber de todos los ciudadanos.

I.

ANTECEDENTES

3. Múltiples aportes y antecedentes son tributarios de los debates que subyacen en este documento. Entre ellos la Res. N° 223/2004 del CFCyE sobre "Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente"; las experiencias nacionales y provinciales en curso, los programas ya implementados satisfactoriamente y que han sido bien valorados por los docentes y las escuelas¹. Las iniciativas autogestionadas por colectivos docentes; las numerosas experiencias internacionales y la discusión proveniente del ámbito académico. Todas estas contribuciones abrieron un camino para la paulatina consolidación de un campo específico dedicado al Desarrollo Profesional y a la Formación Continua de los docentes. También se retoman las reflexiones y conclusiones de diagnósticos previos realizados por este Ministerio².
4. En la última década se verifica un aumento sostenido y cuantitativamente importante de la oferta de FDC en el país. Según datos del Censo Nacional de Docentes 2004, alrededor del 70% de los docentes en actividad asistieron en los últimos cinco años a cursos de capacitación. El Estudio de los Planes Globales Provincia-

¹Entre estas experiencias se pueden mencionar el programa FORDECAP, el sistema de capacitación de Nueva Escuela e iniciativas de las Universidades como el PROYART de la UNGS. Más recientemente las Escuelas Itinerantes, los Seminarios sobre los Profesores y la Escuela Contemporánea y los Ciclos de Cine y Formación organizados por la DGCyFD del Ministerio de Educación, Ciencia y

Tecnología de la Nación. También el programa de becas de estudio para que los docentes de diferentes niveles, en especial los profesores de ISFD, realicen maestrías; los Seminarios y materiales de Narrativa y Documentación de Experiencias Pedagógicas llevados a cabo en convenio entre el MECyT y la OEA, por ejemplo.

les 2003-2004 coordinado por FLACSO³ (2005) mostró que el componente de capacitación había sido el foco de intervención privilegiado en los Planes analizados. Este tipo de acciones también estuvieron acompañadas de otras que se propusieron incidir en el desarrollo curricular. Sin embargo la bibliografía proveniente del campo académico, diversos documentos nacionales e internacionales y los diagnósticos realizados por las cabeceras y equipos técnicos provinciales, dan cuenta de que estas acciones han tenido menor incidencia que la esperada respecto de la mejora del sistema educativo y de las experiencias de aprendizaje de los alumnos.

5. A pesar de los importantes esfuerzos realizados en los últimos años y de la renovación que se observa en los dispositivos de perfeccionamiento implementados en el país, los diversos actores y participantes coinciden en señalar la escasa transferencia, el bajo efecto que estas acciones han tenido en la renovación de las instituciones escolares y de las prácticas docentes. En consecuencia, parece necesario:
 1. Revisar modelos y dispositivos de la Formación Continua avanzando hacia concepciones más integrales.
 2. Diseñar y proponer nuevas alternativas para el DPD, sin desechar experiencias que han dado buenos resultados.
 3. Establecer con claridad la complejidad de los elementos que son puestos en juego en las políticas de DPD, revisando las expectativas depositadas en la Formación Continua, sus alcances y limitaciones sin renunciar a la intervención y al cambio.

6. Frente al diagnóstico que muestra la distancia existente entre los objetivos de mejora y transformación por un lado, y los logros de la Formación Continua, por el otro, resulta necesario precisar y acotar las expectativas y potencialidades que tiene la FDC y las políticas de desarrollo profesional. Cabe recordar que los programas de DPD no alteran las condiciones de trabajo de los maestros y profesores, ni tampoco la forma de estructurar y organizar la tarea escolar, de agrupar, promover y evaluar a los alumnos, por mencionar algunos de los

²Se consultaron entre otros, los siguientes Documentos: "Estudio de Planes Globales 2003-2004. Una mirada comparada, Buenos Aires, abril de 2005. MECyT / DNGCyFD - FLACSO. Y "El desarrollo profesional docente: experiencias, temas y

problemas. Informe Final MECyT / DINIECE presentado a la Comisión Federal para la Formación Docente Inicial y Continua, octubre de 2005. Véase al final otros Documentos trabajados.

elementos que forman parte de la “gramática escolar”⁴. No es lo mismo renovar la institución que innovar a nivel de las prácticas del aula. La renovación de las prácticas depende no sólo de los programas de formación docente, sino que es la resultante de múltiples elementos que trascienden el campo de la Formación Docente Inicial y Continua. La formación permanente puede acompañar las transformaciones de la carrera docente pero no podría por sí misma alterar la estructura del puesto de trabajo ni la carrera. Tales transformaciones deberán ser tratadas en las instancias de negociación nacional y provinciales que correspondan, con la participación de las organizaciones gremiales docentes. Por lo dicho, es necesario que la planificación de la FDC diferencie las dimensiones institucionales y organizativas que estructuran la práctica docente –sobre las que el DPD no puede incidir-, de aquellas otras sobre las que sí puede trabajar.

7. Resulta necesario definir los alcances y limitaciones de los dispositivos de formación. Las políticas de DPD deberían advertir sobre posibles desarticulaciones entre las escalas de intervención y las expectativas que se manejan. De lo contrario, pueden suceder desajustes entre el dispositivo o línea de perfeccionamiento implementada y el objeto o meta del cambio que se persigue.
8. La hipótesis básica de que una formación permanente del profesorado crea un cuerpo docente mejor preparado, capaz de generar mejores procesos de aprendizajes y experiencias educativas en los alumnos, sigue siendo un supuesto válido y sostenido por las corrientes críticas, humanísticas y reconstruccionistas⁵. Es por ello que apostar a la formación de los docentes en servicio tiene un sentido político estratégico.
9. Es importante avanzar en el diseño de políticas más integrales que recuperen estrategias globales y articulen diversos focos de intervención. Este Documento aborda la complejidad de las diversas cuestiones que interactúan y configuran el campo de las Políticas de DPD.

³ El estudio incluyó el análisis de los Planes Globales de 8 provincias que fueron tomados como casos testigos: Santa Cruz, Chaco, La Rioja, Jujuy, Corrientes, Córdoba, Mendoza y Buenos Aires.

⁴ Tyack, D. y Cuban, L. (2000) definen a la gramática escolar como la continuidad, regularidad, en las estructuras, reglas y prácticas que organizan

la labor de enseñanza en las escuelas. Por ejemplo la división de los alumnos por edades y grados, la separación de contenidos en materias escolares, etc.

⁵ Terhart, 2006 (véase referencia completa al final).

10. En las iniciativas de FDC emprendidas durante las últimas décadas se destaca un alto grado de desarticulación. Esto ha llevado a la proliferación de acciones inconexas y paralelas que encaran un sinnúmero de agencias y organismos, tanto públicos como privados, del gobierno nacional y de las provincias. Éste constituye uno de los problemas a la hora de pensar políticas de FDC y DPD vinculadas con el mejoramiento de las experiencias educativas de niños y jóvenes, el desarrollo curricular de las escuelas y la transformación de las prácticas. Resta mucho por hacer para garantizar el acceso de todos los docentes a la capacitación gratuita y que las acciones que se implementan se rijan por criterios de calidad, pertinencia y relevancia, sin que esto signifique centralizar y homogenizar la oferta.

La formación docente es un proceso continuo y de larga duración que no se agota durante la fase de la formación inicial. La profesión docente se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico. El desarrollo profesional de los docentes constituye una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica.

II.

EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

11. Una primera aproximación a los modelos, enfoques y concepciones sostenidas sobre la formación permanente de los docentes permite diferenciar dos perspectivas contrapuestas:
 - la instrumental y carencial, frente al
 - modelo centrado en el desarrollo.

13. Cada modelo se fundamenta en distintos valores, tradiciones pedagógicas e intereses; a la vez que otorga cierto estatuto, función y rasgos a la profesión docente. Los modelos funcionan como un constructo o abstracción ideal de prácticas concretas, pero es posible identificar cómo subyacen características de uno u otro de estos modelos en contextos, situaciones y experiencias de formación reales. En las prácticas de formación se producen mestizajes y acciones híbridas que están lejos de responder a un modelo ideal o en estado puro.

14. En la concepción instrumental de la Formación Continua subyace la idea de un docente que carece, sujeto del déficit, ineficaz, que debe ser «reconvertido». En este caso, la capacitación se dirige a suplir las lagunas de su formación, compensar ineficiencias atribuidas a la débil preparación inicial o a los cambios ocurridos

La formación docente es un proceso continuo y de larga duración que no se agota durante la fase de la formación inicial. La profesión docente se encuentra permanentemente demandada por los cambios y avances que se operan en las diferentes esferas de la sociedad, la cultura, la política, las tecnologías, el conocimiento científico.

recientemente en la sociedad o en el currículum, ante a los cuales urge la actualización de las competencias, habilidades y conocimientos de los docentes⁶.

15. En oposición a este modelo "carencial", el modelo centrado en "el desarrollo" recupera la tradición crítica, fenomenológica y la narrativa. Concibe al docente como un trabajador intelectual comprometido en forma activa y reflexiva⁷ con su tarea, capaz de generar y decidir sobre su agenda de actualización. El propósito de la FDC es fortalecer el trabajo del docente para que sus decisiones de enseñanza ganen en autonomía y responsabilidad. Se trata de recuperar el conocimiento construido en la práctica, las experiencias y necesidades formativas de los docentes implicados; construir un saber que parta de las condiciones institucionales de la organización escolar específica y de los problemas detectados en la práctica trascendiéndolos. En este proceso los saberes de los docentes se articulan con el saber experto acumulado, con las experiencias desarrolladas por otros colegas y se nutre de la teoría y la investigación educativa.
16. La expresión "desarrollo profesional" pretende superar la escisión entre formación inicial y continua. Propone una nueva concepción para responder a las necesidades del profesorado y a sus contextos de actuación, al concebirse como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes.
17. Cuando la formación continua se ancla en la práctica cotidiana de los docentes y en los problemas de la enseñanza y del aprendizaje, promueve reestructuraciones, reflexiones y conceptualizaciones que abren nuevas perspectivas, permiten el planteo de estrategias didácticas preocupadas por mejorar el aprendizaje y la comprensión de los alumnos. El desarrollo profesional de los docentes se produce cuando éstos construyen conocimiento relativo a la práctica –propia o de los demás–, trabajan en el contexto de comunidades docentes, teorizan sobre su trabajo y lo conectan con aspectos sociales, culturales y políticos más amplios. Al tiempo que asumen su responsabilidad en la construcción de un proyecto educativo basado en la igualdad, el respeto a la diversidad, la formación integral de las personas y la confianza en la capacidad de aprendizaje de los alumnos.

⁶ Cabe señalar la situación particular de los profesionales, técnicos u otros en ejercicio de la docencia que no tienen formación pedagógica. Según el Censo Nacional de Docentes 2004, al menos el 7% no tiene título específico y se carece de datos para el 20% de los censados. En el nivel medio / polimodal la proporción de profesores sin formación docente se eleva al 13% y pre-

senta picos importantes en algunas provincias que ya vienen afrontando estrategias para resolver esta carencia.

⁷ Esta línea se nutre de los trabajos de Schön; Fenstermacher; Elliot; Stenhouse; Brubacher, Case y Reagan, entre otros y reconoce antecedentes de pedagogos clásicos como John Dewey.

18. Un principio fundamental presente en la idea del DPD es el trabajo horizontal y colaborativo entre formadores, especialistas y docentes, lo que lleva a revalorizar los saberes de la acción y los principios construidos a través de la experiencia. Este enfoque también ha recibido el nombre de "conocimiento de la práctica"⁸ porque propone la indagación como actitud permanente y no divide el universo del saber en, la teoría por un lado, y la práctica por el otro. A través de su desarrollo profesional, el docente identifica, plantea y busca soluciones a problemas de su práctica.
19. Otro criterio para caracterizar a los diferentes modelos de FDC es analizar cómo definen y organizan los siguientes elementos: (a) el vínculo pedagógico que se establece entre formador-formado que puede ser más o menos horizontal; (b) la representación del acto de formación que adquiere distintos formatos, desde la forma escolar clásica con relaciones verticales y jerarquías de conocimiento, hasta la forma interactivo – reflexiva basada en relaciones horizontales entre los participantes con la finalidad de resolver problemas reales a través de la producción colectiva y cooperativa de nuevos saberes.; (c) la legitimidad / autoridad del formador, puede provenir de una autoridad exterior, de su saber experto o bien ser construida en la interacción con el docente, a partir de su capacidad para enriquecer la mirada sobre los problemas escolares y de la enseñanza; (d) la naturaleza de los dispositivos de formación, el estatuto de los saberes puestos en juego y la coherencia del modelo de formación con una determinada estrategia de cambio⁹.
20. Toda propuesta de Formación Continua lleva implícita una idea y concepción acerca del cambio educativo. Si el cambio es concebido de una manera lineal que opera desde arriba hacia abajo, la formación tendrá determinados rasgos, por ejemplo: seminarios masivos con iguales características y contenidos para todos los docentes; o capacitación en "cascada", dirigida primero a un pequeño grupo que hará luego, las veces de multiplicador. Por el contrario si se trata de estrategias de innovación a ser construidas con la participación de los docentes en sus contextos de trabajo, la formación se centrará en la escuela con el objetivo de elaborar proyectos de innovación o de realizar apoyo profesional mutuo entre colegas.

⁸ Cochran-Smith y Lytle, S., 2003 (véase referencia al final).

⁹ Chantraine – Demailly, L. 1995 (véase referencia al final).

El desarrollo profesional de los docentes constituye una estrategia fundamental tanto para renovar su oficio, como para responder a las nuevas necesidades de la sociedad, atendiendo a la complejidad de la tarea de enseñanza y de mediación cultural que realizan en sus diferentes dimensiones política, sociocultural y pedagógica.

21. Un mismo modelo de Formación Continua puede concretarse a través de distintos dispositivos y estrategias de acción. El dispositivo constituye una forma de pensar los modos de acción, es una respuesta y organización concreta que asume un programa o proyecto de capacitación. Por ejemplo, el dispositivo del curso puede ser llevado a cabo desde una concepción instrumental de la FDC o desde una perspectiva centrada en el DPD. Un dispositivo no se corresponde unívocamente con un modelo; aunque históricamente es posible vincular el origen de ciertos dispositivos con determinadas concepciones de la formación. En general, la capacitación docente se realizó a través de cursos fuera del horario laboral, presenciales o a distancia, frecuentemente vinculados con una concepción carencial o instrumental. Por el contrario, la documentación de experiencias pedagógicas de los docentes se ha vinculado con modelos centrados en la idea de desarrollo profesional.
22. Pensar en términos de DPD implica superar las políticas que han alternado o yuxtapuesto dispositivos cambiando los módulos por las jornadas y las jornadas por los talleres, para centrarse, por el contrario, en la reflexión sobre los modelos que fundamentan las propuestas de formación y construyen la identidad profesional y laboral del docente. Las estrategias aisladas de capacitación orientadas a la implementación de reformas educativas y curriculares son insuficientes para resolver los problemas de desarrollo profesional y atender a sus múltiples dimensiones. Dada la complejidad de los problemas educativos, las políticas que focalizan en una única estrategia y línea de acción no logran las mejoras que se proponen. Se trata de contemplar la heterogeneidad de trayectorias, necesidades, situaciones y problemas de enseñanza y aprendizaje que emergen en los diversos contextos educativos.
23. En este proceso no hay caminos únicos ni dispositivos mágicos. La consideración de los docentes como adultos ya formados, con experiencia y en situación de trabajo, resulta un punto de partida ineludible pero no exclusivo. Las propuestas deberán recuperar el conocimiento pedagógico que se construye en la interacción docente – alumnos junto con el dominio de los saberes disciplinares y de la didáctica que permite poner a disposición del otro los conocimientos, lenguajes y conceptos del currículum escolar. Se trata de promover desempeños docentes que mejoren las experiencias y los resultados de aprendizaje de los niños, jóvenes y adultos que transitan por las instituciones educativas; capaces de identificar los obstáculos y de utilizar los factores del contexto que enriquecen el ambiente y los logros de aprendizaje.

Toda propuesta de Formación Continua lleva implícita una idea y concepción acerca del cambio educativo. Si se trata de estrategias de innovación a ser construidas con la participación de los docentes en sus contextos de trabajo, la formación se centrará en la escuela con el objetivo de elaborar proyectos de innovación o de realizar apoyo profesional mutuo entre colegas.

Pensar en términos de DPD implica superar las políticas que han alternado o yuxtapuesto dispositivos cambiando los módulos por las jornadas y las jornadas por los talleres, para centrarse, por el contrario, en la reflexión sobre los modelos que fundamentan las propuestas de formación y construyen la identidad profesional y laboral del docente.

III. DESAFÍOS PARA EL DISEÑO DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN CONTINUA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

24. Los nuevos escenarios sociales en los que se desenvuelven los procesos de escolarización requieren de una formación permanente del profesorado que actualice saberes y herramientas al mismo tiempo que renueve el compromiso y la responsabilidad social con el mejoramiento, la expansión y calidad de la educación. ¿Cuáles son entonces los desafíos a considerar para el diseño de las políticas de DPD? Para responder a este interrogante es necesario examinar cuatro relaciones:
- La relación entre Formación Docente Inicial y Continua.
 - La relación entre las necesidades del sistema, de la institución y de los docentes.
 - La relación entre el DPD y las condiciones laborales.
 - La relación entre desarrollo profesional y carrera docente.
25. La relación entre Formación Docente Inicial y Continua. La formación docente constituye un proceso de larga duración que sucede en diversos períodos de la trayectoria de los docentes más que en momentos puntuales y aislados. Por este motivo es que la FDC se concibe en estrecha articulación con la FDI y con las actividades de investigación y trabajo comunitario que realizan las escuelas y los Institutos de Formación Docente. Las instancias, experiencias y conocimientos acumulados en las acciones de formación permanente pueden contribuir a enriquecer la preparación inicial, planteando nuevas áreas y estrategias que permitan un vínculo más estrecho entre la formación y el trabajo de enseñar. Esto supone en primer lugar, revisar las funciones que cumplen los Institutos de For-

mación Docente en el sentido y según los alcances establecidos en el Anexo I y la experiencia acumulada en torno de la capacitación. En segundo lugar, plantea la necesidad de establecer redes con las escuelas de los niveles educativos para los cuales forman docentes y con otros organismos e instituciones que contribuyen al desarrollo profesional de los docentes.

1. En la medida en que ambas etapas de preparación y consolidación de la tarea docente (formación inicial y continua) compartan una misma filosofía y perspectiva, se evitarán procesos de "reconversión o resocialización profesional"¹⁰ en los cuales la capacitación contradice o se yuxtapone a los rasgos del oficio consolidados en etapas anteriores de la formación. Si estas dos instancias o fases de la formación responden a una lógica compartida y se desafían mutuamente, mayor es la posibilidad de lograr innovaciones, mejorar las prácticas escolares y sentar la idea del cambio y la actualización permanente como algo inherente al trabajo docente.
26. La relación entre las necesidades del sistema, de la institución y de los docentes. Las políticas que orientan los planes de Formación Continua deberían contemplar y conjugar tres demandas:
- a. las exigencias, necesidades y prioridades del sistema educativo, por ejemplo la transformación de contenidos, nuevas modalidades de trabajo, exigencias sociales, u otras);
 - b. las que provienen de las instituciones, de proyectos o características de comunidades educativas particulares; y
 - c. las inquietudes personales de los docentes (interés en un área o problema educativo, requerimientos vinculados con determinadas etapas de su trayectoria o carrera docente, entre otros).
1. Las oportunidades que brinda el DPD se ligan con las condiciones y culturas institucionales en las que se inscribe la tarea docente. Las escuelas deben ser espacios capaces de multiplicar las ocasiones para que

¹⁰ Al respecto puede consultarse el trabajo de Bolívar, Antonio (2006).

Las escuelas deben ser espacios capaces de multiplicar las ocasiones para que los profesores se forjen esquemas generales de reflexión y regulación de su práctica.

El DPD se inscribe de este modo en las características y situaciones de trabajo específicas de los docentes.

los profesores se forjen esquemas generales de reflexión y regulación de su práctica¹¹. El DPD se inscribe de este modo en las características y situaciones de trabajo específicas de los docentes. Las propuestas concretas deberán contemplar el escenario de problemas específicos de enseñanza, aprendizaje, vínculos y autoridad que se presentan en la tarea con grupos escolares particulares, caracterizados por rasgos propios y por otros que son comunes en el marco de la globalización de la cultura y de los problemas sociales contemporáneos.

2. Considerar a los docentes como partícipes y protagonistas activos de su desarrollo en tanto que trabajadores y profesionales, significa tener en cuenta sus trayectorias, experiencias previas e identidades laborales y profesionales en las que se han forjado. Esto plantea el desafío de planificar el diseño de diversas modalidades y dispositivos de Formación Continua que respondan a diferentes demandas, necesidades de actualización y desarrollo de los docentes, evitando la implementación de estrategias únicas y homogeneizantes.
27. La relación entre el DPD y las condiciones laborales. Las políticas que orienten la planificación del DPD han de tener en cuenta las condiciones laborales de los docentes y la estructura de su puesto de trabajo, cuestiones que deberán ser consideradas en el marco de las instancias de negociación colectiva y de paritarias que correspondan. La Formación Continua, en particular las propuestas en servicio centradas en las escuelas, requiere para su implementación de la disponibilidad de tiempo, recursos y espacios de trabajo en las instituciones educativas. El panorama actual que presentan algunas de estas condiciones, puede obstaculizar el desarrollo de ciertos programas y estrategias. El trabajo colaborativo de los docentes y la realización de proyectos en común por ejemplo, requieren de la posibilidad de encuentro, de espacios de trabajo conjunto, cuestiones que constituyen un reto dentro de la organización escolar actual.
28. La relación entre FDC y carrera docente. Las políticas de DPD pueden acompañar el cambio y la renovación de la carrera docente hacia estructuras más horizontales y diversificadas que generen nuevos estímulos y motivaciones para la realización personal de actividades de DPD. Se trata de generar un ambiente

¹¹ Según Perrenoud (2006), más que brindar todas las respuestas posibles, una formación orientada hacia la práctica multiplica las ocasiones para que los docentes se forjen esquemas generales de

reflexión y regulación de su práctica. La formación y el trabajo colaborativo entre docentes en las escuelas, favorece el fortalecimiento de los procesos reflexivos sobre la acción de enseñar.

El trabajo colaborativo de los docentes y la realización de proyectos en común por ejemplo, requieren de la posibilidad de encuentro, de espacios de trabajo conjunto, cuestiones que constituyen un reto dentro de la organización escolar actual.

profesional más atractivo, con nuevas posibilidades de progreso individual en la carrera, sin alentar el denominado “credencialismo” y la mera acumulación de puntaje. Son las normas legales, los estatutos docentes vigentes y los acuerdos paritarios a establecer en futuras negociaciones colectivas, los que regulan las relaciones entre Formación Continua y carrera docente.

1. Sin embargo, se aspira a proponer y establecer motivos válidos para que los docentes sostengan proyectos de desarrollo profesional, sin acudir a mecanismos basados en el reconocimiento salarial a cambio de la formación continua. Las iniciativas de DPD pueden jerarquizar y revalorizar la profesión y el trabajo docente mediante otras formas que garanticen la permanencia de los buenos docentes en el sistema educativo, a través de diversos estímulos que no estén basado en el salario. Por ejemplo: la participación en la elaboración e implementación de proyectos; la publicación de resultados y materiales realizados en actividades de perfeccionamiento y desarrollo; la realización de pasantías en otras instituciones; la asunción de nuevos roles, de orientación y tutoría a los maestros y profesores que recién se inician; la coordinación de proyectos o de áreas de trabajo, etc.

IV. DESAFÍOS PARA EL DISEÑO DE POLÍTICAS DE FORMACIÓN CONTINUA Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

29. El desarrollo profesional comprende procesos de aprendizaje de diversa naturaleza que habrá que considerar al momento de planificar dispositivos concretos de formación continua:
1. **Pedagógicos:** el DPD implica múltiples aprendizajes que pueden llevarse a cabo en las áreas del currículum, en la gestión de las clases escolares, en el trabajo en equipo, en la exploración y reflexión de la propia práctica, en el análisis de casos y de la experiencia de otros, en el estudio de nuevas teorías y conceptos que posibiliten la reconstrucción y renovación de las estrategias y de los recursos docentes para la enseñanza.
 2. **Personales:** el DPD favorece la comprensión de sí mismo. Recuperar el "deseo" de educar y de enseñar, aquello que nos condujo a elegir la profesión, implica conocerse a uno mismo, analizar la trayectoria e historia profesional personal¹², estar dispuesto a inventar y reinventar. La tarea educativa es por definición una tarea "de relación" que posibilita el crecimiento propio y ajeno; es abrirse a la sorpresa del otro, de lo otro¹³.

¹² Al respecto puede consultarse la obra de Goodson, 2004 (ver referencia completa al final del Documento).

¹³ Contreras, J. 2006 (ver referencia completa al final del Documento).

3. **Institucionales:** el DPD se da en contextos colegiados y grupales, a través del intercambio de experiencias en el seno de determinados equipos de trabajo y culturas profesionales e institucionales. Estos colectivos son los que permiten experimentar y poner a prueba los aprendizajes a la vez que conectarse con otras instituciones culturales, comunitarias y redes profesionales. Las escuelas constituyen un entorno de socialización y aprendizaje para los alumnos, pero también para los docentes.
30. Los escenarios contemporáneos atravesados por graves problemas de pobreza y desigualdad socio-cultural, jaquean la identidad y autoridad de los docentes planteando nuevos desafíos a su trabajo y a su tarea de enseñanza. El propósito general de la FDC es que los docentes y los formadores construyan nuevas claves de lectura e interpretación de su tarea y de los procesos de escolarización para orientar sus acciones. Esto permitirá asumir el control sobre su práctica y ocupar un rol protagónico en la transmisión y producción cultural, atendiendo los nuevos desafíos de la tarea de enseñar.
 31. En este marco se proponen cuatro principios básicos para orientar la planificación de los programas, proyectos y estrategias de DPD en los distintos niveles y ámbitos de su ejecución:
 1. Las acciones de formación permanente del profesorado tendrán como horizonte: la mejora de la calidad de los aprendizajes de los alumnos, su profundización y diversificación.
 2. La Formación Continua deberá ser capaz de dialogar con las prácticas docentes e interpelarlas; es decir de movilizarlas en una espiral de reflexión, análisis, reformulación y puesta a prueba constante.
 3. La FDC deberá vincular la práctica con la comprensión de las transformaciones del mundo y la cultura contemporáneos.
 4. La Formación Docente Continua se desarrollará principalmente en los espacios concretos de desempeño del docente, en los escenarios donde surgen los problemas de la práctica. A tal fin será necesario acercar las tareas de los formadores al terreno y revisar el tipo de vínculo entre las instituciones a cargo de la formación y las escuelas.
 32. En relación con la "interpelación de las prácticas", esta puede realizarse u operar sobre diferentes órdenes o ámbitos. Es posible que el DPD interpele las prácticas en el orden de (i) lo conceptual, (ii) de lo instrumental, o bien en (iii) la identidad profesional y laboral de los docentes.

1. En el primer caso, las acciones de DPD pueden generar nuevas comprensiones y conceptualizaciones de la tarea docente y del proyecto educativo de las escuelas al movilizar los conocimientos, esquemas y las categorías con las cuales se interpretan los procesos de escolarización, las situaciones didácticas, la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Para ello se requiere –entre otras cuestiones- profundizar en la comprensión académica de las disciplinas y en su didáctica.
 2. Además, el DPD deberá ser capaz de interpelar el orden de lo instrumental al generar nuevas rutinas y esquemas de acción, estrategias, recursos, materiales y destrezas “en situación”, acordes a los contextos específicos en que se desenvuelven las experiencias de escolarización de los niños y jóvenes, a los problemas o situaciones que obstaculizan su aprendizaje.
 3. Finalmente, en el tercer orden enumerado, el DPD puede movilizar la reflexión sobre la identidad profesional y laboral de los profesores en vistas a propender a desempeños profesionales flexibles, abiertos y comprometidos socialmente; capaces de enlazar y de dar nuevos sentidos a los aspectos vocacionales, profesionales, sociales y laborales que están presentes en el oficio del docente. La FDC promoverá la comprensión del mundo y la cultura contemporáneos y el rescate de la dimensión ético – política de la profesión.
33. El DPD pone en el centro de la escena el aprendizaje de los alumnos. La tarea del formador es la construcción conjunta –con los maestros, profesores y directivos de los diagnósticos y problemas escolares relevantes de ser tratados mediante nuevas aproximaciones y proyectos de intervención didáctica. Para que esta construcción tenga lugar, el formador debe conocer y vivenciar “el terreno”, aprender del cotidiano escolar y de las prácticas que observa. En esta interacción, el proceso de FDC se realiza en una doble dirección: hacia el docente y hacia el formador.
34. El desarrollo personal y profesional de los docentes se produce en situación de trabajo, dentro del contexto de la organización escolar. Es una actividad que incluye mucho más que a un solo profesor actuando individualmente. Es por lo general un asunto de grupos de profesores, trabajando con especialistas, supervisores, administradores, orientadores, padres y muchas otras personas e instituciones que están conectadas con la escuela.

El desarrollo personal y profesional de los docentes se produce en situación de trabajo, dentro del contexto de la organización escolar. Es una actividad que incluye mucho más que a un solo profesor actuando individualmente.

35. La actividad de los formadores consiste en promover mediaciones que ayuden a mirar aspectos automatizados de la práctica, representaciones naturalizadas, formas de actuar no cuestionadas pero incorporadas en las rutinas escolares. Llamar la atención sobre elementos o cuestiones que son escasamente consideradas en la práctica cotidiana, en la interacción cara a cara con los alumnos y con los demás actores institucionales. Se trata de favorecer la comprensión e intervención de las prácticas docentes en sus distintas dimensiones: disciplinar; didáctica; interactiva / comunicativa; comunitaria / social; cultural; institucional y política.
36. En síntesis, los criterios que se proponen para orientar la planificación y diseño de acciones y dispositivos de formación continua o DPD, son los siguientes:
- a. La implicación del profesorado en el planteo, la indagación y resolución de problemas que estén vinculados con los aprendizajes de los alumnos o con cuestiones consideradas prioritarias en el marco de las políticas nacionales, provinciales y de los futuros acuerdos que se alcancen.
 - b. La instauración de modalidades de aprendizaje y desarrollo profesional colectivas, colaborativas y horizontales que otorguen a los docentes crecientes niveles de autonomía y autoridad profesional.
 - c. El reconocimiento de la escuela como escenario y contexto natural para el desarrollo profesional de los docentes y la implementación de las acciones y proyectos de FDC.
 - d. El potencial de los proyectos y dispositivos de DPD para interpelar las prácticas docentes en los tres órdenes mencionados (conceptual, instrumental, profesional) y contribuir al desarrollo / profundización de los conocimientos, actitudes y procedimientos necesarios para su tarea.
 - e. La recuperación de la práctica y experiencia de los docentes como fuente de conocimiento, análisis, reflexión, aprendizaje; punto de partida y anclaje ineludible de la Formación Continua.
 - f. La potencialidad de los proyectos de DPD para establecer redes entre instituciones educativas y no educativas, con la comunidad y con otros entornos más amplios y lejanos (redes virtuales, comunidades de aprendizaje, discusión e intercambio de prácticas).
 - g. La diversidad de dispositivos, propuestas y acciones que estén diseñadas a partir de la detección de necesidades, problemas o intereses de ciertos colectivos docentes e instituciones que constituyan asuntos educativos relevantes; dando lugar a que los docentes recorran diversas opciones en términos de su trayectoria formativa y profesional.

V. MODALIDADES PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE ACCIONES DE DPD

39. rativos o simétricos entre los participantes. Este Documento propone en particular, el despliegue de las siguientes modalidades de trabajo para el DPD:
- Profesional centrado en la escuela.
 - Redes de Formación e Intercambio para el DPD.
 - Ciclos de Formación.
 - Postgrados y postítulos.

Desarrollo Profesional centrado en la Escuela

40. Las limitaciones para mejorar la práctica escolar y provocar el desarrollo profesional que evidenció la capacitación docente de corte técnico-instrumental, basada en acciones destinadas a los docentes convocados individualmente, dieron lugar al planteo de modalidades de formación alternativas centradas en la escuela, en la reflexión compartida de la práctica y en la construcción colectiva de saberes.
41. La *formación centrada en la escuela* propone una relación de "interioridad" entre los docentes y el conocimiento pedagógico¹⁴. Esta modalidad puede adquirir diversas características, pero conduce a una revisión de las reglas de juego tradicionales y al establecimiento de nuevos vínculos entre el docente, el conocimiento y su práctica. Dentro de esta modalidad se pueden organizar y articular distintas *actividades* dando lugar a variados dispositivos de DPD, entre estos pueden mencionarse:

La formación centrada en la escuela propone una relación de “interioridad” entre los docentes y el conocimiento pedagógico. Esta modalidad puede adquirir diversas características, pero conduce a una revisión de las reglas de juego tradicionales y al establecimiento de nuevos vínculos entre el docente, el conocimiento y su práctica.

- a. asesoramiento pedagógico a las escuelas
 - b. elaboración y desarrollo de proyectos curriculares e institucionales
 - c. grupos de innovación en las escuelas y entre escuelas;
 - d. ateneos pedagógicos para la discusión de casos;
 - e. proyectos de documentación de experiencias pedagógicas;
 - f. seminarios de profundización teórica;
 - g. pasantías en otras instituciones escolares y no escolares;
 - h. apoyo profesional mutuo entre colegas y con la colaboración de expertos;
 - i. tutorías de parte de un docente experimentado, con amplia trayectoria.
42. El DP centrado en la escuela permite focalizar en la detección, análisis y solución de los problemas prácticos que tienen determinados colectivos docentes, planteando nuevos caminos y alternativas para la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos. Este tipo de estrategias apunta a superar el carácter individualista de otro tipo de acciones, al promover un trabajo colaborativo entre pares y situacional en las instituciones. Uno de los desafíos es generar compromisos colectivos al interior de la escuela entre grupos de docentes. El otro es atender la heterogeneidad de los escenarios institucionales en donde trabajan los docentes.
43. La formación centrada en la escuela se asienta en la idea de que la institución escolar es el espacio de trabajo donde surgen y se deben resolver la mayor parte de los problemas de la enseñanza. En las escuelas se detectan situaciones reales y significativas para un determinado grupo de maestros, las que se convierten en objeto de reflexión y análisis. Otro desafío es la construcción de las necesidades y demandas de formación y desarrollo profesional de los docentes en determinadas instituciones. En este punto la intervención de los formadores y especialistas externos a la escuela es fundamental para colaborar en la lectura y construcción de los problemas de cada escuela.
44. En este proceso, el Desarrollo Profesional centrado en la escuela permite a los formadores acrecentar, reestructurar y asimilar nuevos saberes. El contacto con el cotidiano escolar genera aprendizajes provenientes de los escenarios y contextos particulares donde transcurren las acciones educativas. De este modo es

¹⁴ La práctica docente integra diferentes tipos de saberes: curriculares, pedagógicos, de las disciplinas y de la experiencia. Con los tres primeros los docentes mantienen una relación que ha sido

definida en términos de "exterioridad"; mientras que con los segundos, los maestros tienen una relación de "interioridad" (Tardif, M; Lessard, C. y Lahaye, L. 1991; citado en Salgueiro, 1998).

posible revisar las teorías, el saber experto y construir categorías de interpretación de los procesos educativos en toda su complejidad al abordar nuevos elementos y problemas surgidos de la práctica, del contacto e intercambio con los alumnos, maestros, padres y directores.

45. Esta modalidad de trabajo puede ser llevada a cabo por los Institutos de Formación Docente y/o las universidades, o por redes articuladas de instituciones formadoras, constituyéndose a la vez en un modo de estrechar y enriquecer lazos con las escuelas destino que reciben a los estudiantes durante la realización de los períodos de observación, trabajo de campo, práctica y residencia. En el mismo sentido señalado por el Documento de Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial¹⁵: “Se plantea, entonces, la necesidad de constituir sólidas redes de formación no restringidas al cumplimiento burocrático de prácticas formales, sino incluyendo el desarrollo de trabajos y experiencias pedagógicas conjuntas en ámbitos escolares diversificados (...) Así la experiencia de vida escolar, las prácticas de enseñanza de los docentes de las escuelas y las prácticas de enseñanza de los propios alumnos y docentes de los Institutos Superiores se constituyen en fuentes de conocimiento y reflexión para la formación”.

Redes de Formación e Intercambio para el DPD de maestros y profesores

46. Los profesores construyen su identidad y trayectoria en el transcurso de su formación inicial y a lo largo de toda su socialización profesional en las escuelas. Estos procesos ocurren en el contexto de pequeñas culturas profesionales de pertenencia: los departamentos, las asignaturas que dictan en el caso de los profesores de secundaria; los ciclos o áreas curriculares de especialización en el caso de los maestros de primaria. Pero también en el seno de culturas, relaciones y estructuras propias de sus condiciones y puestos de trabajo que generalmente los lleva a trabajar en más de una institución y en varios niveles educativos al mismo tiempo. En este contexto las Redes de maestros y profesores pueden constituirse en una modalidad de trabajo y formación muy valiosa.
47. Esta modalidad de DPD puede enfocar la formación permanente sobre un área, materia específica o ciclo de la escolaridad para brindar a los docentes la oportunidad de profundizar en el conocimiento de sus alumnos y/o del contenido de su disciplina, en las estrategias de enseñanza relativas a determinados etapas de la

¹⁵ Res. CFCyE N°24, noviembre, 2007.

escolaridad. A través de las Redes los docentes forman parte de un colectivo profesional, su experiencia es respetada y pueden ser participantes activos de una comunidad discursiva para el mejoramiento de su práctica. Las Redes rompen con el aislamiento y trabajo solitario que caracteriza en muchos casos a la tarea del docente y responden a la necesidad que estos tienen de compartir con otros colegas en una relación horizontal y poco institucionalizada, sus experiencias y opiniones. Esta forma de trabajo permite aumentar la motivación de los docentes y sus conocimientos pedagógicos, generando compromiso con la mejora de la educación. Las Redes de docentes presentan los siguientes rasgos¹⁶:

- Programas más motivadores que prescriptivos.
- Aprendizaje más indirecto que directo.
- Formatos más cooperativos que individualistas.
- Trabajo integrado, más que fragmentado.
- Liderazgo más facilitador que directivo.
- La animación de perspectivas y pensamientos múltiples en lugar de unitarios.
- Valores a la vez específicos del contexto y genéricos.
- Estructuras dinámicas, más que estáticas.

48. Esta modalidad de DPD se propone impulsar dispositivos de formación que trabajen a partir del armado de Redes de maestros, profesores e instituciones. Este mecanismo podrá reunir a profesores que trabajan en más de un establecimiento pero que se encuentran y comparten su tarea en alguna de esas escuelas; o a maestros y profesores de distintos niveles educativos, a formadores y docentes universitarios. Puede tratarse de escuelas próximas, pertenecientes al mismo distrito o zona de influencia, o no. En el caso de las zonas rurales y ciudades más pequeñas del interior habrá que pensar cómo cubrir las distancias y condiciones geográficas. La utilización de las Nuevas Tecnologías, a través del e-mail, de la creación de e-groups y de plataformas virtuales son herramientas que facilitan la comunicación y el trabajo conjunto a pesar de las distancias físicas. De esta manera es posible combinar jornadas presenciales con instancias virtuales de trabajo a partir del planteo de un tema o problema común de indagación y práctica.
49. La familiaridad y aptitud en el manejo y utilización de las NTICs, constituye una herramienta fundamental y con gran potencial al servicio del DPD individual y

¹⁶ Características descritas por Lieberman y Wood (2003) a partir de una investigación sobre el funcionamiento de 16 redes de docentes en el año 1993.

La familiaridad y aptitud en el manejo y utilización de las NTICs, constituye una herramienta fundamental y con gran potencial al servicio del DPD individual y colectivo.

colectivo. En primer lugar como herramienta de comunicación, intercambio y circulación de experiencias. En segundo lugar como fuente de recursos, bibliografía y materiales para la actualización y formación permanente del docente y para su utilización en clase, con los alumnos.

50. Algunas de las actividades en torno a las cuales pueden constituirse las Redes de maestros y profesores son las siguientes:
- a. mesas redondas, jornadas de presentación y discusión de experiencias docentes;
 - b. talleres o seminarios organizados por la red con especialistas para disertar sobre un tema de interés para los maestros y profesores de la Red;
 - c. publicación de materiales didácticos, secuencias de enseñanza y recursos elaborados por los docentes de la Red sobre un área o eje de trabajo definido previamente;
 - d. boletín electrónico con noticias de interés para la comunidad docente, donde se informe la realización de eventos, jornadas, sistemas de alertas bibliográficos, reseñas, comentarios de publicaciones y eventos culturales y artísticos de las localidades de pertenencia de los docentes miembros de la Red;
 - e. foros electrónicos para el debate sobre temas que preocupan a los docentes.

Ciclos de Formación

51. Los ciclos forman parte de un trayecto de desarrollo profesional destinado a un determinado grupo de docentes que son convocados con la finalidad de analizar las tareas propias de su puesto de trabajo, en su área de especialización, en la función y tarea que desempeñan o desempeñarán. Los ciclos de formación pueden dirigirse a profesores, maestros, directores, supervisores, tutores de curso, coordinadores de ciclos, jefes de carreras o de departamentos.
52. Mediante el aporte de especialistas, los ciclos de formación permiten desarrollar una mayor comprensión del desempeño en un puesto de trabajo a partir de los marcos conceptuales de referencia que ya poseen y de las aportaciones que el ciclo ofrece. Esta modalidad promueve la interrogación y reflexión acerca del desempeño en las instituciones educativas y las maneras de asumir la tarea.

53. Los ciclos constituyen una modalidad de formación que incluye diversas actividades que focalizan en aspectos temáticos relacionados con la experiencia de los docentes que participan y con su desempeño actual o futuro. Apuntan a problematizar y analizar críticamente la tarea docente en diferentes dimensiones y desde diversas perspectivas teóricas. Entre las actividades a desarrollar dentro de esta modalidad es posible recurrir entre otras, al:
- a. análisis de casos;
 - b. estudio de incidentes críticos y propuesta de cursos alternativos de acción;
 - c. lectura y discusión de bibliografía;
 - d. conferencias y paneles a cargo de expertos;
 - e. presentaciones, explicaciones y desarrollos a cargo de los formadores;
 - f. elaboración de planes de trabajo y proyectos a cargo de los participantes.

54. **Postgrados y postítulos**

La formación de postgrado para los profesores de ISFD constituye una modalidad de desarrollo profesional de gran valor para los formadores, quienes participan y acceden a ofertas universitarias que aportan a la actualización o profundización de conocimientos en las distintas áreas o disciplinas de su especialidad. Esta modalidad constituye un modelo formativo clásico en el que se establecen vínculos asimétricos entre formador – formado, y en el cual el diseño de la oferta formativa está exclusivamente a cargo de la institución responsable. Se dará continuidad -a través de becas u otros mecanismos de estímulo que se acuerden- para realizar especializaciones de postgrado en aquellas áreas y/o disciplinas que se consideren prioritarias en el planeamiento de las Políticas de Formación Docente Continua.

55.

Los postítulos son ofertas de formación a cargo de los ISFD para los docentes de los diferentes niveles y modalidades. Se trata de propuestas a término que focalizan en un tema, eje o recorte específico de los procesos educativos que contribuyen a fortalecer y actualizar saberes para el ejercicio de la tarea docente o de otras funciones en las instituciones educativas. Los postítulos se rigen por la normativa que establece la Res. 151/2000 del CFCyE y las normas provinciales concordantes. Sus temáticas deberán ser periódicamente renovadas y acordadas en función de las prioridades, áreas de vacancia y cuestiones educativas más relevantes y significativas que serán oportunamente fijadas por los diagnósticos de cada jurisdicción.

VI.

LÍNEAS DE ACCIÓN PARA

EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

56. Según los alcances fijados en el Anexo I resulta necesario ampliar las funciones del sistema de formación docente sin que ello signifique convertir toda necesidad del sistema en una función de cada institución formadora, sino prever que estas necesidades sean cubiertas por el sistema formador en su conjunto; en tal sentido, se deberá atender a las necesidades de formación permanente y desarrollo profesional que presentan el sistema educativo, las instituciones y los docentes a través de la implementación de distintas líneas de acción, que responden de manera prioritaria, aunque no excluyente a demandas de alguno de los tres tipos.
57. Las siguientes líneas de acción atienden prioritariamente necesidades propias del sistema educativo:
1. Formación para el desempeño de nuevos roles en el sistema educativo.
 2. Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión.
 3. Formación pedagógica de agentes sin título docente y de profesionales de otras disciplinas que pretenden ingresar a la docencia; esto incluye a los idóneos en idiomas que sean requeridos para dar cumplimiento a la universalización de una segunda lengua.

58. Las necesidades de las instituciones serán atendidas principalmente a través del:

1. Acompañamiento a los docentes durante sus primeros desempeños.
2. Asesoramiento pedagógico a las escuelas.
3. Desarrollo Profesional para directivos y docentes de instituciones formadoras.

59. *Las necesidades de actualización y formación permanente de los docentes en ejercicio* serán cubiertas entre otras líneas, a través de:

1. La actualización disciplinar y pedagógica de docentes en ejercicio.
2. El acompañamiento a los primeros desempeños como docentes.
3. EL DPD para directivos y docentes de instituciones formadoras.

CUADRO N° 2.

EJEMPLOS DE RELACIONES POSIBLES ENTRE MODALIDADES Y LÍNEAS DE ACCIÓN

MODALIDADES	LÍNEAS DE ACCIÓN QUE RESPONDEN PREDOMINANTEMENTE A NECESIDADES...		
	DEL SISTEMA EDUCATIVO	DE LAS INSTITUCIONES	DE LOS DOCENTES
DPD centrado en la escuela		Acompañamiento a los docentes durante sus primeros desempeños Asesoramiento pedagógico a las escuelas	Actualización disciplinar y pedagógica
Redes de formación e intercambio	Grupos de innovación y desarrollo de proyectos		Actualización disciplinar y pedagógica
Ciclos de Formación	Formación pedagógica para agentes sin título docente Formación para nuevos roles del sistema Preparación para cargos directivos y de supervisión	Desarrollo profesional para profesores y directores de ISFD Desarrollo profesional para profesores y directores de ISFD	
Postgrados y postítulos			Actualización disciplinar y pedagógica Actualización disciplinar y pedagógica

60. Numerosas investigaciones, experiencias nacionales e internacionales han llamado la atención sobre la especificidad de la etapa que afrontan los maestros y profesores noveles durante sus primeros desempeños en las escuelas¹⁷. Las características particulares de esta fase de desarrollo profesional llevaron a definirla por distintos autores en la literatura académica en términos del "choque con la práctica". Desde esta perspectiva se reconocen fenómenos en los cuales se produce un olvido y retroceso de los aprendizajes realizados durante la formación inicial. Frente a la inseguridad que suele caracterizar a estas primeras experiencias y a la complejidad de las situaciones de trabajo, los jóvenes graduados regresarían a ese fondo de saber, a las matrices fundantes que conformaron su paso por la cultura escolar. Otras contribuciones consideran que el proceso de construcción de la identidad docente se inicia en los primeros desempeños laborales y diferencian estas experiencias de aquellas transitadas en la formación inicial¹⁸.
61. En base a estos hallazgos y a la idea ya explicitada por este documento acerca de la formación docente como un proceso de larga duración que responde a diferentes necesidades en cada etapa de la trayectoria profesional, se propone la implementación de estrategias de acompañamiento para los docentes durante sus primeras inserciones profesionales.
62. El acompañamiento responde a la necesidad de los docentes noveles de conformar su propio estilo dentro de un género profesional y les proporciona un encuadre de análisis de los problemas de la práctica que no son sólo resultado de su inexperiencia, sino también, parte de las características de una de profesión que presenta altos grados de incertidumbre para quienes la ejercen. Por tratarse de una construcción progresiva de la identidad profesional docente¹⁹, el acompañamiento es una forma de trabajo colaborativa entre pares para el análisis de la práctica.
63. El acompañamiento facilita que los docentes principiantes: reconozcan las singularidades del aula; superen la versión genérica de alumno que pudo haberse construido en la formación inicial; identifiquen la implicación que se pone en juego

¹⁷ Al respecto y en nuestro medio puede consultarse la obra de Davini, Coord. (2002); en el contexto internacional los trabajos de Bullough (2000) y de Marcelo García (1999), entre otros.

¹⁸ Bajo esta perspectiva y con el asesoramiento académico de Dominique Gelin, Patrick Rayou, Martine Kherroubi y Claude Leclerc del IUFM de

Créteil (Francia), se ha desarrollado el Proyecto Piloto de Acompañamiento a docentes noveles en su primera inserción laboral 2005-06 en nueve ISFD de dos provincias. Durante el 2007 se concretó la ampliación a ISFD de otras 12 provincias.

¹⁹ Gelin, Rayou, Luc: Devenir enseignant. Parcours et formation. Paris. Arman Colin. 2007

cuando el docente constata que la vida de sus alumnos incide en la propia; asuman su compromiso con el mejoramiento de la situación educativa de la comunidad y con la tarea sustantiva de la institución en la que se desempeñan.

64. Esta propuesta de formación redefine el vínculo con la teoría, dado que la centralidad de los problemas de la práctica moviliza a ampliar la búsqueda de referentes conceptuales. La reflexión es el procedimiento básico capaz de generar, producir y transformar el conocimiento de oficio a partir de la adopción de criterios de valoración. Los modelos teóricos y esquemas de pensamiento aprendidos durante la formación inicial deben poder utilizarse en el análisis de la práctica, en la resolución de situaciones escolares reales. En este proceso son enriquecidos y mejorados con los nuevos datos y elementos que surgen de la práctica.
65. Esta línea de acción se desarrolla a partir de la figura de un grupo de formadores que presenta los siguientes rasgos: posee experiencia reconocida en el nivel educativo donde va a desarrollar su tarea de acompañamiento, conoce el contexto socioeducativo donde trabaja y tiene trayectoria en la formación docente. La tarea de acompañamiento requiere un trabajo en diferentes dimensiones (personal / emocional, pedagógico-didáctica, institucional y comunitaria) que deberá ser planificado en cada caso y según las necesidades que surjan entre los maestros y profesores principiantes.
66. Las estrategias y actividades posibles de implementar son múltiples y los formadores que acompañen deberán seleccionar aquellas que consideren más adecuadas a los contextos de trabajo y a los perfiles de los docentes noveles, entre estas se encuentran por ejemplo:
 - a. redacción de diarios profesionales donde los principiantes anotan sus reflexiones, preocupaciones, problemas para luego analizar su contenido en forma individual con el docente orientador, o en reuniones grupales;
 - b. realización de portfolios;
 - c. observación y análisis de clases entre compañeros;
 - d. trabajo en parejas pedagógicas para la planificación y el desarrollo de una secuencia o experiencia didáctica;
 - e. videofilmación de clases para su posterior análisis y discusión;
 - f. estudio y discusión de casos;
 - g. lectura y análisis de material bibliográfico;
 - h. grupos de trabajo e intercambio entre profesores principiantes de la misma escuela o de instituciones próximas.

67. Además de los formadores, maestros y profesores de las escuelas, pueden participar otros especialistas y asesores que aporten sobre aspectos puntuales: las disciplinas, el manejo de conflictos grupales, las problemáticas socioambientales y culturales, la autoridad pedagógica, la alfabetización y comprensión lectora, la educación sexual, etc. En este sentido es fundamental poder capitalizar recursos humanos valiosos en diferentes instituciones y organismos ya sea para colaborar de manera ocasional o permanente, con los docentes orientadores y principiantes.

Asesoramiento pedagógico a las escuelas

68. El asesoramiento pedagógico a las escuelas es una línea de acción en la cual se imbrican tres procesos: el desarrollo profesional de los docentes, los procesos de cambio e innovación institucional y la asistencia técnica a las instituciones. La FDC se propone mejorar la calidad y experiencias de aprendizaje de los alumnos, en este sentido se espera que ocurra algún tipo de transmisión de las cuestiones abordadas durante la formación permanente a la práctica cotidiana de las aulas. El acompañamiento de un formador / asesor que pueda colaborar y orientar la tarea dentro de la escuela genera la oportunidad de compartir ideas con otros y potencia la inclusión de cambios y mejoras en el aula y en la escuela. Ciertos problemas o cuestiones que preocupan a los docentes exceden el marco de un aula en particular y deben ser tratados en la escala de la institución. Resulta difícil que un docente individualmente se proponga por ejemplo, cambiar las formas, los criterios de evaluación o las pautas de interacción grupales en el aula si en los restantes espacios curriculares o materias, sus colegas continúan trabajando igual que siempre.
69. El asesoramiento pedagógico a las escuelas deberá partir en primer lugar del diagnóstico compartido de problemas y cuestiones a resolver dentro de las instituciones. En segundo lugar, requerirá de la construcción de un plan de trabajo conjunto y acordado entre el asesor / formador, los directivos y el cuerpo docente. En tercer lugar se realizarán las diversas actividades planificadas, entre las cuales pueden mencionarse a modo de ejemplo:
- a. proyectos de desarrollo curricular;
 - b. planificaciones conjuntas entre docentes del mismo año, ciclo o asignatura escolar;
 - c. trabajo en el aula de parejas pedagógicas para el desarrollo de una unidad didáctica;
 - d. proyectos institucionales y de trabajo con la comunidad;
 - e. jornadas de actualización y discusión en torno a un tema de interés para los docentes de la escuela.

Actualización disciplinar y pedagógica de los docentes en ejercicio

70. La actualización disciplinar y pedagógica de los docentes es una de las iniciativas que viene realizándose en la gran mayoría de los dispositivos y experiencias de Formación Continua. Sin embargo sería necesario planificar acciones diversificadas que puedan satisfacer distintas necesidades de actualización de los docentes en base a recortes específicos de las disciplinas y las didácticas.
71. Esta línea de trabajo puede desarrollarse en las modalidades ya conocidas tales como seminarios, cursos, trayectos y en cualquiera de las presentadas en este documento. Tanto el desarrollo centrado en la escuela como la formación a través de redes de intercambio favorecen una mayor implicación del profesorado en su desarrollo y facilita el establecimiento de culturas de trabajo colaborativas, comunidades de práctica e innovación entre los docentes. Asimismo permite estrategias de acompañamiento, supervisión y evaluación "in situ", que otras modalidades no están en condiciones de ofrecer.
72. Las actividades a realizar son muy diversas y dependerán también del contenido y de los propósitos específicos de trabajo que se fijen en cada caso, pero pueden incluir:
- a. pequeños trabajos de campo para recoger información sobre ciertas dimensiones, aspectos o problemas vinculados con el contenido disciplinar y su enseñanza;
 - b. exposiciones a cargo de especialistas;
 - c. análisis de secuencias didácticas, libros de texto, materiales curriculares;
 - d. elaboración de unidades didácticas;
 - e. elaboración de materiales y recursos para la enseñanza.

Desarrollo profesional de los directivos y profesores de las instituciones responsables de la Formación Docente

73. Esta línea de trabajo se propone fortalecer la capacidad de gestión de los directores y los saberes profesionales de los docentes formadores en el marco de las diferentes funciones a desplegar por el sistema formador. Resulta necesario generar condiciones para que las instituciones y los profesores puedan asumir el desarrollo de sus funciones, colaborando con su planificación.

Tanto el desarrollo centrado en la escuela como la formación a través de redes de intercambio favorecen una mayor implicación del profesorado en su desarrollo y facilita el establecimiento de culturas de trabajo colaborativas, comunidades de práctica e innovación entre los docentes.

74. El trabajo sistemático en torno a las competencias y saberes específicos de la Formación Docente Inicial y Continua a realizar dentro de esta línea, permite reflexionar sobre la tarea, la agenda de problemas y dimensiones que constituyen este campo. El diseño de dispositivos, actividades y estrategias de DPD, así como la discusión de las políticas e implicancias que encierra el trabajo de enseñar deben ser objeto de reflexión sistemática en las instituciones que forman docentes y entre el cuerpo de profesores responsable de la formación docente inicial, continua y el asesoramiento pedagógico a las escuelas de su zona de influencia.
75. El Desarrollo Profesional de los profesores y directores de instituciones formadoras permitirá que visualicen cuál es su contribución y el tipo de aporte específico que están en condiciones de realizar para el DPD y el asesoramiento de los establecimientos educativos con los que articule. A tal fin deberán analizar la experiencia acumulada, el perfil de sus recursos humanos y considerar las necesidades existentes en cada caso, en el marco de la planificación jurisdiccional o regional.
76. La planificación de las acciones a encarar para el DPD de los formadores contará con la participación de los actores responsables en el marco del planeamiento en sus distintas escalas nacional, provincial e institucional. Se trata de abrir una línea de trabajo, asistencia y desarrollo profesional para los formadores que focalice en las tareas y funciones que desarrolle cada institución, las que pueden constituirse como nodo o red de trabajo en un área o cuestión particular. Entre las actividades posibles pueden mencionarse, por ejemplo:
- a. talleres de formulación y seguimiento de proyectos
 - b. análisis y desarrollo de estrategias para el asesoramiento pedagógico a las escuelas
 - c. seminarios de actualización sobre la FDI y la FDC
 - d. grupos de trabajo sobre la elaboración de materiales didácticos y recursos para la enseñanza y el aprendizaje
 - e. jornadas o seminarios de profundización teórica
 - f. herramientas de indagación para el diagnóstico y la evaluación de necesidades y de problemas educativos

Formación para desempeñar nuevos roles en el sistema educativo

77. La complejidad de la tarea educativa en los escenarios actuales y diversos en los cuales se desarrollan los procesos escolares, obliga a repensar y ampliar las tradicionales funciones, roles y cargos del personal docente. Varias de estas

cuestiones serán discutidas y acordadas en las instancias de negociación colectiva que correspondan. En este sentido el Artículo 32 (inciso b) de la Ley 26206 establece que el CFE fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen alternativas de acompañamiento de las trayectorias escolares de los/as jóvenes, tales como tutores y coordinadores de cursos, que permitan fortalecer el proceso educativo individual y grupal de los/as alumnos/as. Asimismo, ya existe consenso respecto de la necesidad de institucionalizar la figura de los maestros orientadores.

78. La Formación Docente Continua, en consecuencia, debe colaborar con estos cambios formando los recursos humanos para el desempeño de éstos y de otros nuevos roles que requiera el sistema educativo. La formación para nuevos roles del sistema educativo, permitirá incorporar y revisar en cada caso las herramientas de trabajo y saberes necesarios para estos nuevos desempeños.
79. Dado que el propósito de esta estrategia de acción es abrir una línea de formación sistemática para roles cuya posición aún se está por definir y sobre los cuales la experiencia acumulada aún es dispersa y fragmentaria²⁰, resulta difícil en este caso precisar actividades para su desarrollo profesional. No obstante es posible delinear estrategias de trabajo que serán especificadas en función de los roles y tareas específicas a formar, por ejemplo:
- a. pasantías y prácticas de observación en instituciones y programas que ya incluyen el desempeño de estos nuevos roles;
 - b. cursos y seminarios de actualización teórica en la temática;
 - c. construcción de herramientas y materiales de trabajo para el desempeño;
 - d. talleres donde se aborde principalmente la dimensión interpersonal y comunicacional de la docencia necesaria para el desempeño de estos nuevos roles;
 - e. intercambio y construcción de herramientas de planificación y organización escolar.

²⁰ No hay que olvidar que existen experiencias que en esta línea de trabajo ya han sido desarrolladas por algunas provincias en distintos momentos. Por ejemplo en el caso de los preceptores, se han realizado numerosos cursos para que estos asuman el rol de "tutores". Posiblemente en el mismo sen-

tido los coordinadores de ciclos o áreas curriculares vienen acumulando experiencia en diversos espacios de formación, construyendo su trayectoria profesional a partir de la oferta de formación continua y de las instancias de autoformación y trabajo colectivo con colegas.

Preparación para el desempeño de cargos directivos y de supervisión

80. Las tareas de preparación para cargos de conducción y supervisión de las instituciones educativas ya se realiza en el marco de las respectivas normativas provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, a través de los denominados genéricamente "cursos de ascenso" que surgen de la aplicación de los Estatutos Docentes. Cada jurisdicción en función de sus necesidades de formación y renovación de sus plantas docentes concretará la planificación de estas acciones requeridas para el ingreso y ascenso en la carrera docente, en el marco de las políticas de FDC y atendiendo las temáticas federalmente priorizadas y acordadas.
81. La preparación para el desempeño de cargos de conducción y de supervisión deberá organizarse para dar cumplimiento a las necesidades del sistema existentes en cada región y considerando las variables en juego; es decir, las características y necesidades particulares de cada nivel y modalidad educativa.
82. La formación para las tareas de dirección y supervisión deberá partir en todos los casos de reconocer la complejidad, el desafío y responsabilidad que significa asumir cargos de conducción y supervisión del sistema, en vistas a mejorar la igualdad educativa y la calidad de las experiencias de aprendizaje de los alumnos. En este sentido parece necesario trabajar sobre diferentes dimensiones y perspectivas que construyan una mirada compleja de lo educativo y posibiliten el planteo de herramientas de conducción acordes a la responsabilidad ética y política de quienes dirigen las instituciones escolares.
83. La realización de esta línea de formación puede concretarse a través de cursos o ciclo de formación; resulta altamente aconsejable incorporar en ellos tareas que requieran el acercamiento y análisis de la realidad educativa propia de la zona de trabajo. Entre las actividades y sólo a título ilustrativo se mencionan:
- a. presentación y discusión de modelos teóricos sobre la organización y gestión de las instituciones educativas y el impacto de las condiciones sociales y culturales contemporáneas;
 - b. discusión de incidentes críticos;
 - c. desarrollo de actividades centradas en la comunicación, liderazgo y resolución de conflictos;
 - d. talleres de planeamiento institucional;
 - e. construcción de herramientas de seguimiento y evaluación.

Formación pedagógica de agentes sin título docente

84. Esta línea de acción atiende una necesidad del sistema educativo que ya está en desarrollo a través de distintos dispositivos y en el marco de las iniciativas desplegadas por cada provincia. Esta necesidad se distribuye de manera disímil en cada jurisdicción y varía según los niveles, modalidades educativas, áreas o disciplinas que se considere en cada caso. Por lo tanto es necesario partir de los diagnósticos y datos estadísticos existentes en la materia que muestran la cantidad de docentes en servicio sin formación pedagógica en cada nivel, modalidad y área de especialización curricular.
85. Varios Institutos de Formación Docente ya ofrecen formación pedagógica para profesionales sin formación docente. En consecuencia, es necesario revisar críticamente la experiencia acumulada y abrir espacios de discusión para la planificación y diseño de esta propuesta formativa que deberá capitalizar los conocimientos y habilidades ya construidos por estos docentes, cuando se trate de agentes que ya se desempeñan en el sistema. La formación deberá apuntar a la transmisión y elaboración de marcos conceptuales, dimensiones y categorías de análisis de los procesos educativos en su complejidad, considerando el entramado de los diversos aspectos puestos en juego (pedagógicos, filosóficos, didácticos, socio-culturales, histórico-políticos, etc.) y la formación del juicio profesional como base para la toma de decisiones pedagógicas.
86. Las actividades y estrategias podrán incluir por ejemplo:
 - a. exploración de imágenes y representaciones previas sobre la enseñanza, el rol docente y la escuela;
 - b. estudio y análisis bibliográfico, discusión de teorías;
 - c. análisis de casos e información del medio;
 - d. análisis de secuencias y proyectos didácticos a nivel del aula;
 - e. estrategias de trabajo en equipo.

RESOLUCIÓN CFE N° 84/09

LINEAMIENTOS POLÍTICOS Y ESTRATÉGICOS
DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

INTRODUCCIÓN

El presente documento expresa acuerdos en torno de la educación secundaria obligatoria en el país, como resultado de un esfuerzo colectivo y sostenido a lo largo de estos años, y en particular, a partir de la sanción de la ley de educación nacional. La obligatoriedad de la escuela secundaria representa la promesa y apuesta histórica de la sociedad argentina, como en otros momentos lo fue la escuela primaria, para la inclusión efectiva en la sociedad y la cultura de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. Si bien varios han sido los esfuerzos hasta aquí realizados, el Bicentenario se presenta como la oportunidad que el tiempo histórico otorga para comenzar a concretar los cambios necesarios a tales objetivos.

Argentina viene recuperando al Estado como herramienta fundamental para la construcción de políticas para todos, en todos los ámbitos, en especial en el educativo como un camino para la construcción de una nación soberana. En este sentido los acuerdos federales a alcanzar resultan centrales para continuar en la reposición de la acción política estatal, como garante de las condiciones para que miles de adolescentes, jóvenes y adultos sean incluidos social y culturalmente, a partir del ejercicio efectivo del derecho a la educación. Esta construcción de carácter federal, materializada en un conjunto de acuerdos, debe orientarse a garantizar la puesta en marcha de compromisos, apuestas y sentidos comunes a todos los argentinos que deban transitar su escolaridad secundaria.

Si bien los problemas de la educación secundaria no son exclusivos de nuestra sociedad y de este tiempo, la fragmentación institucional y la situación de vulnerabilidad y exclusión social en que se encuentran muchos adolescentes, jóvenes y adultos vienen a sumar complejidad a los problemas de vieja data, ligados al

carácter selectivo y meritocrático de una escuela que no fue pensada para todos. Siendo la escuela el lugar privilegiado por la sociedad, para la transmisión y recreación de su herencia cultural, resulta central que las políticas a implementar contribuyan a recuperar nortes y referencias comunes que devuelvan un sentido de integración capaz de superar la fragmentación del sistema. Romper con la reproducción de las brechas sociales en brechas educativas resulta un imperativo para que nuestros adolescentes, jóvenes y adultos cuenten con una propuesta educativa igualitaria, mas allá de sus recorridos previos y de los lugares que habitan.

La situación de vulnerabilidad social que atraviesan muchos de nuestros adolescentes y jóvenes, exige que la escuela ofrezca una propuesta formativa, en condiciones materiales y pedagógicas, que haga lugar a la experimentación de la condición adolescente y juvenil, y los acompañe en la construcción de su proyecto de futuro.

La obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. Esto implica profundos cambios al interior de las instituciones y sus propuestas. Entre ellos, superar la fragmentación histórica del trabajo docente en la secundaria, así como revisar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela, para aquellos que deben volver y también para los que aun no llegan. Qué significa ser parte del estado educador y docente de adolescentes y jóvenes que habitan un mundo en permanente movimiento, es una de las cuestiones que hace necesaria la convocatoria a todos los y las docentes de la escuela secundaria. Además de que las políticas deben proveer otras condiciones para el trabajo docente, es con ellos con quienes resulta necesario construir los saberes pedagógicos y las respuestas institucionales necesarias que permitan acompañar el desarrollo de trayectorias continuas de parte de nuestros alumnos.

Una nueva institucionalidad para la educación secundaria debe ser consecuencia de acuerdos que definan que debe ocurrir en ella, como parte de la propuesta educativa y de la experiencia de la que queremos que nuestros jóvenes participen, en el encuentro con adultos y con los saberes necesarios para el desarrollo de una ciudadanía activa, para la continuidad de los estudios y para la vinculación con el mundo del trabajo.

Finalmente, esta iniciativa debe constituirse en una convocatoria al conjunto de la sociedad para que, renovada su alianza histórica con el Estado democrático, sea ella motor, garante y el supremo contralor de los cambios que aquí se proponen. Las tareas concertadas y aquellas por acordar supondrán, además, revisar las representaciones sobre los intereses, preocupaciones e inquietudes de adolescentes, jóvenes y adultos, así como sus recorridos vitales, marcados muchas veces

por los procesos de exclusión. Este camino a recorrer debe permitir un acercamiento mayor a ellos, en una apertura que permita reconocer las voces y aspiraciones de estas nuevas generaciones destinatarias de nuestro trabajo y nuestros sueños de dignidad y justicia.

I.

FINALIDADES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. La Ley de Educación Nacional (LEN) define para todas las modalidades y orientaciones, la finalidad de "habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios".
2. A los efectos de dar cumplimiento a la finalidad señalada, las políticas educativas para los adolescentes, jóvenes y adultos deben garantizar:
 1. El derecho a la educación de todos, siendo reconocidos como sujetos protagonistas de la sociedad actual, en el marco de diversas experiencias culturales, y con diferentes medios de acceso, apropiación y construcción del conocimiento.
 2. La inclusión de todas y todos, a partir del efectivo acceso, la continuidad escolar y el egreso, convirtiendo a la escuela secundaria en una experiencia vital y significativa, tanto en su desarrollo cotidiano como para sus proyectos de futuro.
 3. Condiciones pedagógicas y materiales para hacer efectivo el tránsito por el nivel obligatorio, con prioridad en aquellos sectores más desfavorecidos.
 4. Una formación relevante para que todos tengan múltiples oportunidades para apropiarse del acervo cultural social, de sus modos de construcción, de sus vínculos con la vida de las sociedades y con el futuro, a través de experiencias educativas que propongan articulaciones entre lo particular y lo general, entre lo local y lo universal.

5. 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 las/os adolescentes y jóvenes de nuestro país.
6. Condiciones para que las instituciones de educación secundaria establezcan vinculaciones con el nivel primario para posibilitar el ingreso, permanencia y egreso, y articular con las universidades, institutos superiores de formación docente u otras instituciones de educación superior, con diferentes ámbitos del estado u organizaciones sociales, culturales y productivas, como formas específicas de orientación escolar para la continuidad de los estudios, la vinculación con el mundo del trabajo y la aproximación y comprensión de las problemáticas del mundo global.

II.

LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

3. El Artículo 16 de la LEN le asigna al Ministerio nacional y a las jurisdicciones la responsabilidad de dar cumplimiento a "la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales"
4. La educación secundaria argentina, en este tiempo, debe ofrecer una propuesta formativa, en condiciones pedagógicas y materiales necesarias para lograr formas de escolarización que permitan vivenciar la etapa adolescente y juvenil en sus diversas formas de expresión, incluyéndolos efectivamente y acompañándolos en la construcción de su proyecto de futuro.
5. Los procesos de desigualdad social estuvieron y están a la base de las desiguales oportunidades con que contaron y cuentan miles de adolescentes y jóvenes, para transitar este tiempo vital y ser incluidos de manera igualitaria, tanto social como educativamente. Esto hace necesario reconocer las injusticias y sus efectos, asumiendo la deuda primordialmente con los sectores más desposeídos.
6. La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece políticas universales de promoción de la igualdad educativa que aseguren las condiciones necesarias para la inclusión, la integración y el logro educativo de todos los adolescentes, jóvenes y

adultos en los niveles obligatorios del sistema educativo, proveyendo los recursos pedagógicos, culturales, materiales, tecnológicos y económicos a alumnos, docentes, familias y escuelas cuyas necesidades así lo requieran.

7. En este marco, el Ministerio de Educación de la Nación y las jurisdicciones desarrollan acciones tendientes a incidir en la problemática de las desigualdades educativas, sociales y económicas que dificultan el acceso y el ejercicio del derecho a la Educación de adolescentes y jóvenes pertenecientes a sectores en situación de alta vulnerabilidad socioeconómica, propiciando políticas que garanticen el ingreso, reingreso, la permanencia, la promoción y el egreso del nivel secundario.
8. En este sentido, las políticas públicas deben hacer de la escuela el lugar privilegiado para la inclusión en una experiencia educativa donde el encuentro con los adultos permita la transmisión del patrimonio cultural, la apropiación de saberes socialmente relevantes, para la construcción de una sociedad en la que todos tengan lugar y posibilidades de desarrollo.
9. Por ello, se hace necesario renovar algunos de los acuerdos establecidos en la Resolución N° 216/04 CFCyE para lo cual se proponen las siguientes estrategias:
 - Hacer público el mandato político, social y cultural de la obligatoriedad, en tanto representa el reconocimiento social del tiempo vital de adolescentes, jóvenes y adultos como oportunidad para la transmisión y recreación de la herencia cultural.
 - Acordar federalmente la revisión de toda regulación y de aquellas prácticas que comprometan el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria.
 - Acordar federalmente políticas que contribuyan a la generación progresiva de condiciones y cambios pedagógicos para el cumplimiento de la obligatoriedad.
 - Definir un plan de inversiones en infraestructura y equipamiento, que acompañe la progresiva ampliación de la cobertura, extendiendo la oferta en sus diferentes modalidades y ámbitos de desarrollo.
 - Poner en marcha políticas que contribuyan con una reorganización de las escuelas que se encuentren sobredimensionadas por la gran matrícula de alumnos, en unidades educativas de un tamaño menor a los efectos de mejorar el gobierno institucional, el trabajo colectivo de los docentes y la atención a los alumnos.

- Establecer acciones de vinculación del sector educativo con otras áreas del Estado, para mejorar las condiciones de acceso a la escolaridad, tales como la provisión de servicios de transporte, salud, entre otras.
- Promover el trabajo asociado entre el Estado y las organizaciones de la sociedad civil, como así también con distintas áreas de gobierno en la construcción de alianzas con la finalidad de articular recursos para el reingreso y la permanencia de adolescentes y jóvenes que se encuentren fuera del sistema educativo, como así también desarrollar estrategias para el fortalecimiento de las trayectorias de quienes están ya escolarizados.
- Definir políticas específicas que garanticen la educación obligatoria en contextos rurales y poblaciones que, a partir de la sanción de la ley de educación nacional, son reconocidos como sujetos de derecho a la educación obligatoria: indígenas, adultos, personas con discapacidades transitorias o permanentes y en contextos de encierro.

III.

GOBIERNO Y ORGANIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

El gobierno de la educación secundaria

10. El gobierno de la educación conlleva la responsabilidad ético-política de definir quién enseña, quién aprende, qué se enseña y bajo qué condiciones se desarrolla este proceso. Implica la construcción de un proyecto que prevea la participación de actores con responsabilidades diferenciadas y la disponibilidad de recursos de distinta naturaleza para acompañar las acciones. Para hacer efectiva la concreción de lineamientos que integren y orienten el desarrollo de la educación secundaria en el mediano plazo.
11. Una acción de esta naturaleza requiere de definiciones y marcos regulatorios que reconstruyan autoridad y legitimidad, recuperen la responsabilidad y la representatividad, y se constituyan en un espacio para el encuentro de las particularidades federales, regionales y provinciales, en clave de lo común para todos como sentido de convergencia de los esfuerzos.
12. La recuperación de la presencia del Estado y del mediano plazo como horizonte de desarrollo, reflejado en el Plan Nacional de Educación Obligatoria acordado en el Consejo Federal de Educación en mayo de 2009 (Res N° 79/09 CFE), expresa una construcción nacional de carácter federal.
13. La fragmentación actual de la educación secundaria, las desigualdades técnico-políticas jurisdiccionales, la necesidad de construir otros vínculos con las instituciones y sus actores para acompañar de otro modo los procesos de cambio,

El gobierno de la educación conlleva la responsabilidad ético-política de definir quién enseña, quién aprende, qué se enseña y bajo qué condiciones se desarrolla este proceso.

exigen nuevas formas de gobernar para recuperar y fortalecer el prestigio de lo público y la confianza hacia las instituciones del Estado, la definición de referencias comunes y la construcción de sentidos de integración.

14. Los cambios de carácter social y cultural ponen en cuestión la finalidad de la educación secundaria. La universalización que desafía su carácter selectivo y las trayectorias escolares interrumpidas atravesadas por los procesos de desigualdad social, son parte de los problemas estructurales no resueltos que debe enfrentar de manera ineludible el gobierno de la educación secundaria.
15. En este marco se proponen las siguientes estrategias:
 - Promover la integración de los ámbitos de gobierno cuyas decisiones tienen incidencia sobre la educación secundaria en cada jurisdicción.
 - Definir tanto a nivel nacional como jurisdiccional, políticas de fortalecimiento de los equipos pedagógicos de acompañamiento de las instituciones educativas.
 - Desarrollar propuestas de formación específicas para los integrantes de las áreas de gobierno de la educación secundaria: supervisores, coordinadores regionales, equipos pedagógicos, entre otros.
 - Producir nuevas regulaciones que generen otras condiciones para la renovación de las propuestas formativas y su organización institucional, y las condiciones pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos.
 - Fortalecer el vínculo entre el gobierno de la educación secundaria y las instituciones, a través de un efectivo acompañamiento a los procesos institucionales de cambio.
 - Poner en marcha acciones de articulación con el sistema formador, para la producción de instancias de desarrollo profesional, el abordaje de los problemas y el fortalecimiento de la enseñanza en la educación secundaria.

La organización de un sistema nacional

16. El carácter sistémico de la educación secundaria se define por su alcance nacional y por la condición vinculante de una construcción federal que incluye las iniciativas y aportes jurisdiccionales, en un espacio de integración que resguarda el sentido de convergencia hacia lo universal y lo común.
17. Para superar la situación actual de instituciones que, muchas veces, trabajan de manera aislada, se requiere la construcción de una nueva institucionalidad para la

educación secundaria sustentada en acuerdos políticos e institucionales capaces de producir referencias a un sistema.

18. Avanzar en esta construcción implica concretar la unidad pedagógica y organizativa de la educación secundaria, definida en el Artículo 29 de la Ley de Educación Nacional, a través de regulaciones y propuestas que articulen, a partir de criterios comunes, las diferentes modalidades y ámbitos en que esta se desarrolla.
19. Una nueva institucionalidad debe crear reglas y poner en juego recursos, que sean compartidos por todas las instituciones y sus actores, como condiciones para que los estudiantes del sistema nacional ejerzan su derecho a aprendizajes equivalentes en cualquier punto del país, puedan transitar y moverse sin obstáculos entre las instituciones y las jurisdicciones y obtengan certificaciones de alcance y validez nacional.
20. En este marco se proponen las siguientes estrategias:
 - Acordar regulaciones de carácter federal para la organización e integración del nivel secundario en la Argentina, relativos a los modelos institucionales, la organización y diseño curricular, el régimen académico y de convivencia, y los criterios de organización del trabajo docente.
 - Diseñar políticas y constituir espacios que permitan la integración horizontal de instituciones y docentes, favorezcan intercambios de experiencias educativas y la producción de saberes, relacionados con la educación secundaria.
 - Definir criterios federales para regular, a nivel jurisdiccional, la articulación entre los niveles, como marco que favorezca el trabajo articulado entre las instituciones de diferentes niveles a los efectos de garantizar la trayectoria escolar continua de los alumnos.
 - Acordar federalmente marcos regulatorios de la educación secundaria para las distintas modalidades previstas en el Artículo 17 de la LEN: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de privación de la Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria, de modo que las definiciones de la oferta se ajusten a la especificidad que cada una de ellas requiere.

La organización de su oferta

21. En un contexto de dispersión y fragmentación de la oferta educativa del nivel, tanto en el plano normativo como en la dimensión práctica del desarrollo curricular, resulta primordial salvaguardar la unidad nacional en la política de enseñanza de un país federal.
22. Esta acción debe tener un sentido convergente y sostener la construcción permanente y renovada de variadas respuestas regionales, jurisdiccionales y locales, en el marco de un proyecto colectivo común.
23. Dotar de unidad pedagógica y organizativa al nivel secundario en Argentina, requiere la concertación federal de un conjunto de criterios pedagógicos compartidos, referidos a la propuesta de educación secundaria en su conjunto, así como de metas comunes para la organización de la oferta del nivel.
24. Esto implica avanzar en definiciones sobre la duración, las ofertas formativas, las titulaciones respectivas, los ciclos y campos de formación. Se avanzará también en la definición de criterios de organización y desarrollo de la propuesta escolar que se desea promover, en el convencimiento de que resulta imprescindible inscribir las variaciones que se produzcan en el plano curricular, en modificaciones sustantivas y profundas de la experiencia formativa que la escuela ofrece. El horizonte del cambio marcado por la idea de una nueva escuela secundaria, es el de una combinación de modificaciones a construir en el corto y mediano plazo.

La propuesta educativa del nivel

25. Una escuela secundaria a la que los estudiantes deseen asistir, por el valor de lo que en ella ocurre para su presente y su futuro, en muchos sentidos incierto o no controlable en exclusividad desde la oferta educativa, exige revisar el tipo de experiencia de formación y socialización que hoy se ofrece y diseñar nuevas alternativas.
26. El criterio de justicia que significa ampliar la obligatoriedad a la secundaria implica democratizar los saberes, reconocer de modo incluyente las diferentes historias, trayectorias, oportunidades culturales a las que adolescentes y jóvenes han podido acceder, usos sociales, nuevos saberes de los que ellos son portadores, naturaleza.
27. El currículum en su complejidad trasciende el listado de asignaturas, los contenidos que en ellas se incluyen, las cargas horarias, regula la escolarización de adolescentes y jóvenes, y el trabajo docente, define el ritmo y forma del trabajo escolar.

28. Es por esto que repensar la enseñanza exige considerar los saberes a ser transmitidos en el presente, la relación que promueven esos saberes y los diferentes itinerarios entendidos como recorridos de trabajo con el conocimiento, las diferentes formas posibles de agrupamiento de los estudiantes y la evaluación, en un proceso de mejora de la enseñanza en la escuela secundaria.
29. Por tanto las políticas públicas orientadas a mejorar la enseñanza en el nivel secundario deberán abordar las siguientes cuestiones:

Recuperar la visibilidad del alumno como sujeto de derecho

30. El adolescente y el joven habitante del territorio argentino, son sujetos de derecho a la educación. En este sentido el Estado y los adultos responsables en el sistema educativo deben otorgarle la centralidad que tienen en el proceso de enseñanza – aprendizaje y en la institución educativa, como destinatarios y protagonistas de este hecho. El derecho no deberá limitarse a ingresar, permanecer y egresar sino a construir una trayectoria escolar relevante en un ambiente de cuidado y confianza en sus posibilidades.

Recuperar la centralidad del conocimiento

31. Revalorizar el trabajo con el conocimiento en las escuelas secundarias, tanto desde la perspectiva y las prácticas de los docentes responsables de la transmisión como de una nueva vinculación de los estudiantes con el aprendizaje y el saber, constituye un imperativo y un eje sustancial de acción política.
32. Para ello docentes y directivos, técnicos y especialistas, tendrán la misión de diseñar estrategias que logren implicar subjetivamente a los alumnos en sus aprendizajes; rompiendo vínculos de exterioridad con el conocimiento y abriendo espacios para que los estudiantes inicien procesos de búsqueda, apropiación y construcción de saberes que partan desde sus propios enigmas e interrogantes y permitan poner en diálogo sus explicaciones sobre el mundo con aquellas que conforman el acervo cultural social.
33. Las formas de aproximación y vinculación con los conocimientos, en el marco de una ampliación de las expectativas sobre los alumnos y sus experiencias particulares, debe plantear a estos un espacio en el que la confianza y la exigencia permitan asumir la responsabilidad y el esfuerzo que implica el aprendizaje.

Repensar la enseñanza exige considerar los saberes a ser transmitidos en el presente, la relación que promueven esos saberes y los diferentes itinerarios entendidos como recorridos de trabajo con el conocimiento, las diferentes formas posibles de agrupamiento de los estudiantes y la evaluación.

Establecer un nuevo diálogo con los saberes a ser transmitidos

34. Producir acuerdos sobre los saberes a ser transmitidos en la escuela secundaria implica la revisión del proyecto de socialización que la escuela promueve.
35. Para ello resulta necesario que las decisiones acerca de lo que es importante transmitir, en diferentes instancias de la experiencia escolar, cumplan con el objetivo de socializar desde múltiples oportunidades. Proponiendo a los estudiantes formas de ubicarse en un mundo y en sociedades altamente diversas, desiguales y cambiantes. Enriqueciendo sus visiones y promoviendo sensibilidades capaces de reconocer el valor de los conocimientos universales, estimulando la indagación de nuevos escenarios, estrategias y alternativas a partir de formas que estén abiertas a percibir e interpretar los valores y tradiciones regionales, locales y singulares.
36. Constituye un eje estratégico la formación para una convivencia pluralista, basada en valores tales como la solidaridad, la aceptación de las diferencias y el respeto mutuo. Esta formación atañe a la experiencia escolar en su conjunto. No es suficiente con incorporar contenidos en la currícula, sino que es necesario revisar las prácticas institucionales para reflexionar sobre qué es lo que se enseña y qué se aprende en la convivencia cotidiana, en el clima de trabajo institucional, en las relaciones que se establecen entre docentes, alumnos y la comunidad educativa, en el modo de abordar los conflictos, en la posición que los adultos asumen frente a los derechos de los adolescentes, jóvenes y adultos, en los espacios que se abren a la participación, entre otros aspectos de la vida escolar.
37. En este sentido, es impensable que esta formación se produzca al margen de un cambio de modelo institucional hacia una escuela inclusiva, comprometida con hacer efectiva la obligatoriedad o, en otros términos, con el pleno ejercicio del derecho a la educación de nuestros adolescentes, jóvenes y adultos.
38. También requiere incluir aquellos saberes que circulan en la vida social y cultural, y que todavía no han logrado traspasar las fronteras de nuestras escuelas, o lo han hecho como respuestas muy incipientes y reflejas, pero sin suficiente articulación con los conocimientos establecidos y sobre los que hay más consenso.

Revisar las prácticas institucionales para reflexionar sobre qué es lo que se enseña y qué se aprende en la convivencia cotidiana, en el clima de trabajo institucional, en las relaciones que se establecen entre docentes, alumnos y la comunidad educativa, en el modo de abordar los conflictos, en la posición que los adultos asumen frente a los derechos de los adolescentes, jóvenes y adultos, en los espacios que se abren a la participación.

Incluir variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender

39. En las propuestas curriculares, se promoverán experiencias de aprendizaje variadas, que recorran diferentes formas de construcción, apropiación y reconstrucción de saberes, a través de distintos formatos y procesos de enseñanza que reconozcan los modos en que los estudiantes aprenden.
40. Al mismo tiempo, estos formatos deberán promover otras prácticas en las que la enseñanza favorezca la creatividad de los docentes en el marco de dinámicas profesionales renovadas, articuladas y cooperativas, en las instituciones de todas las modalidades del nivel.
41. En este esfuerzo por modificaciones no superficiales del trabajo escolar, se hace necesario plantear la apertura de distintos recorridos formativos, garantizando los recursos para el desarrollo de prácticas socio-culturales, de aproximación al mundo del trabajo y de vinculación con los estudios superiores.
42. Estos recorridos podrán pensarse en tres grandes organizadores, entre otros posibles, integrando una única propuesta educativa:
 - a. Recorridos en el marco de la estructura curricular por disciplinas (Artículo 32 inc. a) y c) de la LEN), y de la carga horaria acordada, produciendo variaciones en esas estructuras. Estas variaciones pueden plantearse respecto de la posibilidad de que el alumno opte (sea a nivel de disciplinas equivalentes del plan de estudios o de un recorrido posible, entre otros a elegir dentro de una disciplina o espacio curricular); la cuatrimestralización; los formatos diversos para el desarrollo de la enseñanza (talleres, ateneos, proyectos, etc); la extensión de los ámbitos de aprendizaje (cursadas en otras instituciones acreditadas por la escuela).
 - b. Recorridos donde se enseñan saberes vinculados a otros campos de la producción de conocimiento, articulados a partir de temas o problemas específicos. Estos recorridos podrán organizarse a partir de nuevas formas de agrupamiento de los alumnos e incorporando otros lugares, por fuera de la escuela, a ser transitados por los alumnos con sus profesores o con otros actores de la comunidad que se integren a la propuesta educativa de la escuela.
 - c. Un tercer recorrido refiere a la consolidación, ajuste y ampliación de la experiencia de los Centros de Actividades Juveniles u otras formas o denominaciones que adopte este tipo de iniciativas, "orientados al desa-

rrrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la actividad solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura" (Artículo 32 inc. e) de la LEN). Se constituyen en un recorrido, en tanto se trata de una experiencia más de formación, dentro de la propuesta escolar.

Revisar integralmente la problemática de la evaluación

43. Es necesario poner en el centro del debate el problema de la calidad y de la exigencia en los procesos de enseñanza, desde una perspectiva política. La evaluación no puede constituir, por principio, una herramienta de expulsión/exclusión del sistema. Existen claras evidencias de que el "fracaso escolar" no constituye un problema estrictamente individual de quienes no manifiestan los signos de éxito académico tipificados, y que dicha distancia entre lo esperado y lo logrado no depende en exclusividad de razones extra escolares, como la procedencia social.
44. Para ello resulta necesario diseñar formas de evaluación que, en articulación con las experiencias formativas que se ofrecen, otorgue relevancia a los procesos reflexivos y críticos, superando el carácter selectivo que le imprime a la escuela actual.
45. Se requiere, entonces, producir un saber pedagógico que permita delinear alternativas de evaluación que den cuenta de los aprendizajes alcanzados, pero al mismo tiempo de las condiciones y calidad de la enseñanza, y sus propios efectos.
46. Alcanzar la exigencia en los procesos de enseñanza desde una política educativa inclusiva, significa poner el centro en el cuidado de los jóvenes y poner a su disposición lo mejor que la escuela puede dar, crear condiciones para que los estudiantes expresen sus producciones, esperar lo mejor que ellos tienen, encauzar y trabajar sobre aquello que aún no han logrado consolidar como aprendizajes. Bajar la exigencia podría significar, a la luz de la interpretación de adolescentes y jóvenes, no pensar en ellos, no esperar nada de ellos, desconocerlos en sus propias posibilidades.
47. Este delicado equilibrio entre entrega, exigencia y espera, requiere pensar en las oportunidades y modalidades de acreditación de los saberes, que no pueden ir en ningún caso desvinculadas de la calidad que han alcanzado los procesos de enseñanza. En esa perspectiva, la evaluación debe dar cuenta de los procesos de apropiación de saberes de los alumnos y logros alcanzados hasta un cierto momento

del tiempo, y también de las condiciones en que se produjo el proceso mismo de enseñanza, sus errores y aciertos, la necesidad de rectificar o ratificar ciertos rumbos, y sus efectos.

48. Para ello, urge revisar los dispositivos de evaluación generalizados, orientando estos procesos hacia la producción académica por parte de los alumnos y estableciendo pautas de trabajo con los alumnos sobre niveles crecientes de responsabilidad en el propio aprendizaje, sobre la base de un compromiso compartido de enriquecimiento permanente y revisión crítica de los procesos de enseñanza.

La estructura del nivel secundario

49. Las premisas de la política educativa propuesta para el nivel en su conjunto, marcan las definiciones sobre las características de la oferta, su estructura y sus regulaciones.

La duración de la escolaridad secundaria

50. La LEN N° 26.206 define a la educación secundaria como un nivel con unidad pedagógica y organizativa; y asigna a los niveles primario y secundario una estructura académica de doce años de duración, con la opción de ubicar el séptimo año de estudios en uno u otro nivel, a elección de cada jurisdicción.
51. Disponer de criterios de unidad para la educación secundaria en el país no implica uniformidad pero exige acuerdos sustantivos que garanticen la igualdad de oportunidades de todos los estudiantes en marcos formativos comunes.
52. A los efectos de superar la fragmentación del sistema y con el propósito de contribuir a la unificación de la escolaridad secundaria en el país, se adopta la decisión curricular de hacer equivalente el 7° año, con independencia de su localización en cada jurisdicción (en educación primaria o secundaria).
53. En ese sentido, la equivalencia en el plano curricular será acordada a nivel federal, en un proceso de elaboración de consensos específicos sobre los propósitos formativos de ese 7° año y los saberes básicos que se definan en clave común¹.

¹ Ello implicará la necesaria revisión de acuerdos federales ya alcanzados en la definición de los NAP del Tercer Ciclo de EGB, cuya flexibilidad a

nivel de los saberes a priorizar fue uno de los rasgos sobresalientes.

54. Al mismo tiempo, se asume la coexistencia de modelos de diferente duración, cuya equivalencia se garantizará a través de los acuerdos curriculares que se alcancen respecto del 7°, antes referidos.
55. En síntesis y en función de la localización del 7º año, la duración de la escolaridad secundaria orientada será:
- de 5 años (si en la jurisdicción inicia en 8º año);
 - de 6 años (si en la jurisdicción inicia en 7º año).
56. Esta duración podrá extenderse un año más en las ofertas de las Modalidades Técnico Profesional y/o Artística que en el marco de su regulación específica así lo requieran.

Las propuestas de formación del nivel y sus titulaciones

57. La oferta de formación para el nivel secundario recupera los importantes cambios transitados en los últimos años. En ese sentido, y atendiendo a los consensos plasmados en la Ley de Educación Nacional, que integran los logrados con la Ley de Educación Técnico-Profesional; a las finalidades propuestas precedentemente para la educación secundaria, y a un esfuerzo por articular y reconocer las diversas trayectorias de trabajo institucional y situaciones existentes en las jurisdicciones, se definen las siguientes ofertas educativas:
- Educación Secundaria Orientada
 - Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional
 - Educación Secundaria Modalidad Artística
 - Educación Secundaria Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Educación secundaria orientada

58. Las diversas ofertas educativas existentes y el acuerdo sobre las futuras, se definirán en orden a las siguientes Orientaciones:
- Ciencias Sociales / Ciencias Sociales y Humanidades
 - Ciencias Naturales
 - Economía y Administración
 - Lenguas

- Arte ²
 - • Agrario /Agro y Ambiente
 - • Turismo
 - • Comunicación
 - • Informática
 - • Educación Física
59. En el marco de las finalidades propias del nivel, la oferta de Educación Secundaria Orientada garantizará una formación tal que posibilite a sus egresados capacidades para la apropiación permanente de nuevos conocimientos, para la continuidad de estudios superiores, para la inserción en el mundo del trabajo y para participar de la vida ciudadana.
60. Esto se desarrollará mediante una organización curricular que garantice una experiencia educativa amplia y variada para los adolescentes y jóvenes, y les brinde una sólida formación general que enfatice –en el ciclo orientado- en una determinada esfera del saber, de una actividad productiva y/o de la cultura.
61. Es decir que en el marco de la obligatoriedad del nivel secundario y de sus finalidades, la orientación garantizará que los estudiantes se apropien de saberes específicos relativos al campo de conocimiento propio de la Orientación y se definirá mediante la inclusión de un conjunto de espacios curriculares diferenciados, agrupados –a los fines de la formulación de planes de estudios- en el Campo de Formación Específica.
62. Las Jurisdicciones no quedan obligadas a incluir todas las orientaciones entre sus ofertas sino aquellas que consideren relevantes y pertinentes para su contexto.
63. Para cada Orientación, cada Jurisdicción definirá un único plan de formación, que tendrá alcance provincial. En el mismo se explicitarán márgenes y criterios jurisdiccionales de definición curricular institucional.

²La orientación Arte supone una formación integral, con énfasis en: música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras especialidades que pudieran definirse federalmente. La misma podrá plantearse en las

escuelas de modalidad artística propiamente dicha o de educación secundaria orientada. En cualquier caso deberá adecuarse a los acuerdos federales de la Modalidad Ed. Artística (ver "Educación secundaria modalidad artística").

64. La Educación Secundaria podrá cursarse a través de planes de estudio que cuenten con un mínimo de 25 horas reloj semanales y se certificará con el Título de: "Bachiller en... (la orientación correspondiente)...."
65. Las Orientaciones acordadas en el presente documento serán desarrolladas en el proceso de definición federal de Marcos de Referencia.
66. El Estado Nacional y las Jurisdicciones podrán incorporar modificaciones a esta lista de Orientaciones, lo cual requerirá nuevos acuerdos del CFE³.
67. Como parte integrante de la Educación Secundaria Orientada, las instituciones de Nivel Secundario organizarán y ofrecerán a sus estudiantes cursos de formación complementaria estructurados a partir de diferentes ámbitos educativos formales y/o no formales, escolares y/o extraescolares: ámbitos del hacer comunitario, de la producción cultural, artística, académica, de la inserción laboral o del empleo, entre otros posibles.
68. Esta formación será electiva para los estudiantes (éstos podrán realizar todas las que elijan, obteniendo su correspondiente acreditación por curso) y se ofrecerá durante el ciclo superior. Por sus características y particularidades brindará a los estudiantes la oportunidad de acceder a propuestas formativas que complementan y enriquecen su educación secundaria, en la propia institución o en otras instituciones, organizaciones u organismos con los cuales la escuela haya establecido un nexo institucional formal.
69. Sobre la base de estas premisas y en el marco de un acuerdo específico se acordarán federalmente temáticas, formatos, cargas horarias mínimas, sistema de acreditación y toda otra regulación que contribuya a la construcción de esta formación para los adolescentes y jóvenes del país.

Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional

70. En el marco de las finalidades propias de la Educación Secundaria, la Modalidad Técnico Profesional garantizará a los estudiantes un recorrido de profesionalización definido a partir del acceso a conocimientos y el desarrollo de habilidades profesionales para la inserción en áreas ocupacionales amplias y significativas, así

³ La Ley de Educación Nacional, en su artículo 85 prevé mecanismos de revisión periódica del currículum.

como para continuar aprendiendo durante toda su vida. Procurará responder a las demandas y necesidades del contexto socio productivo en el cual se desarrolla, con una mirada integral y prospectiva que exceda a la preparación para el desempeño de puestos de trabajo u oficios específicos y habilite para ingresar a cualquier tipo de oferta de estudios superiores.⁴

71. El título de egreso de la Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional⁵ será:
"Técnico...; o Técnico en.....".
72. El Catálogo Nacional de Títulos y Certificaciones de Educación Técnico Profesional, que opera en conjunto con el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional y el proceso de Homologación de Títulos y Certificaciones, regularán y ordenarán el conjunto de tecnicaturas que se ofrezcan, para la mejora continua de la calidad de la Educación Técnico Profesional.
73. Se ofrecerá el conjunto de carreras técnico profesionales acordadas en el marco de la regulación normativa específica de la modalidad, con una carga horaria promedio no menor a 30 hs. reloj semanales.

Educación Secundaria Modalidad Artística

74. La Educación Secundaria de Modalidad Artística garantizará a los estudiantes una educación integral y específica en los diversos lenguajes y disciplinas del arte y sus formas de producción contemporánea, atendiendo a los contextos socio – culturales y a los intereses y potencialidades creativas de quienes opten por ella. Dicha formación posibilitará la continuidad de estudios, la profundización de conocimientos y el ingreso a cualquier tipo de oferta de educación superior, procurando la articulación con carreras de la misma modalidad, así como también la inserción en el mundo del trabajo en general y del trabajo artístico - cultural en particular.
75. La Educación Secundaria de Modalidad Artística podrá organizarse en: Orientaciones, Especializaciones y Tecnicaturas de nivel medio -en música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras especialidades que pudieran definirse federalmente-.

⁴Resolución del CFE N° 47/08, Anexo: "Lineamientos y Criterios para la Organización Institucional y Curricular de la Educación Técnico Profesional correspondiente a la Educación Secundaria y la Educación Superior."

⁵Resolución del CFE 13/07, Anexo: "Títulos y Certificados de la Educación Técnico Profesional"

76. Dichas ofertas deberán estar comprendidas en el marco de la modalidad, conformado una unidad de sentido pedagógica y organizativa, que garantice el reconocimiento de las trayectorias educativas y la acreditación de saberes generales y específicos. Las particularidades de las ofertas serán definidas a partir de un futuro Acuerdo Federal de la Modalidad Educación Artística.⁶
77. En virtud de ello, la Modalidad de Educación Artística podrá expedir los siguientes títulos de egreso:
1. "Bachiller en Arte – ... "(lenguaje o disciplina artística).
 2. "Bachiller en ... (lenguaje o disciplina artística)...., especialización"
 3. "Técnico ..." ó "Técnico en ..."
78. Las orientaciones de la modalidad tendrán una carga horaria promedio no menor a 25 hs. reloj semanales, mientras que las especializaciones y tecnicaturas deberán considerar una carga horaria promedio no menor a 30 hs. reloj semanales.

Educación Secundaria en la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

79. La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos garantizará una formación integral tendiente a la construcción de saberes y al desarrollo de capacidades vinculadas a las interacciones humanas en contextos diversos, al mundo del trabajo en relación al entorno socio-cultural y político de la sociedad y al fortalecimiento de la ciudadanía para posibilitar el desarrollo personal y social, de acuerdo a los ejes formulados en los Lineamientos Curriculares para Modalidad. Las particularidades de las ofertas y sus orientaciones serán definidas en los próximos Acuerdos Federales de la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.
80. La Modalidad de Educación permanente de jóvenes y adultos podrá expedir el título de:
- "Bachiller en"

⁶ El acuerdo será compatible con la regulación normativa específica de la modalidad Técnico –

Profesional (Ley 26.058), para el caso de las tecnicaturas de nivel medio.

Los ciclos y campos de formación

81. La educación secundaria, cualquiera sea su modalidad, se estructurará con dos Ciclos: un Ciclo Básico común a todas las modalidades (de dos o tres años de duración, según la localización del séptimo año) y un Ciclo Orientado con carácter diversificado, que será de tres años como mínimo en todas las jurisdicciones, y de cuatro años, en las ofertas de modalidad Técnico Profesional y Artística que así lo requieran.
82. Para la organización general de los saberes en dichos ciclos, se recuperan los campos de formación de presencia generalizada en los diseños curriculares jurisdiccionales vigentes, y que dotan a las ofertas de un equilibrio acorde con las finalidades de la escolaridad secundaria, al mismo tiempo que garantizan su diferenciación y particularidad:
 - Campo de Formación General y
 - Campo de Formación Específica.
83. El Campo de Formación General incluye el saber acordado socialmente como significativo e indispensable. Refiere a lo básico: a los saberes que son necesarios para garantizar el conocimiento y la interlocución activa de los adolescentes y jóvenes con la realidad, y también a los que son pilares de otras formaciones, posteriores. En cuanto saber validado colectivamente, la formación general requiere de un trabajo de enseñanza integrador de las múltiples facetas del conocimiento, que apele a sus diversas herramientas y aplicaciones, que promueva el desarrollo de todos los aspectos de los sujetos, entre sujetos y en situación.
84. La Formación General constituye el núcleo de formación común de la Educación Secundaria, debe estar presente en todas las propuestas educativas del Nivel en el país e incluirse en los planes de formación de todas y cada una de las orientaciones y modalidades. Comienza en el ciclo básico y se extiende hasta el fin de la obligatoriedad, en el ciclo orientado.
85. En el ciclo orientado la enseñanza de las disciplinas y áreas que componen la Formación General común, deberá organizarse para abordar - toda vez que sea posible- temas y problemas relativos a la orientación, especialidad o carrera técnica que se trate.
86. Dicha Formación, general y común, posibilitará a los estudiantes recorrer las construcciones teóricas y las prácticas de producción de conocimientos propias

de: la Lengua y la Literatura, la Matemática, las Ciencias Sociales –y entre ellas, la Historia, la Geografía, la Economía- las Ciencias Naturales -y entre ellas, la Biología, la Química y la Física- la Formación Ética y Ciudadana y las Humanidades, la Educación Física, la Educación Tecnológica, la Educación Artística, y las Lenguas (clásicas, regionales, de herencia, extranjeras). Tendrá una extensión mínima total de 3800 horas reloj, en todos y cada uno de los planes de estudios del nivel.

87. De este modo, todos los estudiantes de Educación Secundaria Orientada, Modalidad Artística y Modalidad Técnico Profesional (de nivel secundario) accederán a una formación que:
- a. incluya la Lengua y la Literatura como espacio curricular específico a lo largo de toda la escolaridad con el propósito de desarrollar saberes reflexivos acerca del lenguaje, que redunden en beneficio de prácticas de lectura y escritura, amplíen el universo cultural de los jóvenes y contribuyan al desarrollo de su propia subjetividad.
 - b. habilite a los estudiantes para resolver matemáticamente problemas de diferente índole, en forma autónoma, a través de un tipo de trabajo matemático que permita a los alumnos interpretar información, establecer relaciones, elaborar conjeturas, elegir un modelo para resolver los problemas en cuestión, y argumentar acerca de la validez de los procedimientos utilizados y los resultados obtenidos. Esto implica incluir esta disciplina a lo largo de todos los años de la escolaridad.
 - c. incluya la enseñanza de las Ciencias Sociales, con el propósito general de aportar a la formación de ciudadanos críticos, responsables, comprometidos y solidarios con la sociedad de su tiempo, capaces de proyectar mejores escenarios de vida y de trabajo para la propia y las futuras generaciones así como de ejercer una actitud de debate y propuesta -informada, democrática y proactiva- acerca de los temas y problemas sociales y ambientales de interés colectivo. Esto requerirá focalizar específicamente en las dimensiones temporales, espaciales y económicas de la vida social incluyendo la enseñanza de diferentes disciplinas integrantes del área (Historia, Geografía y Economía).
 - d. incluya los saberes de diversas Ciencias Naturales en ambos ciclos, de modo que los estudiantes de cualquier oferta del nivel se encuentren preparados para interactuar con los fenómenos naturales y profundizar en la construcción de los modelos explicativos básicos de las ciencias; para comprender el mundo natural y su funcionamiento y para tender puentes entre los saberes cotidianos y los científicos, a partir de pro-

puestas de enseñanza que recuperen sus propias preguntas, inquietudes y explicaciones. Para ello será necesario considerar los aportes específicos de la Física, la Química y la Biología.

- e. brinde educación tecnológica en el ciclo básico, a fin de que los estudiantes puedan conocer y comprender conceptos relacionados con los modos en que las personas intervienen de forma intencionada y organizada sobre el medio natural y social, actuando sobre los materiales, la energía o la información, en cada época, cultura y lugar. Esta intencionalidad, característica de la acción tecnológica, brinda excelentes oportunidades de promover el desarrollo del pensamiento estratégico relacionado con el diseño, la producción y el uso de tecnologías, atendiendo a las consecuencias beneficiosas y de riesgo sobre las personas, la sociedad y el medio ambiente.
- f. ofrezca el acceso al conocimiento de al menos una lengua adicional a la lengua común de escolarización (el castellano, o bien una lengua indígena, en el marco de la modalidad EIB), a lo largo de todo el nivel secundario, en un mundo en el que vivir dentro de las fronteras de un único idioma representa una limitación. El aprendizaje de la/s lengua/s adicional/es que se incluya/n (extranjeras, regionales, clásicas, de herencia – indígenas o de inmigración–) posibilitará a los adolescentes y jóvenes la comprensión de otras culturas y el desarrollo de su capacidad de aprender idiomas.
- g. proporcione a los estudiantes herramientas interpretativas y modos sensibles y críticos de apropiación del mundo, para comprender la realidad en el marco de la multiplicidad y heterogeneidad de los discursos presentes en la sociedad contemporánea. Con este propósito general, la educación secundaria obligatoria debe ofrecer recorridos de formación en los lenguajes artísticos, para el análisis y la producción contextualizadas, en ambos ciclos de la educación secundaria⁷. Dentro de este marco, la decisión de priorizar un lenguaje artístico en particular (música, artes visuales, teatro, danza, audiovisual, multimedia, diseño, etc.) o incluir a varios de ellos, dependerá de los análisis que las jurisdicciones realicen

⁷ Se exceptúa de este punto a la Modalidad de Educación Técnico Profesional, en cuyas ofertas se incluirá Educación Artística en el ciclo orientado con la particularidad que requiera el reconocimiento a la construcción curricular propia de la modalidad.

⁸ Es necesario señalar que los lenguajes artísticos, aun reunidos en un área curricular común, presentan saberes que no son transferibles de uno a otro, ya que cada uno expresa aspectos disciplinares específicos, mediante procedimientos, técnicas y saberes propios que resultan sustantivos para una plena actuación en sociedad.

- sobre sus necesidades particulares, dentro de lo previsto en los acuerdos federales sobre la Modalidad⁸.
- h. brinde la posibilidad de participar en prácticas corporales saludables que impliquen imaginación y creatividad, comunicación corporal, cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente, en un marco de disfrute y la valoración de logros y esfuerzos. El aporte de la educación física será fundamental para que los estudiantes desarrollen sus capacidades corporales en las relaciones con los otros y con el entorno, participando en prácticas deportivas enmarcadas en propuestas de enseñanza que habiliten otras formas de integración e inclusión en los grupos y la sociedad.
 - i. posibilite la construcción de una concepción ética enmarcada en el reconocimiento y el respeto a los derechos humanos y una práctica de reflexión crítica sobre las dimensiones política, cultural y jurídica de la sociedad. Las Humanidades y la Formación Ética y Ciudadana, brindan una formación relevante en este sentido y su inclusión a lo largo de toda la propuesta escolar del nivel propiciará la construcción de saberes sobre ciudadanía, derechos, participación, reflexión ética y construcción histórica de las identidades.
88. El Campo de Formación Específica posibilita ampliar la Formación General en el campo de conocimiento propio de la orientación o modalidad, propiciando una mayor cantidad y profundidad de saberes del área que es propia y particular de cada oferta, es decir: acrecentando y especificando -en la medida que cada modalidad lo admite- la enseñanza de las herramientas de trabajo intelectual y los conocimientos de las disciplinas que la estructuran.
89. En este campo y teniendo en cuenta las particularidades de las diferentes ofertas educativas del nivel, se podrá identificar la Formación Orientada Específica, la Formación Técnico Profesional Específica⁹ y la Formación Artística Específica. En la educación secundaria orientada tendrá una extensión mínima total de 700 hs reloj.
90. En la Educación Secundaria Orientada, los Marcos de Referencia serán acordados federalmente, permitirán ajustar la propuesta formativa en su conjunto, toda vez que constituyen un acuerdo nacional sobre los contenidos que definen cada Orien-

⁹ La Formación Técnica específica se encuentra regulada en las Resoluciones de CFCyE n° 261/06 (artículo 14.5) y n° 47/08.

tación y su alcance, en términos de propuesta metodológica y profundización esperada, detallan los saberes que se priorizan para los egresados de la orientación, criterios de organización curricular específicos y opciones de formación para la orientación.

91. A su vez, se reconoce la particular importancia de los Marcos de Referencia en la definición de la Formación Específica, cuyos espacios curriculares serán determinados por cada Jurisdicción.
92. En la Educación Secundaria de la Modalidad Técnico Profesional, los Marcos de Referencia revisten las particularidades establecidas en la normativa específica: "...enuncian el conjunto de los criterios básicos y estándares que definen y caracterizan los aspectos sustantivos a ser considerados en el proceso de homologación de los títulos o certificados y sus correspondientes ofertas formativas..." (Res CFC y E n° 261/06).
93. Tanto en los acuerdos curriculares de alcance federal como en las prescripciones de cada jurisdicción, se promoverá una relación equilibrada en la composición curricular del plan de estudios, en términos de una adecuada y pertinente combinación de saberes en el tiempo, en marcos de definiciones curriculares flexibles, que potencien la calidad de la enseñanza.

Criterios de organización curricular en educación secundaria

94. La propuesta escolar del nivel en su conjunto, los diseños curriculares definidos por las Jurisdicciones para cada orientación y modalidad, así como la organización curricular de cada establecimiento, tendrán en cuenta la inclusión de¹⁰:
 - a. variadas propuestas de enseñanza que permitan a los estudiantes conocer y apropiarse de las diversas formas en que el saber se construye y reconstruye; mediante la definición de alternativas de desarrollo curricular diferentes a lo largo de la propuesta escolar, contemplando: espacios curriculares con abordaje disciplinar, espacios curriculares inter o multidisciplinarios, talleres, proyectos, seminarios intensivos, laboratorios y trabajos de campo, entre otros formatos posibles.

¹⁰ Para la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, los criterios de organización curricular e institucional serán acordes a la

flexibilidad y apertura que requiere esta Modalidad, tal cual se establece en el Documento Base y en los Lineamientos Curriculares propios.

Dicha variación deberá verificarse en el conjunto de espacios curriculares incluidos en un mismo año de estudios (horizontal) y en el conjunto de espacios curriculares destinados a una misma disciplina o área, en los sucesivos años de escolaridad (vertical).

propuestas de enseñanza definidas para la construcción de saberes específicos sobre temáticas complejas y relevantes del mundo contemporáneo y sobre temas de importancia en la experiencia vital de adolescentes y jóvenes en nuestra sociedad, tales como: educación ambiental, educación sexual integral, educación vial, educación para la salud, entre otras¹¹.

Estas temáticas podrán abordarse en el marco del desarrollo de los espacios curriculares disciplinares o areales regulares o incluirse como recorridos curriculares diferenciados o experiencias educativas especialmente organizadas, con tiempos, espacios y agrupamientos de alumnos alternativos, entre otras posibilidades.

instancias curriculares cuyo desarrollo esté a cargo de un equipo docente, con enseñanza coordinada de diferentes profesores.

espacios curriculares alternativos, de opción para los estudiantes, en el último ciclo del nivel.

Esto supone que todos los planes de formación contemplen la opcionalidad. La misma podrá definirse con diferente alcance, en relación directa con los recursos disponibles en cada jurisdicción y/o institución, variando desde el ofrecimiento de lenguajes artísticos, idiomas diferentes y/o variantes de un mismo espacio curricular y cursada alternativa, hasta la construcción personal -por parte de estudiantes asesorados por sus tutores- de tramos breves de formación, alternativos y equivalentes.

instancias curriculares que posibiliten la integración de saberes a través del desarrollo de prácticas educativas fuera de la escuela (en ámbitos escolares o no escolares) con la organización de al menos un espacio curricular en el ciclo orientado, en el que los estudiantes puedan poner en relación los aportes de diferentes disciplinas y/o áreas curriculares, sus puntos de vista, preocupaciones y exploración de alternativas, en una producción integrada y creativa, con incidencia y relevancia comunitaria, que les posibilite construir un compromiso con la realidad social.

¹¹Artículos 11, 32, 88, 89, 90 y 92 de la LEN

Estas instancias podrán incluir: acciones de voluntariado, emprendimientos cooperativos, muestras interactivas y/o producciones artísticas o tecnológicas, entre otras.

En todos los casos, se trata de propuestas cuya definición curricular (problema, tema, alcance) se realiza con participación de los estudiantes.

- f. experiencias de trabajo solidario que posibiliten a los estudiantes, organizados y acompañados por docentes, una aproximación crítica a los problemas sociales y una implicación activa frente a ellos, en el marco de su formación como sujetos políticos capaces de comprometerse en la construcción de una sociedad más justa.

95. En este marco se proponen las siguientes estrategias:

- Avanzar en la construcción de acuerdos federales sobre núcleos de aprendizajes prioritarios y propuestas de desarrollo curricular alternativas para la Formación General común a todas las ofertas del nivel.
- Establecer los mecanismos de acompañamiento, supervisión y fortalecimiento concurrentes, diversos y variados, que impulsarán posibilidades de articulación interinstitucional y acordarán un encuadre nacional conceptual y normativo para la Formación Complementaria, a fin de garantizar que ésta pueda definirse, ajustarse y extenderse progresivamente en cada escuela, ampliando las posibilidades de la experiencia educativa de los estudiantes del nivel.
- Acordar federalmente Marcos de Referencia comunes, de alcance nacional, para cada Orientación y para cada especialidad de las modalidades del Nivel Secundario.
- Desarrollar políticas de acompañamiento a las definiciones curriculares del campo de la Formación Específica, generando condiciones para la elaboración de propuestas viables y relevantes en cada contexto y poniendo a disposición de las instituciones y los docentes del nivel variadas alternativas de desarrollo curricular compatibles con cada Marco de Referencia.
- Mejorar las condiciones en que se desarrollan la enseñanza y el aprendizaje en las instituciones del Nivel, en todas sus orientaciones y modalidades, tanto a través de la dotación de recursos específicos para la enseñanza, como mediante programas regulares de formación para sus docentes.
- Redefinir el régimen académico que regula formas, estrategias, criterios y momentos de la evaluación y la acreditación en el nivel, mediante pro-

cesos que garanticen la participación de directivos, docentes y alumnos, y posibiliten la asunción de compromisos y responsabilidades compartidas por parte de los distintos actores implicados.

- Generar políticas orientadas a fortalecer y/o posibilitar la construcción de alternativas institucionales que den respuestas heterogéneas al desafío que supone atender las necesidades de educación secundaria de distintos grupos poblacionales y en diferentes contextos.
- Adoptar medidas que posibiliten la continuidad de los estudios de los estudiantes que cambian de orientación, modalidad, institución y/o jurisdicción educativa en el curso de su formación en el Nivel.

IV.

LA ORGANIZACIÓN INSTITUCIONAL Y PEDAGÓGICA

La organización institucional y pedagógica en función de las trayectorias escolares.

96. La obligatoriedad y la universalización de la escolaridad secundaria introducen un cambio de sentido en las formas de organizar la vida escolar para la enseñanza y en la experiencia de sus destinatarios, interpelando su rasgo selectivo.
97. El debilitamiento del vínculo pedagógico, junto al desencuentro de expectativas entre docentes y alumnos así como los nuevos modos de acceder, acumular y valorar el conocimiento, desafía a la escuela en sus modalidades de transmisión.
98. La obligatoriedad de la escolaridad secundaria exige adecuar la organización institucional, revisar y modificar el modelo pedagógico, la organización de los espacios y tiempos, las formas de agrupamiento de los estudiantes. Requiere también revisar los modos de organización del trabajo para recrear un proceso de enseñanza inclusiva que implique expectativas positivas de los docentes respecto de su tarea y del compromiso de los jóvenes con el aprendizaje.
99. Asimismo, resulta necesario otorgar centralidad en las políticas educativas a las trayectorias escolares reales de adolescentes y jóvenes. Esta tarea supone una acción institucional colectiva y sistemática que opere sobre las discontinuidades y quiebres de las experiencias escolares de los estudiantes y las representaciones que de estos tienen los docentes.

100. Por lo tanto las políticas y regulaciones que se implementen tendrán por objeto habilitar a las instituciones para poner en juego diversos formatos y propuestas de trabajo para la atención a la diversidad. Para ello se promoverán estrategias de fortalecimiento institucional y el acompañamiento a los equipos directivos y docentes, para diseñar estas variaciones y facilitar el intercambio entre las escuelas y sus docentes, no solo para compartir experiencias sino también dar visibilidad a los saberes que en ellas se produce respecto de la tarea de enseñar.
101. Fortalecer las escuelas secundarias, a través de la implementación de planes de mejora jurisdiccionales e institucionales, es una política prioritaria destinada a promover una gestión democrática, acciones institucionales de inclusión, formas diversas de organización escolar, conformación y organización de equipos docentes, incorporación de nuevas figuras, redefinición de funciones y políticas de vinculación con otros ámbitos, entre otros.
102. Teniendo en cuenta las prescripciones de la LEN, se proponen a continuación estrategias para fortalecer la organización institucional de la escuela secundaria:
- Acordar criterios federales para la reorganización institucional de las escuelas secundarias, atento a la necesidad de definir una escuela para todos los adolescentes y jóvenes, con especificidad en el nivel, su contexto, los modos de desarrollar su oferta, su matrícula, su modalidad, y con centralidad en la trayectoria escolar de los alumnos.
 - Definir criterios comunes para avanzar en formas democráticas de gobierno escolar, que posibiliten la construcción de consensos en torno a decisiones respecto de políticas institucionales.
 - Financiar planes de mejora que fortalezcan los procesos de enseñanza, aporten condiciones para sostener las trayectorias escolares, permitan la construcción de diversos recorridos para la enseñanza y el aprendizaje, y brinden condiciones para otros modos de organización del trabajo docente.
 - Promover una convivencia basada en el diálogo, capaz de mejorar el vínculo que se establece entre educadores y alumnos, y fortalecer la autoridad docente desde el saber y reafirmando el lugar de un adulto responsable que acompaña el tránsito de los jóvenes.
 - Promover y fortalecer el funcionamiento de espacios extracurriculares para la participación del conjunto de estudiantes y jóvenes de la comunidad.

- Acordar criterios, orientaciones y dispositivos de trabajo institucional que posibiliten diversas formas de aproximación a los estudios superiores, al mundo del trabajo, y otros ámbitos y actividades relacionados con la construcción social y cultural de los proyectos futuros de los jóvenes.

103. Se definen a continuación estrategias para acompañar y fortalecer las trayectorias escolares:

- Impulsar desde el ámbito nacional y provincial acciones de acompañamiento a las instituciones para la implementación de la normativa acordada federalmente respecto de los criterios de regularidad de los alumnos, presencialidad, movilidad, evaluación, acreditación, promoción y convivencia.
- Promover el desarrollo de la función tutorial de las instituciones, con el objetivo de mejorar las posibilidades de acompañamiento a la trayectoria escolar de los jóvenes.
- Incluir en los planes de mejora dispositivos de acompañamiento en el ingreso y la primera etapa del ciclo básico, a través de espacios para el aprendizaje de herramientas que contribuyan a la apropiación de la experiencia escolar en la secundaria.
- Fortalecer estrategias de aceleración y/o formatos específicos de escolarización para: alumnos con sobreedad, trabajadores, madres y padres adolescentes, poblaciones migrantes, adultos, repitentes, con discapacidades transitorias o permanentes, entre otros.
- Organizar dispositivos específicos de apoyo para los estudiantes con dificultades, paralelamente a la cursada de las clases comunes; como clases complementarias sobre temas que implican mayor complejidad en el aprendizaje, a lo largo del año y en los períodos de receso escolar.
- Fortalecer la expansión de las estrategias para la finalización de la secundaria, de los alumnos que habiendo egresado de la escuela adeuden materias para completar su escolaridad obligatoria. Del mismo modo desarrollar estrategias de apoyo a alumnos rezagados, con turnos y modalidades de exámenes especiales para materias adeudadas de años anteriores, a los efectos de agilizar su terminación.
- Promover el intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, así como la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios.

V.

EL TRABAJO DOCENTE

104. Los nuevos formatos pedagógicos y organizacionales que se diseñen para hacer efectivo el mandato de la obligatoriedad, deben traer aparejado la configuración de nuevas relaciones y formas de trabajo al interior de las instituciones, que fortalezcan el desarrollo profesional.
105. Para ello es necesario modificar las condiciones estructurales que producen la fragmentación actual del trabajo docente, propiciando otras condiciones para la trayectoria laboral, que trascienda el aula y el propio espacio disciplinar.
106. Trazar políticas sobre el trabajo docente en la escuela secundaria obligatoria, exige asumir una concepción amplia, sostenida por condiciones materiales y simbólicas, que promueva un reposicionamiento de su condición de trabajador de la educación y la jerarquización de su labor profesional frente a la sociedad y a los desafíos que la tarea de enseñar le presentará en las aulas y las escuelas. Es preciso tener en cuenta las variadas y particulares condiciones en que se inscribe el trabajo de un docente, a los efectos de aunar criterios comunes que resalten su especificidad en la escuela secundaria, su carácter público y su responsabilidad en la política de distribución cultural en el escenario particular de la escuela.
107. Asimismo es fundamental desarrollar políticas de formación que apoyen a los docentes en la comprensión de las múltiples y complejas dimensiones de la práctica, los contextos sociales que enmarcan las decisiones cotidianas en el aula y en la escuela, los nuevos escenarios en que se inscriben las relaciones docente-

alumno, docente-familia, docente-docente, fortalecer la comprensión académica de las disciplinas y conocimientos didácticos que apoyen las decisiones de la enseñanza, el sentido o paradigma que orienta la producción académica en cada momento histórico y los intereses vigentes en cada cultura.

108. En este marco se acuerdan las siguientes estrategias:

- Promover políticas para la participación efectiva, particular y/o colectiva, de los docentes, en los debates y definiciones, respecto de los cambios en la escuela secundaria en general y del trabajo docente en particular.
- Acordar federalmente criterios comunes para establecer normas de aplicación gradual en el corto, mediano y largo plazo sobre el ingreso a la docencia y las condiciones de la trayectoria laboral docente, en los ámbitos específicos que correspondan, según las leyes vigentes.
- Definir el puesto de trabajo con especificidad en el nivel secundario y establecer las características que requerirá en una escuela secundaria de acuerdo a su tamaño, localización y modalidad de desarrollo.
- Acordar federalmente medidas de corto, mediano y largo plazo para el pasaje de un puesto de trabajo apoyado en asignación de horas institucionales para las nuevas funciones que se establezcan, mecanismos de concentración horaria con mayor estabilidad y progresivamente avanzar hacia un puesto de trabajo por cargo con diferentes tipos de dedicación horaria que posibilite el ejercicio de la enseñanza, de otras funciones que se acuerden y la participación en el gobierno institucional.
- Profundizar la formación continua de los profesores en el trabajo colectivo, en la formación de jóvenes, en una aproximación crítica a las problemáticas sociales, políticas y culturales, y en el tratamiento didáctico de los contenidos de cada área de enseñanza.
- Generar espacio de colaboración regional para el diseño, organización, acompañamiento y evaluación de las propuestas formativas.
- Articular las políticas de educación secundaria con el Instituto Nacional de Formación Docente y las Universidades, a los efectos de coordinar las acciones de formación inicial y continua aprovechando las potencialidades de las universidades y de los institutos superiores de formación docente.

VI.

LA CONSTRUCCIÓN DE LA LEGITIMIDAD SOCIAL DEL CAMBIO

109. Este eje de política congrega y promueve toda acción de comunicación pública de objetivos, estrategias, acciones y logros, en orden a hacer visible y poner en valor la propuesta educativa del nivel secundario, la tarea de sus instituciones y docentes, y los aprendizajes y producciones de sus estudiantes en todo el territorio nacional.
110. Las y los adolescentes y jóvenes son los destinatarios de los esfuerzos de una sociedad para con su educación. La construcción social y cultural que transita en el imaginario social respecto de ellos, define a quienes son los herederos de su patrimonio cultural y las relaciones que con ellos se establecen.
111. Las rupturas y discontinuidades producidas en el vínculo entre adultos, adolescentes y jóvenes, las representaciones estigmatizantes que sobre estos últimos se construyen, entre otras manifestaciones, atraviesan a las escuelas como lugar prioritario que la sociedad asigna para la transmisión intergeneracional y para la construcción de futuro. No cabe duda que los jóvenes son quienes acusan sus efectos en sus disposiciones y logros en los aprendizajes.
112. Ante la necesidad de considerar a las y los adolescentes y jóvenes como destinatarios de la herencia cultural, el Estado debe desarrollar estrategias políticas destinadas a legitimar una construcción social diferente. Esta construcción implica

que los adultos recuperen autoridad, asuman la responsabilidad que les toca frente a las jóvenes generaciones y les otorguen un lugar de participación en los cambios.

113. Una construcción social y cultural, que reconozca a los adolescentes y jóvenes, y renueve las expectativas sobre ellos, debe permitir que la herencia cultural a transmitirles, haga lugar a sus aportes en la construcción de un mejor futuro para todos.
114. La valorización social de una escuela secundaria con nuevos rasgos de identidad es otro pilar fundamental de este proceso. Una sociedad informada sobre la importancia y la direccionalidad de los cambios, que cuenta con nuevos criterios de apreciación sobre el valor de la propuesta educativa del nivel, estará preparada para brindar apoyo a las instituciones y los docentes, fortaleciendo el curso de las políticas estatales orientadas a la mejora
115. En este marco se proponen algunas estrategias:
 - Acordar políticas federales que otorguen protagonismo y den visibilidad a los jóvenes, a partir de su reconocimiento como sujetos de derecho, con respeto y confianza en sus inquietudes, intereses y preocupaciones, sin renunciar a las responsabilidades que le caben al Estado y a los adultos frente a ellos.
 - Acordar federalmente criterios comunes para constituir espacios de integración que permitan la definición de una agenda de juventud entre diversos ámbitos del estado nacional, provincial y local, organizaciones sociales, gremios, iglesias y sectores académicos especializados en estos temas.
 - Promover estrategias de apoyo a la escuela que permitan renovar su vínculo con la familia, los órganos del estado y las organizaciones que se encuentran en su contexto, tanto para mejorar las condiciones con que los jóvenes acceden y transitan la escuela, como para construir propuestas y recorridos formativos que permitan ampliar los horizontes culturales.
 - Fortalecer el ejercicio de la responsabilidad de los adolescentes, jóvenes y adultos, en el oficio de ser alumnos, teniendo como base la confianza y el reconocimiento de sus capacidades, recorridos e historias particulares.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN CFE N° 84/09

RESOLUCIÓN CFE N° 84/09

Buenos Aires, 15 de octubre de 2009

visto la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y,

CONSIDERANDO:

Que el artículo 12 de la citada ley establece que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional.

Que el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional prevé que *"el MINISTERIO DE EDUCACIÓN de la NACIÓN y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales"*.

Que la educación secundaria obligatoria establecida en la Ley de Educación Nacional recupera la centralidad de los/las adolescentes y jóvenes habitantes del territorio argentino como sujetos de derecho a la educación.

Que las autoridades educativas deben asegurar todos los medios necesarios para que el derecho a la educación secundaria obligatoria no se limite al ingreso, permanencia y egreso sino también a la construcción de trayectorias escolares relevantes, en un ambiente de cuidado y confianza en las posibilidades educativas de todos y todas los/las adolescentes y jóvenes.

Que para el logro de estos propósitos se necesita la concurrencia, responsabilidad y participación de todos los adultos responsables y de las instituciones educativas en el reconocimiento del criterio de justicia que significa la obligatoriedad de la educación secundaria y, con ello, la democratización de los saberes, a través de la recuperación de la diversidad de historias, trayectorias y culturas de las que los adolescentes y jóvenes son portadores, para intervenir sobre ellas sin producir exclusiones o estigmatizaciones de ninguna naturaleza.

Que en vista de estas metas, la XVI Asamblea Federal, a través de la Resolución CFE N° 61/08 encomendó al MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN la realización de una consulta nacional para la elaboración de un Plan Federal para la Educación Secundaria Argentina, a ser aprobado por el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN.

Que, como consecuencia de lo expuesto en el considerando anterior y sobre la base del "Documento preliminar para la discusión sobre la Educación Secundaria en Argentina", las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales generaron un amplio proceso de consulta y discusión federal y nacional sobre la temática, con la participación de los diferentes actores sociales.

Que la Resolución N° 79/09, el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria.

Que en la XXI Asamblea se acordó una reunión de trabajo entre las máximas autoridades nacionales y jurisdiccionales con el propósito de abordar los lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria, lo que se concretó en el encuentro realizado en agosto de este año.

Que como resultado de ese encuentro se llevaron a cabo diversas reuniones regionales en las que se analizaron y recogieron aportes y opiniones en torno a esta temática.

Que el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, organismo interjurisdiccional de carácter permanente, es el ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, debiendo asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo.

Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de todos los miembros de esta Asamblea Federal, con excepción de las provincias de Corrientes y San Luis y los integrantes del Consejo de Universidades por ausencia de sus representantes.

Por ello,

LA XXII ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN RESUELVE:

- ARTÍCULO 1º** Aprobar el documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”, que como anexo forma parte integrante de la presente resolución.
- ARTÍCULO 2º** Establecer que en un plazo de tres años las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales implementen medidas conducentes para:
- a. Dotar de unidad pedagógica y organizativa al nivel secundario a través de la concertación federal de criterios compartidos, referidos a la propuesta de educación secundaria en su conjunto y a las metas comunes para la organización del nivel.
 - b. Promover la integración de los ámbitos de gobierno, cuyas decisiones tienen incidencia sobre la educación secundaria.
 - c. Definir y concretar políticas de fortalecimiento de los equipos pedagógicos jurisdiccionales para el acompañamiento de las instituciones educativas.
- ARTÍCULO 3º** Establecer un plazo de dos años para la revisión de normas y prácticas que comprometan el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria, así como para la producción de nuevas regulaciones federales, que generen condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos.
- ARTÍCULO 4º** Establecer que a los efectos de proseguir con los procesos de unificación de la escolaridad secundaria y conforme lo establecido por la Resolución CFE N° 18/07, se acuerda la elaboración de las acciones y consensos específicos sobre los propósitos formativos y saberes básicos en relación al séptimo año de la educación obligatoria, independientemente de la localización que el mismo tenga en cada jurisdicción.
- ARTÍCULO 5º** Definir las siguientes ofertas educativas en la Educación Secundaria en el marco de la Ley de Educación Nacional: Educación Secundaria orientada; Educación Secundaria modalidad Técnico Profesional; Educación Secundaria modalidad Artística y Educación Secundaria modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Las restantes modalidades de la educación previstas en la Ley N° 26.206 deberán ser convergentes con lo dispuesto en la presente resolución.
- ARTÍCULO 6º** Establecer que las diversas ofertas educativas existentes y las que se acuerden para la Educación Secundaria orientada, se definirán en orden a las siguientes

orientaciones: Ciencias Sociales / Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agraria / Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física. Las jurisdicciones no quedan obligadas a incluir todas las orientaciones entre sus ofertas, sino aquellas que consideren relevantes y pertinentes para su contexto. El Estado Nacional y las jurisdicciones podrán incorporar modificaciones a estas orientaciones, mediante nuevos acuerdos federales.

- ARTÍCULO 7º** Las orientaciones previstas en el artículo precedente se certificarán con el título de: "Bachiller en.... (la orientación correspondiente).....".
- ARTÍCULO 8º** Establecer que en el término de dos años la escuela secundaria obligatoria deberá cursarse a través de planes de estudio que cuenten con un mínimo de 25 horas reloj semanales, tal como lo establece el artículo 32 inciso c) de la Ley de Educación Nacional.
- ARTÍCULO 9º** Redefinir en un plazo máximo de tres años el régimen académico que regula formas, estrategias, criterios y momentos de la evaluación y la acreditación en el nivel, mediante procesos que garanticen la participación de directivos, docentes y alumnos, y posibiliten la asunción de compromisos y responsabilidades compartidas por parte de los distintos actores implicados.
- ARTÍCULO 10º** Acordar criterios comunes para establecer normas de aplicación gradual en el corto, mediano y largo plazo sobre el ingreso a la docencia y las condiciones de la trayectoria laboral docente, en los ámbitos específicos que correspondan según las leyes vigentes y profundizar la formación continua de los profesores y directivos en el trabajo colectivo, en la formación de jóvenes, en una aproximación crítica a las problemáticas sociales, políticas y culturales, y en el tratamiento didáctico de los contenidos de cada área de enseñanza.
- ARTÍCULO 11º** Regístrese, comuníquese a los integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y cumplido, archívese.

Fdo: Prof. Alberto Sileoni – Ministro de Educación de la Nación

Fdo: Prof. Domingo de Cara – Secretario General del Consejo Federal de Educación

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN CFE N° 88/09

RESOLUCIÓN CFE N° 88/09

Buenos Aires, 27 de noviembre de 2009

VISTO la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Resolución CFE N° 86/09 y,
CONSIDERANDO:

Que el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional prevé que "el MINISTERIO DE EDUCACIÓN de la NACIÓN y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales".

Que la Resolución N° 79/09, el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria.

Que por Resolución CFE N° 84/09 se aprobó el documento "Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria".

Que dichos lineamientos reconocen los importantes avances que se han venido desarrollando y constituyen un aporte significativo para el diseño de estrategias y líneas de acción.

Que consecuentemente, la Resolución CFE N° 86/09 aprobó para la discusión, conforme lo establece el artículo 10° de la Resolución CFE N° 1/07, el documento: "institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria – planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional".

Que con fecha 28 y 29 de octubre de 2009 se realizó una reunión de trabajo entre las máximas autoridades nacionales y jurisdiccionales y sus respectivos equipos técnico – pedagógicos, con el propósito de abordar el documento mencionado en el considerando precedente.

Que como resultado de ese encuentro se efectuaron aportes y recogieron opiniones en torno a esta temática.

Que como consecuencia de lo expuesto, la SECRETARÍA DE EDUCACIÓN del MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN, presenta a consideración de las máximas autoridades educativas del país, la aprobación definitiva del documento "institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria – planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional".

Que resulta prioritario que todas las instituciones del sistema, la supervisión, las escuelas secundarias, los equipos directivos y docentes, los alumnos y las comunidades educativas en los temas de su competencia, se aboquen al diseño e implementación de procesos de mejora institucional.

Que el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, organismo interjurisdiccional de carácter permanente, es el ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, debiendo asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo.

Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de todos los miembros de esta Asamblea Federal, con excepción de las provincias de Corrientes y San Luis y los integrantes del Consejo de Universidades por ausencia de sus representantes.

Por ello,

LA XXIII ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN RESUELVE:

ARTÍCULO 1º

Aprobar el documento: "INSTITUCIONALIDAD Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA –

Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional", el que como anexo, forma parte integrante de la presente medida.

ARTÍCULO 2º

Regístrese, comuníquese a los integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y cumplido, archívese.

Fdo: Prof. Alberto Sileoni – Ministro de Educación de la Nación

Fdo: Prof. Domingo de Cara – Secretario General del Consejo Federal de Educación

INSTITUCIONALIDAD Y FORTALECIMIENTO
DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

PLANES JURISDICCIONALES

PLANES DE MEJORA INSTITUCIONAL

I.

LA INSTITUCIONALIDAD DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

1. La construcción de una nueva institucionalidad para la educación secundaria obligatoria deberá tomar como punto de partida las funciones específicas que esta debe cumplir, y deberá contribuir a generar y sostener un ordenamiento normativo efectivo, práctico y consistente que ofrezca principios organizadores para todas las instituciones del nivel. Dichas normas se orientan a garantizar el acceso de todos los adolescentes, jóvenes y adultos a aprendizajes equivalentes en cualquier punto del país, y permiten evaluar la direccionalidad de las políticas, de los recursos que se ponen en juego y de las acciones propuestas para el corto, mediano y largo plazo.
2. Las leyes nacionales recientemente sancionadas, la Ley de Educación Nacional, la Ley de Financiamiento Educativo y la Ley de Educación Técnico-Profesional brindan un marco normativo para orientar acuerdos sobre el diseño, implementación y financiación de las políticas educativas. El Consejo Federal de Educación, como ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, propicia el consenso necesario para la aplicación de las leyes en todo el territorio nacional, produciendo las decisiones, recomendaciones y orientaciones que son necesarias para definir los aspectos comunes de las políticas educativas y respetar las particularidades de cada jurisdicción.

3. Institucionalizar la obligatoriedad de la educación secundaria implica, en consecuencia, abordar la reflexión de los mandatos establecidos en las normas sancionadas, revisar los procesos en marcha para garantizar la continuidad de las acciones valiosas, y promover los debates y acuerdos sobre el diseño, implementación, financiación y evaluación de las políticas y estrategias necesarias para alcanzar los objetivos y metas que aseguren la inclusión de todos los/las adolescentes y jóvenes en una educación de calidad.
4. En virtud de ello, los Acuerdos del Consejo Federal de Educación se expresan como un vínculo político entre la Nación y las Provincias que posibilita la construcción de consensos sobre las prioridades estratégicas de la educación obligatoria para sostener un horizonte integrador que promueva una efectiva articulación del sistema. Bajo estas condiciones, el planeamiento resulta una acción imposterizable en los diferentes ámbitos de concreción de políticas y una práctica que permita pasar de la atención de los emergentes, al desarrollo de estrategias para el conjunto del sistema educativo nacional.
5. El Plan Nacional de Educación Obligatoria, aprobado por el Consejo Federal de Educación por Resolución Nº 79, en mayo del 2009, ofrece la oportunidad de una construcción conjunta que integre las políticas nacionales, provinciales y locales, las estrategias para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con las intervenciones intersectoriales de otros ministerios y organizaciones sociales.
6. El mismo define la acción coordinada entre los equipos nacionales y jurisdiccionales y se transforma en la base para la priorización de los objetivos y metas que expresen un acuerdo común, para cumplir con las disposiciones de la Ley de Educación Nacional. Del mismo modo, establece metodologías de trabajo que garantizan el debate político y técnico que involucra a funcionarios políticos, equipos técnicos, diversos actores de los sistemas educativos provinciales y a la comunidad educativa en general con el propósito de construir los consensos necesarios e incrementar los niveles de responsabilidad por los resultados de acuerdo a sus respectivas competencias. Por último, el Plan Nacional describe los problemas y desafíos para la educación secundaria en tres dimensiones, la igualdad, la calidad y el fortalecimiento institucional, que deberán ser resignificados por cada jurisdicción teniendo en cuenta sus propias realidades y contextos.

7. Dicho Plan Nacional de Educación Obligatoria constituye un paso importante en la medida en que significa un ordenamiento efectivo y consistente que ofrece principios organizadores para las jurisdicciones y las instituciones del nivel, en correspondencia con las políticas sustantivas de inclusión y calidad para todos.
8. Es preciso avanzar en el país en decisiones consecuentes con las adoptadas en el Plan Nacional, para ello el Consejo Federal de Educación acordó en octubre de 2009 los "Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria" que presentan una visión sistémica de los complejos procesos que son necesarios implementar para alcanzar la obligatoriedad de este nivel educativo.
9. Dichos lineamientos desarrollan las principales políticas para la educación secundaria obligatoria: sus finalidades, las implicancias de la obligatoriedad para los gobiernos educativos y para la sociedad, la organización de un sistema nacional, la oferta educativa, la necesidad de adecuar la organización institucional y pedagógica, y las condiciones del trabajo docente.
10. La Educación Secundaria debe preparar y orientar para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios. Para ello el Estado deberá:
 - Garantizar el derecho a la educación a través del acceso efectivo de todos los adolescentes, jóvenes y adultos, cualquiera sea su condición y/o situación personal, de género, lugar de residencia, económica y cultural.
 - Garantizar la inclusión y las trayectorias escolares continuas y completas de adolescentes, jóvenes y adultos implementando medidas que amplíen las posibilidades de ingresar, permanecer y egresar de la escuela en condiciones de igualdad de oportunidades.
 - Garantizar una formación relevante para todos y todas los destinatarios, promoviendo la unidad pedagógica y contemplando la diversidad organizacional de las ofertas educativas.
11. Además de precisar los lineamientos políticos y a fin de avanzar en la institucionalización de la obligatoriedad de la educación secundaria, este acuerdo federal propone construir la legitimidad social del cambio mediante acciones de comunicación pública de los objetivos, estrategias, acciones y logros, en orden a hacer visible y poner en valor la propuesta educativa del nivel secundario. Una sociedad informada sobre la importancia y la direccionalidad de los cambios,

estará preparada para brindar apoyo a las instituciones y los docentes fortaleciendo el curso de las políticas propuestas.

12. Por otro lado, se proponen políticas federales que otorguen protagonismo y den visibilidad a los jóvenes, a partir de su reconocimiento como sujetos de derecho, con respeto y confianza en sus inquietudes, intereses y preocupaciones, sin renunciar a las responsabilidades que le caben al estado y a los adultos frente a ellos. Es preciso definir criterios comunes para constituir espacios de integración que permitan la definición de una agenda de juventud entre diversos ámbitos del Estado nacional, provincial y local, organizaciones sociales, gremios, iglesias y sectores académicos especializados en estos temas, y fortalecer el ejercicio de la responsabilidad de los adolescentes y jóvenes en tanto alumnos y ciudadanos, teniendo como base la confianza y el reconocimiento de sus capacidades, necesidades, recorridos e historias particulares.
13. Finalmente, el acuerdo promueve diversas estrategias de apoyo a las escuelas que permitan renovar su vínculo con las familias, los organismos del estado y las organizaciones que se encuentran en su contexto, tanto para mejorar las condiciones con que los jóvenes acceden y transitan la escuela, como para construir propuestas y recorridos formativos que permitan ampliar los horizontes culturales.

II.

EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

14. Tanto el Plan Nacional como los Lineamientos definen al fortalecimiento institucional como una estrategia para reforzar el vínculo entre los gobiernos educativos jurisdiccionales y sus instituciones mediante el afianzamiento de equipos políticos y técnico pedagógicos que permita asistirlos para avanzar en las transformaciones acordadas.
15. Acompañar a las escuelas en sus procesos de cambio requiere del fortalecimiento de los equipos, de la construcción de consensos sobre los mecanismos que permiten garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria y de una formación en herramientas para el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de mejora que se quieren poner en marcha.
16. Dicho acompañamiento se orienta a brindar condiciones para renovar los proyectos pedagógicos para la igualdad y la calidad, democratizar su gobierno promoviendo la participación de los distintos actores, renovar los formatos institucionales y las condiciones pedagógicas en que se inscribe la organización del trabajo de los equipos docentes y las trayectorias escolares de los alumnos.
17. Se propone el desarrollo de dispositivos de trabajo conjunto, de espacios horizontales de cooperación entre los docentes, las instituciones y los equipos jurisdiccionales, así como la ampliación de la participación de otros sectores gubernamentales y organizaciones de la sociedad que puedan contribuir en dichos procesos de fortalecimiento institucional.

18. Para ello, el sistema educativo en su conjunto, incluyendo los gobiernos educativos y sus equipos, la supervisión, los institutos superiores de formación docente, los equipos directivos y docentes de las escuelas secundarias, los alumnos y las comunidades educativas en los temas de su competencia, deberá abocarse al diseño e implementación de procesos de mejora que combinen adecuadamente los siguientes elementos:
- la evaluación diagnóstica y la implementación gradual de procesos de autoevaluación para identificar los puntos de partida, los indicadores actuales, sus avances y dificultades;
 - la planificación de las metas y líneas de acción para encaminar los esfuerzos de mejora y transformación de cada institución;
 - la asignación y aplicación del financiamiento disponible para asegurar las líneas de acción y los resultados previstos;
 - la gestión educativa que efectúe la coordinación de equipos docentes y combine los distintos recursos para alcanzar las metas educativas propuestas;
 - el seguimiento y monitoreo de los procesos y resultados programados.
19. Los dos instrumentos que conformarán los apoyos básicos de los procesos de institucionalización y fortalecimiento de la educación secundaria serán, los Planes Jurisdiccionales, que contribuirán en cada jurisdicción a ordenar, priorizar y promover con la racionalidad necesaria, las múltiples decisiones y gestiones que implica en cada provincia la implementación de la obligatoriedad de la educación secundaria, y los Planes de Mejora Institucional cuyo ámbito de definición y acción serán todas las escuelas secundarias del país, de enseñanza común y modalizadas, según lo establece la Ley de Educación Nacional¹.

¹ Esta propuesta retoma la experiencia de los proyectos de mejora implementados por el INET y el INFD del Ministerio de Educación de la Nación y

para su elaboración se han considerado diversas experiencias jurisdiccionales referidas a procesos de apoyo y mejora de la educación secundaria.

III.

PLAN JURISDICCIONAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

20. El Plan Jurisdiccional para la institucionalización y el fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria tiene la función de priorizar y organizar los cambios que es preciso realizar en las regulaciones normativas, en las estructuras organizativas y en las prácticas, tanto a nivel de las jurisdicciones como de las instituciones educativas.
21. Este Plan se constituye en una herramienta estratégica para definir metas a corto y mediano plazo para el cumplimiento del Plan Nacional de Educación Obligatoria para el Nivel Secundario. Estará centrado en generar condiciones que contribuyan a la transformación progresiva del modelo pedagógico institucional, promuevan la inclusión de los adolescentes y jóvenes en el nivel y aseguren las trayectorias escolares continuas completas de los alumnos, las competencias necesarias para ejercer la ciudadanía, continuar estudios superiores e incorporarse en el mundo del trabajo.
22. Las provincias definirán un Plan Jurisdiccional bianual (2010-2011) teniendo en cuenta los Convenios Bilaterales y Actas Complementarias de la Ley de Financiamiento firmados desde el año 2006, la Propuesta Socio-Educativa Jurisdiccional para la Educación Secundaria acordada a fines de 2008, los planes anuales de PROMEDU y PROMER firmados en 2009 y el Plan Provincial de Educación Obligatoria elaborado en 2009; aplicando los criterios y estrategias acordadas por el Consejo Federal de Educación en el Plan Nacional de Educación Obligatoria 2009/11 y en los Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria.

23. Resulta central enfatizar el carácter integral que debe tener esta planificación. La experiencia confirma que el trabajo en forma aislada sobre diferentes componentes de la organización del sistema y del entramado institucional no deja resultados significativos en el camino de la mejora del nivel. Asimismo dicha planificación, contextualizada en el marco de las políticas educativas jurisdiccionales, tiene que potenciar y/o revisar las estrategias de intervención que hasta el momento se han desarrollado.
24. Se trata de efectuar un esfuerzo conjunto y sostenido por ordenar, articular y unificar las diversas líneas de acción y financiamiento, tanto nacional como jurisdiccional, para fortalecer y potenciar la intervención y los cambios que se quieren llevar adelante en la escuela secundaria, estableciendo referencias comunes que orienten a todas las instituciones.

Propósitos

25. Los Planes Jurisdiccionales tendrán como propósito:
- a. La planificación estratégica a corto, mediano y largo plazo del ordenamiento, ampliación y localización de la oferta para dar cumplimiento progresivo a la obligatoriedad del Nivel.
 - b. La adecuación del funcionamiento institucional para acompañar las trayectorias escolares² de los alumnos, según necesidades educativas específicas.
 - c. La renovación de la propuesta educativa del nivel y el diseño de nuevas alternativas pedagógicas para mejorar la experiencia de formación y socialización que hoy se ofrece.
 - d. La revisión e integración de las políticas, programas y acciones, nacionales y jurisdiccionales para potenciar y fortalecer los esfuerzos de transformación del nivel.
26. **Ejes centrales de la planificación**
El Plan Jurisdiccional contemplará las dimensiones clave para avanzar hacia la transformación de la Educación Secundaria y el cumplimiento de la obligatoriedad del Nivel. Tomando como punto de partida su estado de situación actual considerará los siguientes ejes:

¹ Se trata de reconocer que existen diferentes trayectorias, más allá de la teórica, y de diversificar la propuesta escolar/curricular en que tiene lugar la

experiencia educativa sin renunciar a los aprendizajes a que todos tienen derecho.

- a. Oferta y cobertura: Planificación de la oferta y ampliación de la cobertura para promover la inclusión de todos los adolescentes, jóvenes y adultos que se encuentren fuera del sistema, identificando las necesidades de infraestructura, equipamiento y cargos docentes³.
- b. Trayectorias escolares:
 - Sistemas de tutorías y acompañamiento a los estudiantes para disminuir las tasas de repitencia, sobreedad y de alumnos salidos sin pase.
 - Espacios formativos extraclase fortaleciendo el sentido educativo e inclusivo de los mismos y previendo su progresiva incorporación como un recorrido formativo de la propuesta escolar.
 - Articulaciones entre el Nivel Primario y el Nivel Secundario, entre el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado, y entre el Nivel Secundario y Superior; como así también con las organizaciones gubernamentales y privadas del mundo del trabajo.
- c. Propuesta escolar y organización institucional: Desarrollo de políticas de enseñanza para renovar las propuestas pedagógicas de las escuelas mediante variados itinerarios, formatos y espacios curriculares.⁴
- d. Formación inicial y continua de los docentes de Nivel Secundario en atención a los niveles de calidad esperados y a la diversidad que supone el cumplimiento de la obligatoriedad.
- e. Acompañamiento a los Planes de Mejora Institucionales de las escuelas secundarias con la participación de los Institutos Superiores de Formación Docente.
- f. Regulaciones: adecuación de la normativa que regula la relación entre la jurisdicción y las instituciones, y las prácticas institucionales referidas a las trayectorias escolares a efectos de favorecer una educación de calidad para todos.

Criterios para el diseño y evaluación de los Planes

27. El Plan Jurisdiccional debe asegurar la convergencia de las políticas acordadas para la Escuela Secundaria desde una perspectiva amplia del sistema educativo, que integre las diversas líneas, programas y acciones, y las distintas fuentes de financiamiento en el marco de las prioridades de política educativa.

³ La creación de nuevos establecimientos es una oportunidad para el desarrollo de innovaciones en la propuesta escolar y en la organización institucional.

⁴ Esto implicará trabajar sobre el régimen académico en tanto define formas, estrategias, criterios y momentos de la evaluación y la acreditación de los aprendizajes en el nivel.

28. El fortalecimiento de la Educación Secundaria es una tarea conjunta entre el Ministerio de Educación de la Nación y cada jurisdicción, a partir de un proceso en el cual cada nivel de gobierno ejercerá responsabilidades primarias diferenciadas en el desarrollo de dicha planificación.
29. Las jurisdicciones educativas elaborarán el Plan Jurisdiccional en trabajo articulado entre todas las áreas de gestión involucradas y establecerán convenios con el Ministerio de Educación Nacional para el financiamiento de las líneas de acción priorizadas. Para la implementación progresiva y gradual de su Plan, la jurisdicción deberá asegurar las condiciones necesarias para la constitución de equipos, la gestión de la información, el acompañamiento a las instituciones, la asistencia técnica, la asignación de los recursos y la generación de normas de procedimiento, evaluación y monitoreo, entre otros.
30. La elaboración del plan jurisdiccional requiere de información relevante sobre la situación actual de su sistema, la definición de las metas, las acciones a desarrollar en cada uno de los ejes antes mencionados y los dispositivos para su seguimiento y evaluación. Para el ordenamiento de las líneas de acción, podrá adoptar los componentes del Plan Nacional de Educación Obligatoria vinculados a las políticas de igualdad, de calidad y de fortalecimiento institucional.
31. Participarán en los Planes de Mejora Institucional todas las escuelas secundarias públicas de gestión estatal⁵ y aquellos establecimientos de gestión privada que la autoridad jurisdiccional solicite, en tanto y en cuanto: emitan títulos oficiales, tengan la máxima subvención estatal, su servicio educativo sea gratuito, de contribución voluntaria o de bajo arancel y estén localizados en una zona donde no haya oferta equivalente del sector estatal⁶.
32. En etapas sucesivas de implementación, todas las instituciones desarrollarán sus planes de mejora. Para la primera etapa de selección de escuelas, el criterio que determinará prioridad será el de los establecimientos educativos con indicadores que dan cuenta de los mayores índices de repitencia, salidos sin pase y poblaciones más vulnerables.

⁵ Las escuelas secundarias de Educación Técnico Profesional ya se encuentran incluidas en los planes de mejora que desarrolla el Instituto Nacional de Educación Tecnológica.

⁶ Similares requisitos fueron establecidos oportunamente en la Resolución Nº 49/08 CFE para los planes de mejora de las escuelas secundarias de Educación Técnico Profesional.

En simultáneo, es importante considerar las siguientes variables:

- a. Contexto rural-urbano.
- b. Estructura de la oferta de las Escuelas Secundarias: a) completas, b) solamente con Ciclo Básico, o c) solamente con Ciclo Orientado (con y sin Ciclos Básicos anexados).
- c. Escuelas con diferentes turnos para considerar la viabilidad de la reorganización institucional.
- d. Dimensión según matrícula y cantidad de secciones: escuela pequeña, media, grande.
- e. Dimensión según matrícula y cantidad de secciones en relación con la capacidad edilicia: cantidad de aulas y espacios disponibles.
- f. Recursos humanos: estabilidad y posibilidades horarias del equipo docente para tomar las horas institucionales.
- g. Presencia de horas institucionales previas, ya asignadas a los establecimientos educativos.
- h. Existencia de proyectos educativos significativos que estén implementando iniciativas pedagógicas.

Metas educativas jurisdiccionales y por escuela

- 33. Los planes jurisdiccionales y luego, los planes de mejora institucional, de acuerdo con las finalidades y prioridades acordadas para la transformación de la educación secundaria, definirán metas educativas que permitan establecer un compromiso por los resultados a alcanzar en el tiempo.
- 34. Este instrumento permitirá a todos los actores del Sistema directamente involucrados en la mejora de la Educación Secundaria – funcionarios y equipos técnicos de la Nación y de las Provincias, supervisores, directivos y docentes - dar cuenta en el tiempo de los avances, dificultades y logros alcanzados a partir de la implementación de los Planes Jurisdiccionales e Institucionales.
- 35. Para avanzar en este sentido, cada Jurisdicción y cada escuela del país deberán establecer su punto de partida sobre la base de un conjunto de indicadores de calidad de los aprendizajes, trayectoria educativa e inclusión escolar. A partir de este diagnóstico, las jurisdicciones y las escuelas establecerán prioridades y acciones orientadas a mejorar los resultados y modificar el diagnóstico presentado.

Los planes jurisdiccionales y luego, los planes de mejora institucional, de acuerdo con las finalidades y prioridades acordadas para la transformación de la educación secundaria, definirán metas educativas que permitan establecer un compromiso por los resultados a alcanzar en el tiempo.

36. Las jurisdicciones establecerán sus Metas Jurisdiccionales incorporando en su planificación las estimaciones de logro a dos años y para el próximo decenio⁷. A fin de establecer y monitorear las distintas metas podrán utilizar:
- a. Para los aspectos vinculados a la trayectoria educativa e inclusión escolar de alumnos en el sistema, datos provistos por los Relevamientos Anuales (RA) contruidos con la información que proviene de las mismas instituciones educativas.
 - b. Para los resultados de los logros de aprendizaje, la información provista por los diversos mecanismos nacionales, provinciales o institucionales de evaluación de los aprendizajes.
37. El cálculo de los recursos requeridos para la consecución de estas metas de mediano y largo plazo constituirá un insumo decisivo para asegurar el financiamiento de las transformaciones de la educación secundaria obligatoria.
38. Todo este proceso le permitirá a las jurisdicciones elaborar sus propios diagnósticos, visualizar los problemas educativos, apoyar la toma de decisiones de política educativa, asegurar el financiamiento sostenido y monitorear el grado de consecución de las metas que se plantean, tanto a nivel de las jurisdicciones como en cada institución educativa.

Financiamiento

39. El financiamiento del Plan Jurisdiccional es una responsabilidad conjunta del Ministerio de Educación Nacional y las jurisdicciones provinciales. Tanto la inversión nacional como la jurisdiccional se reflejarán en las actas complementarias de los convenios bilaterales de la Ley de Financiamiento Educativo.
40. Como se ha mencionado en este documento, el Plan Jurisdiccional implica un esfuerzo ordenador de los diversos acuerdos, convenios y actas, para la implementación de las estrategias relacionadas con el mejoramiento de la escuela secundaria, que se fueron generando progresivamente. En este sentido, la elaboración del Plan implicará revisar las acciones vinculadas con la educación secundaria que hasta 2009 se vienen desarrollando a través de las diferentes fuentes

⁷ Las definiciones de los indicadores y aspectos metodológicos de esta propuesta se detallarán en un próximo documento.

de financiamiento y ponerlas al servicio de los objetivos y metas que se plantean, manteniendo aquellas acciones que estén en sintonía con los "Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria" y modificando o redireccionando aquellas que no lo están.

41. Cada jurisdicción destinará recursos para fortalecer los equipos técnicos que efectúen el seguimiento intensivo del trabajo de las escuelas (Equipos Técnicos de Apoyo) y acciones de desarrollo profesional.
42. El plan elaborado por la jurisdicción será remitido a la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Nación con el objeto de preparar las actas para la transferencia de los recursos. A los efectos de resguardar la transparencia, la eficiencia y la efectividad de la afectación, la administración y la rendición de los recursos financieros, las jurisdicciones se atenderán a los procedimientos administrativos unificados que se definan a nivel nacional.

IV.

LOS PLANES DE MEJORA INSTITUCIONAL

43. Los Planes de Mejora Institucional, de acuerdo con las prioridades que se definan en los Planes Jurisdiccionales, son un instrumento para avanzar en una transformación progresiva del modelo institucional de la educación secundaria y de la prácticas pedagógicas que implica, generando recorridos formativos diversificados que permitan efectivizar el derecho personal y social a una educación secundaria de calidad para todos los adolescentes y jóvenes.

Propósitos

44. Los Planes de Mejora Institucional estarán orientados a:
- a. Planificar el desarrollo institucional a corto y mediano plazo tendiente a mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes.
 - b. Configurar un modelo escolar que posibilite cambios en la cultura institucional estableciendo bases para renovar las tradiciones pedagógicas del nivel secundario y para que la escuela sea accesible a colectivos estudiantiles más amplios y heterogéneos.
 - c. Lograr la inclusión y permanencia de los alumnos en la escuela y propiciar el desarrollo de propuestas de enseñanza que posibiliten a todos, aprendizajes consistentes y significativos, con especial énfasis en la atención de aquellos en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa.
 - d. Desarrollar propuestas curriculares que atiendan a los intereses, necesidades y potencialidades de los alumnos y al lugar de transmisión cultu-

ral que asume la escuela enfatizando la centralidad de la enseñanza y la adecuación de los saberes a las transformaciones socioculturales contemporáneas.

45. Ejes centrales de la planificación

Las instituciones, en el marco de lo establecido en los Planes Jurisdiccionales deberán seleccionar entre los siguientes ejes para el diseño de sus planes de mejora:

a. Trayectorias escolares:

- Incorporación gradual de los adolescentes y jóvenes que en su comunidad están fuera de la escuela, ofreciendo espacios formativos "extra-clase" con sentido educativo e inclusivo.
- Retención de los estudiantes que están en la escuela a través de estrategias de prevención del ausentismo convocando a los diversos integrantes de la escuela y de la comunidad.
- Disminución de los índices de repitencia y desarrollo de acciones de apoyo a las trayectorias educativas que reconozcan las diferentes formas en que los estudiantes aprenden.
- Implementación de estrategias específicas para alumnos con sobreeedad y/o formatos particulares de escolarización para alumnos con necesidades diversas.
- Articulación con el Nivel Primario y entre el Ciclo Básico y el Ciclo Orientado para acompañar el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes. Y entre el Nivel Secundario y el Superior para concretar formas específicas de orientación para la continuidad de estudios.
- Vinculación con diferentes ámbitos del estado u organizaciones sociales, culturales y productivas, tanto para articular estrategias tendientes a la inclusión escolar, como para diseñar formas concretas de orientación para la inserción en el mundo del trabajo.

b. Propuesta escolar y organización institucional

- Desarrollo de propuestas de enseñanza de los núcleos de aprendizaje prioritarios en el ciclo básico para mejorar la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizajes.
- Fortalecimiento del carácter orientador de la escuela secundaria incluyendo una oferta educativa que atienda los intereses y necesidades de los estudiantes, con variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender.
- Implementación de diversos formatos de organización escolar, incorpo-

rando nuevas figuras y redefiniendo funciones que promuevan innovaciones en la enseñanza y en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.

- Adecuación de las regulaciones y de las prácticas institucionales a la normativa jurisdiccional referida al régimen académico, a los mecanismos de evaluación y a las estrategias de apoyo a los estudiantes.
- Desarrollo de estrategias institucionales que mejoren el vínculo que se establece entre educadores y alumnos para garantizar una convivencia y un diálogo que fortalezca la democratización escolar y la autoridad docente desde el saber y desde el lugar de adulto responsable que acompaña a los jóvenes.
- Formación continua de los docentes en el marco de las metas y estrategias que se definen en el plan de mejora institucional.

46. Criterios para el diseño y evaluación de los Planes

El Plan debe presentar diferentes alternativas y herramientas que contemplen las dimensiones curriculares e institucionales, en tanto que ambas contribuyen al mejoramiento de las trayectorias escolares de los alumnos. Además se integrarán las definiciones de su propuesta educativa y los diversos proyectos socioeducativos en curso.⁸ Es decir, todos los dispositivos que reflejen la voluntad colectiva de la institución por realizar los esfuerzos que estén a su alcance para dar cumplimiento a la obligatoriedad de la escuela secundaria y para generar las transformaciones institucionales necesarias a fin de lograr buenos resultados educativos.

47. Los Planes de Mejora Institucional deberán incluir información sobre su situación actual, los objetivos y metas que se propone alcanzar la institución, así como las líneas de acción, los mecanismos previstos de seguimiento y evaluación -con indicadores que permitan dar cuenta de los avances- y la previsión de tiempos en el corto y mediano plazo para su desarrollo.
48. Los equipos de las escuelas recibirán acompañamiento y asistencia técnica para la elaboración y desarrollo de los Planes de Mejora Institucionales por parte de los equipos técnicos jurisdiccionales a través de la Dirección de Nivel Secundario o equivalente y las áreas involucradas que determinen las autoridades educativas.

⁸ Se trata de recuperar e integrar la experiencia institucional acumulada en los propios proyectos

pedagógicos y socioeducativos que se hayan implementado o estén en curso.

Los Planes de Mejora Institucional deberán incluir información sobre su situación actual, los objetivos y metas que se propone alcanzar la institución, así como las líneas de acción, los mecanismos previstos de seguimiento y evaluación -con indicadores que permitan dar cuenta de los avances- y la previsión de tiempos en el corto y mediano plazo para su desarrollo.

49. El seguimiento, la evaluación de procesos y resultados y la auditoría de los Planes de Mejora Institucionales implementados serán funciones a ser asumidas por las jurisdicciones educativas con la colaboración del Ministerio de Educación de la Nación.
50. El monitoreo y seguimiento de las metas por escuela además será tenido en cuenta en los años posteriores, para dar continuidad e incrementar el acompañamiento a las instituciones que aún presenten dificultades para alcanzar las mismas.

Metas educativas institucionales

51. En el marco de las Metas Educativas Jurisdiccionales previamente establecidas, las instituciones definirán sus propias Metas Educativas Institucionales mediante procesos colectivos de autoevaluación. Para dichas definiciones se incorporará además información e indicadores externos respecto de las trayectorias escolares y de la calidad de los aprendizajes.
52. Se realizarán estimaciones de logro a dos años a partir de los indicadores de trayectorias de los alumnos provistos por el Relevamiento Anual (RA). Para los resultados de logros de aprendizaje, se podrán utilizar como indicadores evaluaciones diagnósticas aplicadas por las mismas instituciones y/o a partir de dispositivos que las jurisdicciones dispongan.
53. Ello permitirá a cada escuela y cada jurisdicción tener parámetros objetivos para hacer el seguimiento de las metas orientadas a dar cuenta del desarrollo educativo.
54. Se trata de que este proceso genere las condiciones para detectar las problemáticas y prioridades de cada una de las instituciones así como la heterogeneidad de situaciones que estas presentan, sobre las que deberán focalizar sus Planes de Mejora.

Financiamiento

55. El financiamiento de los Planes de Mejora Institucional estará a cargo del Ministerio de Educación de la Nación en forma conjunta con los ministerios provinciales.

⁹ Los docentes tendrán asignados módulos de 3 ó 4 horas para garantizar la efectividad de las accio-

nes. La cantidad de módulos a asignar por escuela variará de acuerdo a la matrícula de las mismas.

Se trata de que este proceso genere las condiciones para detectar las problemáticas y prioridades de cada una de las instituciones así como la heterogeneidad de situaciones que estas presentan, sobre las que deberán focalizar sus Planes de Mejora.

56. A cada institución se le asignará una suma en función de su matrícula para el financiamiento de horas institucionales⁹ y recursos para acciones financiables que el plan demande¹⁰. El valor de la hora se establecerá en función de la hora de bolsillo con 10 años de antigüedad vigente en cada jurisdicción.
57. Para el año 2010 se financiarán Planes de Mejora Institucional para el 50% de los establecimientos, seleccionados en función de lo establecido en los párrafos 31 y 32 del presente documento¹¹. En el año 2011 se completará la totalidad de las instituciones que brinden formación secundaria.

Responsables y funciones

58. Si bien el desarrollo del Plan de Mejora Institucional es una tarea conjunta entre el gobierno provincial y cada establecimiento educativo de nivel secundario, a continuación se ofrecen orientaciones respecto de una posible distribución de responsabilidades:
59. El Ministerio de Educación jurisdiccional tendrá a su cargo:
- a. La cooperación y la asistencia técnica a las instituciones para la elaboración e implementación del Plan de Mejora, de acuerdo con los lineamientos y procedimientos acordados federalmente.
 - b. La aprobación técnica de los Planes de Mejora Institucional para la posterior asignación de fondos por parte del Ministerio de Educación de la Nación.
 - c. El seguimiento y la evaluación de los procesos, los resultados y las metas previstas en la planificación jurisdiccional y de las instituciones educativas de la Educación Secundaria, en forma conjunta con dichas instituciones.
 - d. El diseño y la implementación, junto con el Instituto Nacional de Formación Docente y la Dirección de Nivel Superior o equivalente de la jurisdicción, de los trayectos de formación inicial y continua necesarios para acompañar a las instituciones en el desarrollo de sus planes.

¹⁰ En los documentos de apoyo para la elaboración de los planes de mejora institucional se explicitarán los tipos de gastos financiables. Las escuelas de Educación Artística no incluidas en el Registro Federal de Instituciones de Educación Técnico Profesional estarán autorizadas a financiar además, la adquisición de equipamiento específico cuyos

montos se definirán de acuerdo al lenguaje específico que las mismas ofrecen.

¹¹ Hasta tanto se avance en la organización de los Ciclos Básicos de educación secundaria, no se incluirán en el 2010 unidades educativas con matrícula reducida.

La administración de los recursos financieros percibidos y la rendición de dichos fondos al Ministerio de Educación de la Nación de acuerdo a la normativa vigente.

60. Las instituciones educativas, a través de su Director, tendrán a su cargo:
- a. La elaboración del Plan de Mejora Institucional en un trabajo articulado con todos los integrantes de la comunidad educativa y con la asistencia técnica de las áreas jurisdiccionales involucradas.
 - b. La determinación colectiva de las Metas Educativas de Igualdad y Calidad por escuela y la promoción del compromiso de todos los actores de realizar los esfuerzos necesarios para alcanzarlos y rendir cuenta de los avances a su comunidad.
 - c. La administración de los recursos financieros percibidos para la implementación del plan de mejora y la rendición de dichos fondos de acuerdo a la normativa vigente.
 - d. La articulación y aprovechamiento de las estrategias implementadas que se proponen en el Plan de Mejora Institucional (trayectos de formación, acciones específicas, etc.) por parte de todo el personal del establecimiento.
 - e. El seguimiento, monitoreo y evaluación de los procesos y resultados en la ejecución de los compromisos contraídos en el Plan de Mejora Institucional de la Educación Secundaria, para lo cual podrá recibir asistencia técnica provincial.

V.

RESPONSABILIDAD DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

61. El Ministerio de Educación de la Nación, a partir de sus responsabilidades específicas y en el marco de una estrategia articulada con las jurisdicciones, contribuirá a la institucionalización y fortalecimiento de la escuela secundaria para alcanzar las Metas Nacionales de Igualdad y Calidad en el marco de las responsabilidades establecidas por las leyes vigentes.
62. A través de la Secretaría de Educación, la Subsecretaría de Equidad y Calidad, la Subsecretaría de Planeamiento y el Instituto Nacional de Formación Docente, asume el compromiso de contribuir con las jurisdicciones y las escuelas en:
 - a. La provisión de equipamiento informático y multimedia mobiliario, bibliotecas y material didáctico para los establecimientos educativos de Nivel Secundario con necesidades detectadas y aún no cubiertas.
 - b. La asignación de becas, aportes para la movilidad y provisión de libros de texto, útiles y vestimenta para los alumnos en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa.
 - c. El establecimiento de convenios y actas complementarias con cada una de las jurisdicciones educativas para la ejecución del Plan Jurisdiccional y la afectación de los recursos de las distintas fuentes de financiamiento, coordinados por la Subsecretaría de Planeamiento y la Subsecretaría de Equidad y Calidad
 - d. La cooperación y la asistencia técnica a las jurisdicciones para la elaboración e implementación del Plan Jurisdiccional, cuando lo soliciten, de

acuerdo con los lineamientos y procedimientos acordados por el Consejo Federal de Educación.

- e. La producción de documentos de orientación, materiales de apoyo pedagógico y administrativo para el desarrollo de los planes de mejora.
- f. El diseño y la implementación de trayectos de formación inicial y continua por los actores del sistema de Nivel Secundario involucrados en el Plan de la jurisdicción, con participación del Instituto Nacional de Formación Docente.
- g. El seguimiento, la evaluación general de procesos y de resultados, previstas en los respectivos planes, y el control en la asignación de los recursos que se transfieran para tal fin.
- h. La verificación en particular, del grado de cumplimiento de las Metas Nacionales, Provinciales y por Escuela tendientes a garantizar la expansión de la cobertura de la Educación Secundaria con igual calidad para todos/as.
- i. El desarrollo de las estrategias comunicacionales necesarias para hacer público el mandato político, social y cultural de la obligatoriedad de la escuela secundaria según lo acordado por el Consejo Federal de Educación.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN CFE N° 93/09

RESOLUCIÓN CFE N° 93/09

Buenos Aires, 17 de diciembre de 2009

visto la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y las Resoluciones CFE N° 79/09, N° 84/09 y N° 88/09, y CONSIDERANDO:

Que el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional prevé que "el MINISTERIO DE EDUCACIÓN de la NACIÓN y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales".

Que por la Resolución N° 79/09 el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN aprobó el Plan Nacional de Educación Obligatoria.

Que por Resolución CFE N° 84/09 se aprobó el documento "LINEAMIENTOS POLÍTICOS Y ESTRATÉGICOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA".

Que la Resolución CFE N° 88/09 aprobó el documento: "INSTITUCIONALIDAD Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA – PLANES JURISDICCIONALES Y PLANES DE MEJORA INSTITUCIONAL".

Que para dar cumplimiento al artículo 3° de la Resolución CFE N° 84/09 es necesario avanzar en la revisión y/o producción de nuevas regulaciones federales que generen las condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos.

Que a partir de la aprobación de las mencionadas resoluciones, este Consejo Federal ha considerado oportuno avanzar en la definición de orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria, con la finalidad de que en toda escuela enseñar y aprender sea una práctica con sentido y relevancia.

Que con fecha 2 y 3 de diciembre de 2009 se realizó una reunión de trabajo federal entre autoridades nacionales y jurisdiccionales y sus respectivos equipos técnicos con el propósito de analizar el documento: "ORIENTACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA".

Que como consecuencia de lo expuesto, se presenta a consideración de esta Asamblea Federal el documento mencionado para su aprobación.

Que por ello, resulta relevante renovar el compromiso de los docentes y de los alumnos con el conocimiento y con los respectivos deberes y responsabilidades de enseñar y aprender para cumplir con la función de transmisión crítica de la herencia cultural y la recreación de los saberes comunes, en el marco de la construcción de una ciudadanía plena.

Que el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN, organismo interjurisdiccional de carácter permanente, es el ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, debiendo asegurar la unidad y articulación del Sistema Educativo.

Que la provincia de Salta expresa su acuerdo sólo a la primera parte del documento denominada "PROPUESTA EDUCATIVA PARA EL NIVEL".

Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de los miembros necesarios de esta Asamblea Federal, a excepción de las provincias de Catamarca, La Pampa, Neuquén y Santa Fe por ausencia de sus representantes y la abstención de la provincia de San Luis.

Por ello,

LA XXIV ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN RESUELVE:

ARTÍCULO 1º Aprobar el documento "ORIENTACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA" que figura como anexo de la presente resolución.

ARTÍCULO 2º Establecer que a partir de la fecha de la presente medida, las jurisdicciones promoverán las condiciones para que los establecimientos educativos existentes o a crear, fortalezcan gradualmente la organización pedagógica y su propuesta educativa cualquiera sea su localización, tamaño, modalidad u orientación institucional, de acuerdo al capítulo 1º del documento aprobado en la presente resolución.

ARTÍCULO 3º Acordar que cada jurisdicción, a partir de lo aprobado en el artículo 1º, definirá el Régimen Académico de la escuela secundaria obligatoria, entendido como un instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas ins-

titucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes, conforme las orientaciones aprobadas en la presente medida.

ARTÍCULO 4º Acordar que durante el transcurso del año 2010 las jurisdicciones implementarán los procesos de revisión, reformulación y/o reelaboración de las regulaciones sobre a) evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes. b) acompañamientos específicos de las trayectorias escolares. c) condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y d) convivencia escolar, conforme las orientaciones aprobadas en la presente medida.

ARTÍCULO 5º Acordar que a partir del ciclo lectivo 2011 las jurisdicciones arbitrarán los medios necesarios para iniciar la aplicación gradual de los regímenes académicos de carácter jurisdiccional que se orienten en los criterios y recomendaciones del Documento aprobado en el artículo 1º de la presente resolución.

ARTÍCULO 6º Fortalecer las instancias de apoyo, que forman parte del régimen académico, a las trayectorias escolares de los alumnos de las escuelas secundarias, a partir de las condiciones materiales y pedagógicas con la contribución del financiamiento de los Planes de Mejora Institucional aprobados por la Resolución CFE N° 88/09.

ARTÍCULO 7º Acordar que el MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN a través de las áreas de competencia, dispondrá el acompañamiento y asistencia técnica a las jurisdicciones que así lo requieran para el cumplimiento de la presente resolución.

ARTÍCULO 8º Regístrese, comuníquese a los integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y cumplido, archívese.

Fdo: Prof. Alberto Sileoni – Ministro de Educación de la Nación

Fdo: Prof. Domingo de Cara – Secretario General del Consejo Federal de Educación

Resolución CFE N° 93/09

RESOLUCIÓN CFE N° 93/09

ORIENTACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN
PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN
SECUNDARIA OBLIGATORIA

I.

PROPUESTA EDUCATIVA PARA EL NIVEL

Sentidos y orientaciones para la propuesta pedagógica

1. Una de las aspiraciones centrales de las políticas de secundaria acordadas federalmente es generar las condiciones necesarias para que cotidianamente en toda escuela a la que asistan adolescentes y jóvenes, enseñar y aprender sean comprendidos como procesos intrínsecamente relacionados, en una práctica con sentido y relevancia.
2. Resulta relevante renovar el compromiso de los docentes y de los alumnos con el conocimiento y con los respectivos deberes y responsabilidades de enseñar y aprender para cumplir con la función de transmisión crítica de la herencia cultural y la recreación de los saberes comunes, en el marco de la construcción de una ciudadanía plena.
3. Convertir a la escuela secundaria en un lugar propicio para aprendizajes vitales significativos, un espacio con apertura y tolerancia a las diferencias, con capacidad de diálogo entre sus propios actores y con otros, demanda intervenciones políticas, estratégicas, regulatorias y organizativas que den sustento a un proyecto institucional acorde con el desafío de una buena educación secundaria para todos.
4. Los proyectos institucionales se integran y cobran sentido en un proyecto político de mayor alcance, que contiene aquello que la sociedad y el Estado definen respecto de cómo educar a sus adolescentes y jóvenes. Por tanto es el Estado – nacional, jurisdiccional- quien asume la responsabilidad de conducir y generar

Los proyectos institucionales se integran y cobran sentido en un proyecto político de mayor alcance, que contiene aquello que la sociedad y el Estado definen respecto de cómo educar a sus adolescentes y jóvenes.

condiciones que hagan posible que las propuestas educativas escolares se integren a una construcción común.

5. Una institución educativa de estas características requiere de esfuerzos convergentes destinados a renovar y fortalecer su capacidad de organizar, intervenir y regular la propuesta pedagógica en el marco de una revisión de su micropolítica.
6. A partir de esta revisión y con las normas y herramientas que cada Jurisdicción proponga, las instituciones podrán ponderar su situación actual y proyectar su progreso hacia puntos de llegada diferentes, en favor de la construcción de un proceso de mejora sostenido que integre tradición e innovación, que supere una visión instrumental sobre los cambios necesarios, y reinstale un horizonte de mediano y largo plazo que dirija el hacer cotidiano de la escuela, sus docentes y alumnos.
7. Un modelo escolar con este sentido implica poner en práctica una organización institucional que haga propia esta decisión colectiva de cambio. Es sin duda una construcción política que asume una posición de avance frente a los límites que plantea la escuela tradicional a la hora de educar.
8. Esta construcción política precede a la propuesta pedagógica y condiciona sus prácticas. Es una propuesta que fortalece el protagonismo de los equipos directivos y docentes en el marco de la particularidad de cada escuela para posibilitar que todos puedan estar y crecer en ella.
9. Por lo dicho todas las escuelas secundarias del país se abocarán a la tarea de construir progresivamente propuestas escolares que sostengan la presencia de los siguientes rasgos organizativos:
 - Ampliar la concepción de escolarización vigente, contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales de los diferentes estudiantes. Implica redefinir la noción de estudiante a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje y cuestionar aquellas acepciones ligadas a una forma tradicional de estar en la escuela secundaria. Resulta indispensable, por tanto, revisar las regulaciones que determinan la inclusión o la exclusión, la continuidad o la discontinuidad de los adolescentes y jóvenes en las escuelas.

El trabajo colectivo supone la corresponsabilidad sobre la propuesta escolar y la trayectoria de los estudiantes. Es de construcción conjunta y requiere condiciones que habiliten espacios y tiempos de trabajo entre docentes. Posibilita la renovación permanente de la tarea, en la medida que permite producir saberes sobre la enseñanza y la escolaridad.

- Proponer diversas formas de estar y aprender en las escuelas. Se ofrecerán propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad.
- Garantizar una base común de saberes, a partir de la cual es posible pensar la igualdad en el acceso a los bienes culturales, para todos los estudiantes, en todas las escuelas¹.
- Sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes. Partiendo del reconocimiento de las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes, se debe incorporar a la propuesta educativa instancias de atención a situaciones y momentos particulares que marcan los recorridos de los estudiantes y demandan un trabajo específico por parte de los equipos de enseñanza². Estas instancias pueden incluir, entre otras propuestas, apoyos académicos y tutoriales, dedicados a la orientación sobre la experiencia escolar, o bien espacios de aprendizaje que conectan la escuela con el mundo social, cultural y productivo.
- Promover el trabajo colectivo de los educadores. El trabajo colectivo supone la corresponsabilidad sobre la propuesta escolar y la trayectoria de los estudiantes. Es de construcción conjunta y requiere condiciones que habiliten espacios y tiempos de trabajo entre docentes. Posibilita la renovación permanente de la tarea, en la medida que permite producir saberes sobre la enseñanza y la escolaridad.
- Resignificar el vínculo de la escuela con el contexto, entendiendo al mismo como ámbito educativo. El escenario extraescolar y sus dinámicas sociales y culturales posibilitan miradas diferentes, alternativas y necesarias en la propuesta escolar. Habilitan otras situaciones para pensar y aprender, otras prácticas de enseñanza, posibilitan la participación de otros actores que enseñan desde su experiencia y práctica laboral. Le otorgan legitimidad y relevancia social al trabajo educativo.

¹ Sobre esta base común versan los acuerdos federales de curriculum, vigentes y por definir.

² Cuando nos referimos a equipos de enseñanza hacemos alusión al conjunto de actores educativos que, con diferentes tareas, funciones y perfi-

les, intervienen en los procesos institucionales de las escuelas de nivel secundario. En este sentido esta noción abarca a directivos, docentes, asesores, coordinadores, tutores, preceptores, entre otras figuras institucionales presentes en los planteles escolares de las diferentes jurisdicciones del país.

10. La propuesta educativa del nivel secundario se despliega en múltiples concreciones, con arraigo y sentido institucional. Las orientaciones políticas y los criterios pedagógicos definen los rasgos comunes para que cada equipo institucional revise su propuesta educativa escolar.
11. Esta tarea supone una visión del conjunto de las prácticas educativas institucionales desde diferentes abordajes. Ello implica centrar el trabajo en los modos de inclusión y acompañamiento de los estudiantes en la escuela, en los contenidos y su organización para la enseñanza, y en la conformación de los equipos de enseñanza, entre otros aspectos.
12. La revisión de las propuestas escolares institucionales en el marco de una propuesta educativa común para el nivel secundario constituye una apuesta política que pone en el centro de la toma de decisiones los aprendizajes y las trayectorias escolares reales de los alumnos. Rearticula, a partir de ello, los grandes componentes y variables que tradicionalmente funcionaron como organizadores del planeamiento: el currículum, la organización, la gestión y los recursos, así como las variables tiempo, espacio y agrupamientos. La tarea será no replantear cada uno de estos componentes por separado, sino incorporarlos como dimensiones presentes en la construcción de una propuesta escolar integrada.

Organización institucional de la enseñanza

13. El modelo pedagógico de la escuela es producto de una construcción histórica. Es oportuno poner en cuestión este modelo, que define un tipo de vínculo entre docentes, alumnos y conocimiento, y que se desarrolla en tiempos y espacios, estables, anualizados, homogéneos.
14. El replanteo del modelo pedagógico escolar implica tomar en consideración que las definiciones sobre qué y cómo aprender se incluyen en una discusión mayor sobre cómo generar propuestas escolares para la igualdad y la inclusión. Propiciar la justicia curricular es la clave para construir un currículum que integre lo que se considera relevante que todos aprendan.
15. Se trata de establecer un lazo entre las experiencias valiosas que las escuelas vienen desarrollando y las nuevas iniciativas institucionales. En este contexto también se resignifica la relación entre lo tradicional y lo innovador en las escuelas.

Centrar el trabajo en los modos de inclusión y acompañamiento de los estudiantes en la escuela, en los contenidos y su organización para la enseñanza, y en la conformación de los equipos de enseñanza, entre otros aspectos.

16. Las iniciativas institucionales promoverán distintos modos de apropiación de los saberes que den lugar a: nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo de los profesores, del uso de los recursos y los ambientes de aprendizaje.
17. Organizar la variedad y la diversidad plantea la necesidad de ofrecer a todos los estudiantes, en el curso de su recorrido por la escuela, propuestas de enseñanza que:
- estén organizadas a partir de diferentes intencionalidades pedagógicas y didácticas,
 - impliquen que los docentes se organicen de distinta forma para enriquecer la enseñanza,
 - agrupen de distintos modos a los alumnos,
 - transcurran en espacios que den lugar a un vínculo pedagógico más potente entre los estudiantes, con los docentes y con el saber, dentro de la propia escuela o fuera de ella,
 - permitan que los alumnos aprendan a partir de múltiples prácticas de producción y apropiación de conocimientos,
 - sumen los aportes de otros actores de la comunidad para enriquecer la tarea de enseñar,
 - planteen una nueva estructura temporal, sumando a los desarrollos regulares anuales clásicos, propuestas curriculares de duración diferente.
18. En la medida en que saberes, dinámicas, roles, tiempos, espacios, sean re trabajados, se modificarán la organización y gestión institucional. Esta acción permitirá configurar el nuevo mapa de enseñanza que la escuela, en el marco de la propuesta jurisdiccional, ofrecerá a sus estudiantes, inscribiendo las nuevas propuestas en lo que la escuela viene ofreciendo; atendiendo a los criterios planteados y con consideración de sus particularidades y potencialidades.
19. Ante la necesidad de esta revisión, las jurisdicciones desarrollarán normativas, criterios y orientaciones en sus políticas de enseñanza para habilitar múltiples y diversas propuestas de enseñanza.

Las iniciativas institucionales promoverán distintos modos de apropiación de los saberes que den lugar a: nuevas formas de enseñanza, de organización del trabajo de los profesores, del uso de los recursos y los ambientes de aprendizaje.

A. Propuestas de enseñanza disciplinares

20. Este tipo de propuestas se organizará en torno a una disciplina o área curricular, priorizando la intencionalidad pedagógica de transmitir los saberes propios de un campo de conocimiento. Son las asignaturas regulares de la propuesta formativa escolar y su enseñanza está a cargo de un docente con formación específica.
21. Todos los estudiantes deben cursarlas, se presentan con una carga horaria semanal regular y tienen, por lo general una extensión anual. Se dirigen al grupo curso, es decir, a los alumnos de un año, organizados en una sección o división; que comparten su desarrollo a lo largo del período de cursada.

A.1 Variaciones de las propuestas disciplinares

22. El desarrollo curricular podrá presentar variantes de diferente tipo, contemplando las posibilidades y diferentes organizaciones institucionales:
 - a. Incluyendo estrategias de desarrollo mixtas que alternen regularmente el dictado de clases con talleres de producción y/o profundización; o bien el trabajo en aula (algunos días de la semana) con el trabajo en gabinetes de TICs/ Biblioteca/ laboratorio (en otros días).
 - b. Alternando el docente que se hace cargo del dictado de la asignatura, cuando en la institución haya más de un profesor de la disciplina de que se trate. Esto supone que un mismo grupo de alumnos curse algunos bloques temáticos de la asignatura con un docente y otros con otro, en orden a una previsión institucional definida y en los casos en que esto cobre sentido, en función de los temas, la formación de los profesores o del tipo de trabajo propuesto.
 - c. Posibilitando la acreditación parcial y progresiva, por tramos correlativos, de las asignaturas anuales cuando esto se considere favorable para el aprendizaje y posible en el marco de la propuesta escolar.

A.2 Talleres

23. Además de las variaciones que cada equipo de enseñanza acuerde plantear al interior de las diferentes propuestas disciplinares, en orden a la misma intencionalidad pedagógica y en cada uno de los años de la propuesta escolar, podrán incluirse instancias disciplinares diferenciadas, específicamente organizadas para acrecentar el desarrollo de formas de conocimiento basadas en la exploración, la producción y la expresión de los estudiantes. Estas instancias podrán adoptar la forma de talleres.

24. Los talleres suman experiencias que les permiten a los estudiantes acceder a otros saberes y prácticas de apropiación y producción científica, académica y cultural.
25. Estos talleres, que estarán centrados en la producción (de saberes, experiencias, objetos, proyectos, lecturas), tendrán por contenido el recorte específico que cada docente plantee –en diálogo con otros docentes del año o del ciclo- de aquellas cuestiones, casos, perspectivas o abordajes del campo de conocimientos que enseña, definidos para trabajar con los estudiantes.
26. Los talleres estarán a cargo de los docentes de cada disciplina y tendrán una duración acotada a una o dos jornadas por año (según acuerden los equipos de enseñanza), durante las cuales esta actividad se desarrollará a tiempo completo y dentro del horario semanal regular.
27. En estas jornadas, los talleres se ofrecerán simultáneamente, para que los estudiantes de un mismo año o ciclo, según defina la escuela, puedan elegir cuál de ellos cursarán. Esto implica que en cada taller se agruparán alumnos de distintas clases / cursos / secciones.

B. Propuestas de enseñanza multidisciplinarias

28. Este tipo de propuestas organizan la intención de priorizar temas de enseñanza que requieran del aporte de distintas disciplinas o áreas curriculares. Podrán adoptar la forma de Seminarios temáticos Intensivos o Jornadas de profundización temática.

B.1 Seminarios temáticos intensivos

29. Los seminarios temáticos intensivos proponen el desarrollo de campos de producción de saberes que históricamente se plantearon como contenidos transversales del currículum, tales como: Educación Ambiental, Educación para la Salud, Educación en los Derechos Humanos y otros que cada jurisdicción determine.
30. Tendrán un desarrollo acotado en el tiempo (dos semanas o dos semanas por trimestre o cuatrimestre, por ejemplo), que se planteará dentro del horario semanal previsto para las asignaturas que interactúan en la propuesta, planteando un corte (transitorio, previsto por el equipo de enseñanza) en el dictado regular de las mismas. Se trata de una propuesta de enseñanza de cursado obligatorio.

31. En principio, los alumnos de un mismo curso trabajan con el conjunto de los profesores que asumen la enseñanza en estas propuestas. No obstante podrán plantearse –toda vez que pueda organizarse y sea consistente con los propósitos de enseñanza- agrupamientos que incluyan a más de un curso o año.
32. La evaluación de los seminarios es una de las instancias de evaluación en proceso de cada una de las asignaturas que se involucran en la propuesta.

B.2 Jornadas de profundización temática

33. Las jornadas de profundización temática constituyen instancias de trabajo escolar colectivas en las que los profesores aportan, desde la disciplina que enseñan, a la problematización y comprensión de un tema de relevancia social contemporánea. Priorizan la intencionalidad pedagógica de favorecer la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares en el estudio de un hecho, situación o tema del mundo social, cultural y/o político, que sea identificado como problemático o dilemático por la escuela, por la comunidad social local, nacional o mundial.
34. Se inscriben en la propuesta escolar como una serie de jornadas (entre tres y cinco por año) durante las cuales docentes y estudiantes trabajan en torno a una pregunta, un problema o un dilema de actualidad o histórico, definido por el equipo de enseñanza al comenzar el año escolar. Se trata de una actividad obligatoria, que cada estudiante acredita con la participación.
35. En el desarrollo de cada jornada, los docentes ofrecen instancias (por ejemplo, talleres) que plantean un abordaje específico del tema, desde la perspectiva del campo de conocimientos que les es propio.
36. El contacto con fuentes documentales diversas, la participación de personas de la comunidad extraescolar, la lectura de imágenes u obras de arte y la producción en sus distintas posibilidades podrán ser, entre otras las características de la oferta escolar, durante estas jornadas. Los estudiantes, en grupos heterogéneos a criterio de los docentes, participarán en las diferentes instancias en circuitos previamente organizados por los profesores.
37. Para el cierre de las jornadas, el equipo de enseñanza preverá una actividad que permita a los participantes experimentar el conjunto de lo producido durante las mismas (como por ejemplo, galería de producciones, panel temático, mesas de debate, plenario).

C. Propuestas de enseñanza sociocomunitarias

38. Los proyectos sociocomunitarios solidarios son propuestas pedagógicas que se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social. En ellos se prioriza la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares, integradas desde la particular perspectiva de la participación comunitaria, y promueven posibilidades de acción que surgen de la participación social.
39. Serán de cursada obligatoria para los estudiantes, admitiendo -en el ciclo orientado- la opción del joven entre varias alternativas, siempre que sea posible.
40. Este tipo de propuestas incluirán la construcción del problema sobre el que se trabajará, la búsqueda de información y recursos teóricos y prácticos para la acción, la producción de la propuesta de trabajo comunitario, su desarrollo y valoración colectiva. Los estudiantes participan en todos y cada uno de estos momentos -que son parte constitutiva de la experiencia pedagógica- con la orientación del docente o los docentes responsables.
41. Podrán estar a cargo de uno o más docentes y agruparán a los alumnos de diferente modo: en el primer ciclo, por sección, año o en grupos heterogéneos. En el ciclo orientado, podrán plantearse proyectos de acción sociocomunitaria solidaria afines a la formación específica de cada orientación.
42. Los proyectos sociocomunitarios se inscribirán en la propuesta escolar en forma regular no necesariamente semanal, contemplando jornadas dedicadas exclusivamente al desarrollo de las prácticas sociocomunitarias. Es decir que su inclusión al proyecto pedagógico escolar puede adoptar diferentes formas: un conjunto de horas de desarrollo quincenal, que roten en diferentes días (quincena "a" y quincena "b"), una carga horaria semanal u otras, combinadas con jornadas previamente destinadas a las salidas que demande el proyecto.

D. Propuestas de enseñanza para la inclusión institucional y la progresión en los aprendizajes

43. Estas propuestas de enseñanza enfatizan la intención pedagógica de acompañar a los grupos de estudiantes para que su escolarización en general y sus aprendizajes en particular, resulten favorables en términos de sus expectativas, particularidades y necesidades. Están centradas en la reflexión y en la promoción de procesos metacognitivos sobre la condición juvenil y condición estudiantil.

Los proyectos sociocomunitarios solidarios se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social.

44. Se trata de instancias que el equipo de enseñanza planifica y asume, y que concretan en convocatorias de distinto tipo para tratar temas relativos a la escolarización en general, a los temas que preocupan a los estudiantes y a los que preocupan a los docentes de la escuela; también podrán abordar temas específicos de incidencia en el aprendizaje, relevantes para un grupo clase en particular. Por ello, podrán concretarse en una secuencia combinada de: instancias informativas y formativas sobre estrategias de estudio alternativas, valiosas en el nivel secundario; foros juveniles de reflexión grupal sobre temas predefinidos; jornadas organizadas para el esparcimiento, que enriquezcan una convivencia favorable al aprendizaje, entre otras.
45. Tienen una inscripción regular en la propuesta de enseñanza y su horario y tipo de estrategia pueden variar entre años y etapas del año. En cualquier caso, estas instancias representarán un trabajo intenso, semanal, durante el primer año (a fin de que el equipo de enseñanza acompañe la construcción del ingreso de los estudiantes) y una convocatoria regular, claramente pautada tanto para estudiantes como para docentes, en el resto de los años.
46. En lo que respecta a la organización de los equipos de enseñanza, este tipo de propuestas puede estar a cargo de un tutor, coordinador de curso, director de estudios o asesor pedagógico, entre otros. Sin embargo, se trata de propuestas que involucran a todos los educadores de una escuela y su desarrollo implicará instancias de formación y trabajo entre docentes.
47. Finalmente, todas las instancias curriculares que se definan en el marco de estas propuestas serán parte de la cursada regular de los estudiantes.

E. Propuestas de enseñanza complementarias

48. Constituyen un conjunto de alternativas centradas en prácticas y saberes de relevancia en el futuro próximo de los estudiantes del último ciclo. Estas alternativas refieren tanto al ámbito laboral como al académico y están organizadas por la escuela en espacios y tiempos específicos.
49. Podrán incluir dos tipos de propuestas, durante el último ciclo: cursos relativos al aprendizaje de oficios o de tareas diversas, vinculados al ámbito de la producción de bienes o de servicios, con valor relativo en el mercado del trabajo, y cursos de distinto tipo, que fortalezcan la formación de los estudiantes para el ingreso a estudios superiores.

50. Los mismos serán ofrecidos por las escuelas como parte de su propuesta escolar, a partir de acuerdos interinstitucionales o convenios con las instituciones u organismos que tienen especificidad para brindarlos. En estos casos, los cursos se dictarán en la sede de la institución oferente y estará previsto que los estudiantes los cursen en contraturno o en horarios que no les impidan continuar la cursada regular del resto de las propuestas de enseñanza de la escuela. También podrán ofrecerse cursos en el marco de la propia institución escolar, cuando esto sea posible.
51. Los estudiantes podrán acreditar al menos un curso a elección, como parte de su escolaridad secundaria. Paralelamente, todos los cursos brindarán la acreditación o certificación correspondiente.
- F. Propuestas de apoyo institucional a las trayectorias escolares.**
52. Las instancias de apoyo son tiempos y espacios definidos por las jurisdicciones y las escuelas con la intencionalidad pedagógica de brindar oportunidades de aprendizaje adicionales a los estudiantes que lo requieran. Su organización implica el trabajo colectivo de los equipos docentes en base a dos metas: identificar los obstáculos que presentan los alumnos en relación con contenidos específicos y prioritarios, y diseñar propuestas alternativas de enseñanza.
53. Por ello constituyen propuestas centradas en los contenidos nodales del plan de formación, que adoptan variadas formas, siempre tendientes a posibilitar el aprendizaje de los estudiantes destinatarios. En ese sentido, los acuerdos institucionales en torno al currículum son fundamentales en su definición.
54. Acompañan y complementan las propuestas de enseñanza regulares generando nuevas oportunidades de enseñar y aprender y asumiendo la responsabilidad institucional por los procesos y los resultados del aprendizaje. Su construcción parte de poner en cuestionamiento el supuesto de que la uniformidad está equiparada a la justicia y la diferenciación a la injusticia, y de asumir que las prácticas homogeneizadoras resultaron fuertes productoras de desigualdad social.

55. A través del diseño de estas instancias de apoyo la escuela se compromete a ofrecer diferentes itinerarios, en función de necesidades, tiempos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Esto requiere el seguimiento y la intervención por parte de la escuela, desde una mirada integral, para decidir y orientar a cada uno de ellos acerca de cuál es la trayectoria más conveniente en función de sus procesos singulares.
56. En el apartado “Sobre la regulación de instancias de apoyo” se retoma este tema.

Las instancias de apoyo son tiempos y espacios definidos por las jurisdicciones y las escuelas con la intencionalidad pedagógica de brindar oportunidades de aprendizaje adicionales a los estudiantes que lo requieran.

II.

RÉGIMEN ACADÉMICO

57. Un núcleo de especial atención para las decisiones políticas nacionales y jurisdiccionales lo constituyen las regulaciones escolares. Normas establecidas por diferentes instrumentos jurídicos o instituidas por usos y costumbres al interior de las instituciones educativas determinan de manera decisiva el sentido y el alcance de toda trayectoria escolar y el trabajo docente.
58. Es ineludible dotar a la escuela de instrumentos relevantes para fortalecer una gestión integrada, que direccionen estas regulaciones de modo tal que orienten hacia una educación de calidad.
59. El régimen académico es una herramienta de gobierno escolar que posibilita nuevos modos de organización institucional para garantizar la obligatoriedad de este nivel educativo.
60. El régimen académico está conformado por el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los estudiantes y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. Aspectos concretos de la experiencia de ser (y de dejar de ser) alumno en la escuela secundaria quedan normados por los diferentes instrumentos formalizados y por las regulaciones en estado práctico, que inciden en las trayectorias escolares de los alumnos.

El régimen académico está conformado por el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los estudiantes y sobre las exigencias a las que éstos deben responder.

61. 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.
62. Por lo tanto, debe:
- a. Definir condiciones institucionales que posibiliten trayectorias escolares continuas y completas para todos los estudiantes.
 - b. Establecer pautas para las alternativas de escolarización que atiendan los requerimientos de los estudiantes con trayectorias discontinuas.
 - c. Clarificar y anticipar a los estudiantes las zonas de riesgo o de fracaso escolar a las que se exponen ante el incumplimiento de las prescripciones del Régimen Académico.
63. Dada su condición de instrumento regulatorio pedagógico –administrativo se prevé que el régimen académico que las jurisdicciones determinen para sus escuelas secundarias contenga:
- a. Regulaciones para la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes,
 - b. Regulaciones para acompañamientos específicos de las trayectorias escolares,
 - c. Regulaciones sobre las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y
 - d. Regulaciones sobre convivencia escolar.

Sentidos y orientaciones de la regulaciones sobre evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes

64. La obligatoriedad del nivel secundario establecida por la LEN pone en tensión todos aquellos dispositivos que operan como procesos de selección y exclusión de estudiantes. Las regulaciones de evaluación, acreditación y promoción de estudiantes dieron lugar a dispositivos que operaron fuertemente en este sentido.
- Sobre los conceptos de evaluación, acreditación y promoción*
65. Conviene diferenciar los dos aspectos sustantivos del régimen de evaluación, acreditación y promoción de la escuela secundaria: a) cuestiones de orden peda-

gógico-que interesan en primer término- y b) cuestiones de orden administrativo que regulan las trayectorias escolares de los estudiantes.

66. Una primera aproximación al concepto de evaluación educativa es comprenderla como un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. La evaluación es parte inherente de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje. Este encuadre tiene por finalidad una comprensión crítica de dichos procesos para orientarlos hacia su mejora. Es por lo tanto, una cuestión de orden pedagógico.
67. En las escuelas suelen aparecer asociadas a la evaluación, otras cuestiones como la calificación, la acreditación y la promoción. La calificación es 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 alumnos.
68. La acreditación es el reconocimiento del nivel de logro deseable alcanzado por los alumnos en los aprendizajes definidos para un espacio curricular, en un tiempo determinado. La promoción, por su parte, es la habilitación para el pasaje de un tramo a otro de la escolaridad, en relación con criterios establecidos en la regulación jurisdiccional.
69. En el interior de los establecimientos estos dos órdenes de cuestiones aparecen poco diferenciados y no resultan suficientes para explicitar la complejidad de las múltiples situaciones evaluativas que se llevan a cabo y que condicionan las trayectorias escolares de los alumnos.
70. En el marco de la transición hacia una nueva escuela secundaria será necesario revisar estos conceptos y, probablemente, enriquecer la conceptualización con otros aportes producidos por el discurso pedagógico sobre la evaluación como así también replantear estas cuestiones en función del desarrollo que la educación secundaria ha tenido en el tiempo.

Sobre las prácticas evaluativas

LA EVALUACIÓN CONSTITUYE UNA RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL

71. Es un rasgo común que las decisiones relativas a la evaluación de cada asignatura se tomen exclusivamente bajo la responsabilidad del docente que la tiene a cargo. Sin embargo, si se parte de concebir la enseñanza como un proyecto común, sería deseable que éstas se sustenten en acuerdos del colectivo docente de la institución organizados en departamentos, equipos de conducción, equipos docentes, tutores u otras formas.
72. La reflexión conjunta sobre el propósito formativo de cada asignatura en la propuesta general de formación enriquece la perspectiva de la evaluación y supera concepciones parciales o fragmentarias. Así concebida, la evaluación es responsabilidad del docente pero también producto de la reflexión y los acuerdos institucionales.

LA EVALUACIÓN ES UN COMPONENTE MÁS DEL PROCESO EDUCATIVO

73. La evaluación integra el proceso pedagógico y en tanto tal requiere que exista correspondencia entre la propuesta de enseñanza y la propuesta de evaluación. Evaluar en el mismo proceso de enseñar requiere de observaciones y de análisis valorativos de las producciones de los estudiantes durante el desarrollo de las actividades previstas para la enseñanza.
74. La evaluación entendida como procesual no necesariamente se lleva a cabo en momentos específicos pautados con mayor o menor grado de formalización. De este modo, se la integra al mismo proceso y no se reduce a un acto artificial y burocrático.

LA EVALUACIÓN DEBE BRINDAR INFORMACIÓN AL ESTUDIANTE Y AL DOCENTE Y FUNDAMENTA LA TOMA DE DECISIONES SOBRE EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA

75. La evaluación debe orientar a los estudiantes sobre la marcha, con sus avances y retrocesos, en la apropiación de los contenidos que le son enseñados. Orienta al docente, ya que le permite ensayar nuevas actividades que permitan a sus alumnos superar errores o dificultades en la comprensión. Brinda también alertas tempranas en relación con aquellos alumnos que, por las más diversas razones, requieren de estrategias de particular atención o apoyo.

LA EVALUACIÓN REQUIERE DE DIVERSOS INSTRUMENTOS Y SITUACIONES

76. La formación integral de los alumnos que permita el desarrollo de distintas habilidades (resolución de problemas, interpretación de textos, comunicación de las ideas elaboradas, etc.) requiere de diferentes estrategias de enseñanza y, en consecuencia, de una diversidad de estrategias de evaluación. La variedad de instrumentos y situaciones de evaluación facilita mejores condiciones de validez y confiabilidad de los mismos.

Sobre la incidencia de la regulación en la definición de las trayectorias escolares

77. Promocionar o no a un estudiante es una decisión pedagógica fundamental con alta incidencia en la definición de su trayectoria escolar. Evaluación y promoción constituyen procesos diferentes pero íntimamente relacionados, en tanto la decisión acerca de promover o no a un estudiante debiera sustentarse necesariamente en una adecuada evaluación de los procesos de aprendizaje. La promoción debe fundamentarse en una mirada integral y prospectiva. Ello permite anticipar las posibilidades que tiene ese estudiante de continuar aprendiendo si es promovido al curso inmediato superior.
78. Los regímenes de evaluación y promoción predominantes en las jurisdicciones, aun con sus diferencias, definen la promoción de un año escolar por sumatoria de materias aprobadas.
79. De este modo, una definición central para la escolaridad, como es la promoción, se produce sin sujeto alguno de la decisión, como una mera consecuencia mecánica de decisiones tomadas con otro fin. Los docentes deciden si aprueban al estudiante en su asignatura, pero no si lo promocionan al año siguiente. No hay entonces decisión pedagógica, por tanto, tampoco una evaluación integral y prospectiva que posibilite decidir con fundamento sólido cuál es la trayectoria más adecuada para que el estudiante continúe aprendiendo en el nivel.
80. En estas condiciones de fragmentación, las dificultades que atraviesa un determinado estudiante para aprobar un año pueden pasar desapercibidas para el conjunto de los docentes o, en otros términos, se invisibilizan. La ausencia de sujeto de la decisión, o la promoción como consecuencia mecánica, obtura la reflexión y naturaliza el proceso ya que se admite como una conclusión lógica.

Los regímenes efinen la promoción de un año escolar por sumatoria de materias aprobadas.

81. La ausencia, invisibilización o dilución del sujeto de la decisión hacen difícil que el equipo docente asuma la responsabilidad por la trayectoria escolar de sus alumnos.
82. La escuela secundaria actual propone una única trayectoria. Quienes no la transiten "con éxito" tienen que rehacerla, repetirla o rendir en condición de libres, lo que constituye una alternativa difícil de sostener para los alumnos y sus familias. Hacer efectivo el derecho a la educación implica generar las condiciones que promuevan en los estudiantes trayectorias continuas y exitosas. Esto implica ofrecer nuevas y variadas oportunidades de aprendizaje y diseñar diferentes trayectos atendiendo a los estilos, ritmos, necesidades e intereses de los alumnos.
83. La experiencia acumulada demuestra que "repetir" no constituye verdaderamente una nueva oportunidad para aprender. Los estudiantes que recursan frecuentemente desapruaban incluso asignaturas que ya habían aprobado el año anterior. Es sabido que el fenómeno de la repitencia, producido en forma reiterada, conduce al abandono escolar, sobre todo en los estudiantes que pertenecen a sectores socialmente vulnerables de la población.
84. Los regímenes actuales en los cuales la promoción se fundamenta en la cantidad de asignaturas aprobadas producen numerosas dificultades a resolver por la regulación. Un ejemplo lo constituye la situación de un estudiante que desaprueba una asignatura del año que acaba de cursar y adeuda dos del año anterior y en consecuencia repite el curso en el que no ha evidenciado obstáculos en el aprendizaje. Otro ejemplo es el caso de los estudiantes que desapruaban un año escolar: si optan por recursarlo deben aprobar nuevamente cada una de sus asignaturas, mientras que si optan por rendirlo como libres sólo deben aprobar las que no han acreditado.

Sentidos, orientaciones y regulaciones sobre la convivencia escolar

85. La propuesta de mejora de la escuela secundaria argentina parte de una valoración de su historia reconociendo que, si bien originalmente recibió y cumplió el mandato fundacional de selección elitista, a partir de las primeras décadas del siglo pasado las instituciones y sus docentes han acompañado la democratización del acceso a ese nivel, promoviendo la apropiación del conocimiento socialmente significativo e impulsando acciones tendientes a la convivencia pacífica. La nueva educación secundaria obligatoria se hace cargo de establecer igualdad educativa con los más desfavorecidos, saldando una deuda social y afirmando su derecho a la educación (CFE, 5 y 7).

86. La escuela secundaria obligatoria está convocada a renovar su institucionalidad fortaleciendo su aptitud para establecer un encuadre normativo interno, enseñar el respeto y la valoración de la ley, sustentando el rol asimétrico de los adultos pero en diálogo con los jóvenes, confiando en ellos, superando estilos verticales, distanciados y unilaterales del ejercicio de la autoridad. (CFE, Introducción, p.3)
87. La escuela secundaria está llamada a ser un ámbito en el que se afiance el proceso socializador de los jóvenes como actores responsables de la vida democrática, sujetos de derechos y protagonistas de su propia educación (LPD Art.2) (CFE, 30). Este proceso socializador supone la superación del autocentramiento, el descubrimiento de la perspectiva de lo común, la adquisición de la autonomía moral y el descubrimiento de las diferencias como riqueza y no como una amenaza a la propia identidad (LEN, Art. 32; LPD, Art.15)
88. La escuela secundaria busca ser un ámbito público dónde los jóvenes aprenden a convivir en paz. Todos, jóvenes y adultos, tienen derecho a no ser objeto de discriminación, violencia o abuso. La escuela secundaria pacífica amplía el nosotros de la igualdad (LEN, Art.8).
89. Son necesarias nuevas formas de gobierno y de autoridad. Una nueva "asimetría democrática" que habilite a pensar con otros la gestión institucional sin suprimir la diferencia de roles y responsabilidades entre los adultos y los jóvenes (CFE, 11, 102)
90. Los climas sociales que se viven en la escuela son un factor fuertemente asociado a la calidad de la convivencia. El clima escolar es favorable cuando todos los actores escolares, pero de manera particular los jóvenes, cumplen su expectativa de ser reconocidos, tienen sentimiento de pertenencia a la institución y son depositarios de expectativas positivas sobre su desempeño (CFE, 30, 112).
91. En el ámbito nacional, la Ley de Educación Nacional 26.206 establece la obligatoriedad del nivel secundario (Art. 16, 29). Este mandato nos coloca frente al desafío de revisar estructuralmente las instituciones de modo tal de garantizar las condiciones necesarias para el acceso, la permanencia y el egreso del nivel al conjunto de la población.
Se trata de poner en cuestión todos aquellos dispositivos, prácticas y representaciones que naturalizan, cuando no facilitan o producen, procesos de selección y exclusión (CFE, 2.1).

La escuela secundaria busca ser un ámbito público dónde los jóvenes aprenden a convivir en paz.

92. La institución es tal cuando puede sostener lo instituido, cuando respalda lo que prescriben sus normas. Si las transgresiones a las normas no fueran sancionadas las escuelas se convertirían en lugares públicos de impunidad. No obstante, ninguna sanción deberá atentar contra el derecho a la educación en los niveles en que ésta es obligatoria.

Marco legal

93. Será necesario producir una normativa jurisdiccional sobre convivencia escolar (Resolución, Decreto o Ley) que deberá ajustarse a los principales instrumentos legales a nivel internacional y nacional de mayor alcance. Entre los referentes legales que encuadrarán las normas de convivencia escolar se destacan:
- Las Constituciones Nacional y Provinciales.
 - Convención sobre los Derechos del Niño³ –ONU A.G. Res. 44/25 Doc. A/44/49 (1989), entrada en vigor 2 de septiembre de 1990. (en este documento citado como CDN)
 - Ley contra la discriminación Ley 23.592 “Actos Discriminatorios”. Decreto 1086/2005. “Hacia un Plan contra la discriminación”. (en este documento citado como LD)
 - Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Nº 26.061) (en este documento citado como LPD)
 - Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) (en este documento citado como LEN)
 - “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” (CFE Nº 84/09) (en este documento citado como CFE)

Orientaciones para la elaboración de la normativa jurisdiccional

94. La normativa jurisdiccional sobre convivencia en las escuelas secundarias constituye el marco que orienta a las instituciones educativas en la construcción de sus Acuerdos Escolares de Convivencia, en el funcionamiento de los órganos de consulta y otras instancias de participación en la vida escolar (LEN art 123, inc.i). Implica un modo democrático de concebir las prácticas institucionales en el cual todos los actores se involucran en la vida escolar.

³ “Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (Art. 1º).

95. Dicha normativa debe encuadrarse en una perspectiva que considere a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos y sostenga como principio rector el interés superior del niño.
96. En virtud de lo antedicho, el marco legal jurisdiccional debe:
- a. orientar las acciones de los integrantes de la comunidad educativa hacia el respeto por la vida, los derechos y responsabilidades de cada persona, la resolución no violenta de los conflictos, el respeto y la aceptación de las diferencias (LEN art.8, art.127, inc.d.),
 - b. promover relaciones pluralistas, basadas en la reciprocidad y el respeto mutuo,
 - c. reconocer la competencia de las instituciones, establecida en la Ley de Educación Nacional, para elaborar sus propios códigos o acuerdos de convivencia con la participación de todos sus actores (LEN, art. 123, inc. i),
 - d. prever y regular la conformación y funcionamiento de órganos de participación, diálogo y consulta en relación con la convivencia escolar (LEN 123, inc.b),
 - e. instituir un sistema de sanciones enmarcado en la normativa nacional dentro de un proceso educativo que posibilite al adolescente o joven hacerse responsable progresivamente de sus actos,
 - f. prever acciones de orientación y apoyo a las instituciones para la implementación progresiva de la normativa jurisdiccional. Esto implica el seguimiento de los procesos de modificación de las culturas y prácticas institucionales, de la conformación y funcionamiento de los órganos de consulta, como así también de la elaboración y revisión periódica de los acuerdos escolares de convivencia.
97. *Acuerdos escolares de convivencia*
Los acuerdos escolares de convivencia regulan las relaciones entre profesores y alumnos, de estos entre sí y con los otros adultos de la institución educativa. Sólo en la medida en que obliguen a todos por igual o, en otros términos, que se les reconozca a adultos y jóvenes el mismo estatuto de igualdad ante la ley, aunque con diferentes roles y funciones, serán percibidos como legítimos por todos los actores.
98. Los acuerdos de convivencia deberán ser plasmados por escrito en un documento que será aprobado por las autoridades del sistema educativo de la provincia previa aprobación del respectivo Rector y Supervisor, verificando su concordancia con la norma jurisdiccional y formalizando su aprobación mediante acto resolutivo.

Los acuerdos escolares de convivencia regulan las relaciones entre profesores y alumnos, de estos entre sí y con los otros adultos de la institución educativa.

99. Las normativas jurisdiccionales deberán establecer plazos para la elaboración de los acuerdos escolares de convivencia. Pasados dos años de la aprobación del presente documento todas las escuelas secundarias del país deberán tener un Acuerdo Escolar de Convivencia aprobado por las autoridades locales. Las jurisdicciones que tienen un recorrido previo en la materia lo recuperarán ajustándolo a las presentes disposiciones.
100. Estos acuerdos serán revisados en forma periódica, en plazos establecidos por las jurisdicciones, no mayores a tres años. La revisión y modificación de los acuerdos se realizará con la participación activa de todos los sectores (docentes, alumnos y familias) que integran la comunidad educativa.
101. Es fundamental que todos y cada uno de los estudiantes pueda acceder al sentido de cada una de las normas que regulan las relaciones en la escuela. Por ello, al inicio de cada año escolar los alumnos que ingresan a la institución y sus familias deberán ser informados y notificados por escrito.
102. Los acuerdos escolares de convivencia se pactan, en el marco de las normas vigentes, entre todos y obligan a todos por igual pero son los adultos los que tienen la función de sostenerlos ante los adolescentes y jóvenes y de acompañarlos en el proceso que implica comenzar a hacerse responsables de sus actos. El consejo escolar de convivencia como órgano de consulta para la autoridad escolar según se prescribe más abajo, es el ámbito de reflexión pedagógica y de diálogo que, buscando el interés educativo prioritario de los/las jóvenes propondrá a la Conducción de la escuela la interpretación más justa sobre la aplicación de las normas a cada caso particular.
103. Principios y criterios que orientan el contenido de los acuerdos:
- El respeto por las normas y la sanción de sus transgresiones como parte de la enseñanza socializadora de la escuela y de su calidad como espacio público regulado por el Estado.
 - El respeto irrestricto a la dignidad e intimidad de las personas. (LEN Art.127, inc.c)
 - La utilización del diálogo como metodología para la identificación y resolución de los problemas de convivencia.
 - El rechazo explícito a toda forma de discriminación, hostigamiento, violencia y exclusión en las interacciones diarias (LEN, Art.11, inc. e y f). (Art. 126, inc.d) (LD Art.1 y 2)

- El respeto por los valores, creencias e identidades culturales de todos, enmarcado en los principios y normativas de la legislación nacional.
- El cuidado del edificio escolar, su equipamiento y materiales de uso común (LEN art 127, inc.g).
- El análisis y reflexión sobre las situaciones conflictivas, basados en la profunda convicción de que los conflictos y sus modos de abordarlos
- constituyen una oportunidad para el aprendizaje socializador.
- La contextualización de las transgresiones en las circunstancias en que acontecen, según las perspectivas de los actores, los antecedentes previos y otros factores que inciden en las mismas, manteniendo la igualdad ante la ley.
- La garantía para el alumno de que se cumpla con su derecho de ser escuchado y a formular su descargo (LPD, Art.3).
- La valoración primordial del sentido pedagógico de la sanción.
- El reconocimiento y reparación del daño u ofensa a personas y/o bienes de la escuela o miembros de la comunidad educativa por parte de la persona y/o grupos responsables.

104. Los acuerdos de convivencia no son códigos de disciplina ya que:

- a. Proponen valores, no sólo prohibiciones.
- b. Describen tipologías de conductas deseadas y conductas no admitidas sin caer en casuísticas detalladas que pierden actualidad continuamente en su ilusión de prescribirlo todo.
- c. No son un "manual de penitencias" que prevé qué sanción corresponde a cada transgresión, sino que habilitan interpretar en cada caso cuál es la sanción que mejor permite el logro de los propósitos educativos.

Sobre las sanciones

105. Las transgresiones de los acuerdos de convivencia serán sancionadas evitando crear un clima de impunidad en la escuela y favoreciendo el aprendizaje de la responsabilidad (LEN, Art. 127 inc.e).

106. Las sanciones deberán tener carácter educativo, ser graduales y sostener una proporcionalidad en relación con la transgresión cometida.

107. El ser escuchado y hacer su descargo desde la propia perspectiva es un derecho que nunca pierden los alumnos/as, más allá de la gravedad de la falta cometida

(LPD, Art.3). La convocatoria a los padres o tutores tendrá como propósito el comprometerlos en la problemática de convivencia que afecta a su hijo y dar espacio a la expresión de su opinión y versión sobre los hechos.

108. La normativa jurisdiccional establecerá y explicitará los diferentes tipos de sanciones que se pueden aplicar con el propósito de otorgar coherencia y articulación a la diversidad de acuerdos de convivencia que puedan plasmarse desde las instituciones educativas. Entre las sanciones podrán incluirse: *apercibimiento oral, formas de apercibimiento escrito (notificaciones, amonestaciones y otros), actividades de servicio comunitario-escolar, suspensión de uno a tres días, cambio de turno y cambio de escuela.*
109. Los apercibimientos no tendrán un carácter acumulativo que derive en una sanción más grave. La suspensión de la concurrencia a clase busca involucrar directamente a las familias en el respeto de los acuerdos de convivencia, pero no podrá ser causa de la pérdida de la regularidad del alumno, aunque sí se computará como inasistencia (LEN Art.129, d).
110. La aplicación de una sanción grave requiere la previa convocatoria del consejo escolar de convivencia por parte de la Conducción del establecimiento, quien será última responsable de la medida que se aplique.
111. Luego de aplicada la sanción, debe haber una instancia de seguimiento del problema por parte de los adultos de la escuela para que la medida tomada no se agote en sí misma y ratifique su sentido educativo.
112. No pueden ser utilizadas como sanciones medidas que lleven a una pérdida de la regularidad o afecten las calificaciones académicas.
113. No podrán aplicarse sanciones que atenten contra los derechos de los jóvenes a la educación en los niveles en que la obligatoriedad está establecida por la Ley de Educación Nacional. Si la jurisdicción optara por el cambio de establecimiento como máxima sanción, la misma institución o la autoridad superior deberán garantizar una vacante inmediata al estudiante en otro establecimiento. Se procurará respetar el plan de estudios (o similar, sin que requiera equivalencias) y las condiciones de accesibilidad desde su domicilio. Si estas condiciones no fueren posibles, se preverán estrategias que permitan al estudiante la continuidad de sus estudios en el nivel.

114. En los casos en que se utilicen como sanción actividades o estrategias propias de las áreas curriculares deberá explicitarse a los estudiantes su sentido formativo, a efectos de que comprendan las razones de su aplicación y evitando que el estudio en sí sea percibido como sanción.

Órganos de participación democrática sobre temas de convivencia escolar⁴

115. Sin perjuicio de otras funciones que las jurisdicciones dispongan, son cometidos específicos de los consejos de convivencia:
- a. Dictar el reglamento interno para su funcionamiento.
 - b. Cumplir un rol proactivo ofreciendo a las autoridades sugerencias y propuestas para la creación de un buen clima social en la escuela
 - c. Analizar y proponer estrategias de prevención de los problemas de convivencia que existan en la misma.
 - d. Promover la participación de todos los sectores y actores institucionales en la elaboración y/o modificación de los acuerdos de convivencia.
 - e. Emitir opinión o asesorar, con carácter consultivo, a la Conducción del establecimiento cuando tenga que abordar un caso de transgresión grave a los acuerdos de convivencia.
 - f. Difundir el acuerdo escolar de convivencia dentro y fuera de la comunidad educativa.
 - g. Generar instancias de participación para el abordaje y resolución no violenta de los conflictos, tales como la negociación cooperativa y la mediación.
 - h. Promover otras formas de participación de la comunidad escolar.
116. La normativa jurisdiccional podrá definir otras funciones además de las recientemente enumeradas, en función de sus contextos específicos.
117. En todos los casos, se promoverá el rol proactivo, es decir, la acción de promoción y de generación de propuestas para el desarrollo de la convivencia en la escuela por sobre la intervención exclusiva ante problemas, conflictos o situaciones puntuales.

⁴ En el presente documento se utiliza el término "consejo de convivencia" como nombre genérico que refiere al principal órgano de participación

democrática que las instituciones educativas deben conformar. Otros órganos pueden ser las asambleas de curso, consejos de año, etc.

118. La cultura democrática con sus valores impregnará crecientemente a la institución educativa. (CFE 110, 112). La concepción de los adolescentes como sujetos de derecho implica reconocer su protagonismo en la vida institucional, promoviendo su participación y consulta en aquellas cuestiones que los afecten. (LEN Art. 11, inc c, Art. 123).
119. Los consejos escolares de convivencia serán un órgano consultivo con representación sectorial. La normativa jurisdiccional expresará la proporción en la que los diferentes sectores institucionales se encuentran representados, prestando particular atención a no obtener la participación y la opinión de los estudiantes y sus familias a través de una representación minoritaria. Estarán presididos por un representante de la Conducción del establecimiento. (LEN Art.11 inc. i; Art.122; Art. 128, inc. b)
120. Todos los alumnos tienen derecho a representar y ser representados. No se considera legítimo establecer requisitos de rendimiento académico para asumir la representación.
121. Las sesiones del consejo escolar de convivencia convocadas para el tratamiento de transgresiones se desarrollarán en un clima sereno de escucha, diálogo y reflexión entre jóvenes y adultos para analizar la situación desde sus diversas perspectivas, buscando el camino pedagógico adecuado para hacer de esa transgresión una oportunidad de aprendizaje ciudadano para todos.
122. Los consejos escolares de convivencia no son tribunales de disciplina. Constituyen un grupo de personas que, por sus diferentes roles, funciones y responsabilidades, tienen perspectivas distintas que posibilitan una escucha y una mirada integral sobre la situación o tema que los convoca y que, en función de ello, pueden recomendar acciones con potencial educativo.
123. La normativa jurisdiccional establecerá lo atinente al número de integrantes, elección de representantes del consejo escolar de convivencia y frecuencia de convocatoria para el tratamiento de temas generales vinculados a la convivencia en la escuela, que no podrá ser inferior a cuatro reuniones por período escolar. Asimismo debe prever las situaciones en que se convocarán las reuniones extraordinarias, la duración de los mandatos -que no podrá ser superior a dos años- y los límites para la reelección de sus miembros.

124. El registro de las sesiones del consejo de convivencia dará cuenta de su convocatoria, de sus participantes y de los temas abordados. Cada integrante debe prestar conformidad a la fidelidad del registro de su versión del caso. Debe asegurarse la comunicación y conocimiento público de lo registrado. Cuando las cuestiones abordadas se refieran a transgresiones cometidas por estudiantes, sólo se dará a publicidad el tema y las conclusiones, con el propósito de preservar el derecho a la intimidad establecido en la Ley de Educación Nacional.

Otras formas de participación de los jóvenes en la experiencia escolar⁵

125. La concepción de los adolescentes como sujetos de derecho implica reconocer su protagonismo en la vida institucional (LEN Art. 123). En primer lugar, como derecho reconocido en la Ley de Educación Nacional, su integración a centros, asociaciones y clubes de estudiantes para participar en el funcionamiento de las propias instituciones educativas (Art. 126, inc. h). En segundo lugar, porque la participación es un modo adecuado para la concreción de su derecho a ser escuchados y a que su opinión sea tenida en cuenta. Finalmente, la Ley de Educación Nacional lo establece como un imperativo de formación ciudadana (Art. 11, inc. c). Por ello, es fundamental establecer procedimientos institucionales que den lugar a la opinión y a la participación de los estudiantes en todo lo que los afecta de la vida escolar de manera pertinente (LPD, Art. 24).
126. Esto incluye propuestas vinculadas no sólo al ejercicio o defensa de derechos sino, también, a acciones que permitan comprender y asumir un compromiso solidario entre pares relacionado con, por ejemplo y entre otras posibles: el apoyo en el estudio; el acompañamiento de quienes debido a ausencias corren el riesgo de abandonar la escolaridad; el relevamiento de compañeros con dificultades para acceder a ciertos recursos necesarios para el aprendizaje; la cooperación con los estudiantes nuevos para su buena inserción en la escuela, ya sea como acción regular o sistemática con quienes inician su escolaridad secundaria o específica con quienes se incorporan en otros años y/o ya comenzado el año escolar. Los proyectos y propuestas de acción deberán contar con el apoyo y acompañamiento de los adultos de la comunidad educativa (docentes, preceptores, miembros de la asociación cooperadora, etc.), según las formas organizativas que cada institución defina.

⁵ Sería deseable que las jurisdicciones generen normativa para establecer la creación de órganos de participación de los adolescentes y jóvenes tales como los Centros de Estudiantes.

127. La normativa jurisdiccional deberá prever las formas de participación, los órganos o instancias en que la misma se concreta al interior de las escuelas, la organización y formas de la representación de los diferentes actores institucionales (LPD, Art. 23)

La enseñanza y el aprendizaje de la convivencia escolar

128. Aprender a convivir pacíficamente con otros diferentes no es un don natural sino que implica complejos aprendizajes cognitivos, emocionales y prácticos. Estos contenidos de la socialización escolar deben incluirse en la formación docente inicial, en el curriculum de las disciplinas escolares y en una constante reflexión sobre las prácticas de interacción por parte de los educadores. Estas prácticas vienen asociadas tácitamente con representaciones sociales, estereotipias, anticipaciones de sentido y valoraciones que son el mensaje educativo actuado por la escuela y que queda inscripto en la identidad escolar de las personas de manera perdurable (LEN Art.11, inc. c; Art. 30, inc. a) (CFE, 30)

III.

RECOMENDACIONES PARA LA REFORMULACIÓN Y/O ELABORACIÓN DE LAS REGULACIONES JURISDICCIONALES

Sobre evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes

129. Las orientaciones que se enuncian a continuación se enmarcan en el objetivo "Establecer un plazo de dos años para la revisión de normas y prácticas que comprometen el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria, así como para la producción de nuevas regulaciones federales, que generen condiciones para la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos." (CFE, Res. N° 84/09. Art. 3º)
130. Este apartado no tiene intención de exhaustividad, sólo se presentan cuestiones que pueden contribuir a superar algunos de los problemas que se vislumbran con los regímenes actuales. Se recogen en él antecedentes y experiencias de diferentes jurisdicciones y escuelas del país.
131. La revisión integral de los regímenes y la generación progresiva de condiciones para la implementación de propuestas alternativas no puede ser pensada al margen de otras modificaciones a realizar en la escuela secundaria.
132. La revisión integral del Régimen Académico implica un mediano y largo plazo. En el corto plazo, es necesario sancionar una normativa de transición que responda en forma urgente a la inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garantice trayectorias escolares continuas y completas.

La responsabilidad del docente al momento de evaluar se enmarca en la propuesta general de la institución. Los criterios comunes por otra parte, simplifican su apropiación por parte de los alumnos.

Sobre la regulación de las prácticas de evaluación y calificación

LA EVALUACIÓN COMO RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL

133. Los acuerdos institucionales deben determinar qué evaluar en cada asignatura recuperando su sentido formativo en la propuesta general del nivel; implica determinar aquellos aspectos sustantivos de cada asignatura y su integración al proyecto colectivo de enseñanza. A través de estos acuerdos se determina también cómo evaluar lo enseñado. Las concepciones acordadas entre los miembros del equipo escolar permiten superar las visiones parciales sobre contenidos, enseñanza y evaluación de cada docente. De este modo la responsabilidad del docente al momento de evaluar se enmarca en la propuesta general de la institución. Los criterios comunes por otra parte, simplifican su apropiación por parte de los alumnos.
134. En muchas escuelas algunas asignaturas registran en un período un porcentaje de bajas calificaciones mayor a un 50% del grupo clase. Por lo general, esto genera preocupación e insatisfacción entre los docentes y los alumnos pero no siempre se aborda reflexiva y colectivamente. Los altos índices de desaprobación estarían poniendo en evidencia la existencia de una situación crítica en relación con los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por lo tanto se trata de una situación que deberá ser revisada con la participación del departamento de materias afines, la conducción, el asesor pedagógico si lo hubiera y/o la supervisión escolar a efectos de analizar los factores que la generan.

EVALUAR SÓLO LO QUE SE HA ENSEÑADO O SE HAN GENERADO LAS CONDICIONES PARA SU APRENDIZAJE

135. Debe existir correspondencia o adecuación entre la evaluación y la enseñanza, tanto en lo relativo al contenido como al modo de abordarlo. Se conocen propuestas de evaluación innovadoras, interesantes de promover, que fracasan por no ser enseñadas previamente a los alumnos. Tal es el caso de las monografías o la defensa oral de un trabajo.

LA EVALUACIÓN DEBE FUNDAMENTARSE EN SUFICIENTE INFORMACIÓN ACERCA DE LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DEL ESTUDIANTE.

136. La información debe ser recabada durante los mismos procesos de enseñar y de aprender, a través de instrumentos diversos, aplicados en diferentes situaciones y oportunidades. No es justo calificar a un estudiante si no se cuenta con la información suficiente. La diversidad de instrumentos y situaciones de evaluación facilita mejores condiciones para una valoración válida y confiable.

LA EVALUACIÓN REQUIERE HACER EXPLÍCITOS LOS CRITERIOS DE VALORACIÓN.

137. La evaluación entendida como parte de la enseñanza y del aprendizaje, requiere de observaciones y correcciones específicamente direccionadas a la comprensión de los alumnos. Los criterios de valoración y corrección han de ser explícitos, públicos, conocidos de antemano. La transparencia sobre la función evaluativa de los profesores favorece la equidad y refuerza su carácter formativo. Conocer estos criterios de valoración y corrección promueve la responsabilidad de los alumnos por los resultados de su aprendizaje. Las observaciones y correcciones deben generar nuevas oportunidades de aprendizaje y de superación de errores en las que se revise lo aprendido.

LA CALIFICACIÓN DEBE REFLEJAR LA EVALUACIÓN EN PROCESO

138. Los procedimientos actualmente vigentes para calificar a los estudiantes recurren a una escala numérica para valorar la complejidad de los procesos del aprendizaje, que resulta insuficiente para dar cuenta de los mismos. La escala numérica responde, entre otras cuestiones, a una exigencia organizacional propia de la masividad de la institución escolar. Sin embargo, resulta inadecuado simplificar una decisión de vital importancia para la trayectoria escolar de los jóvenes a una cuestión de operaciones con cantidades que representan momentos particulares y no el desarrollo completo de un proceso. La calificación que el estudiante obtiene en cada período o año escolar no debe limitarse a una operación cuantitativa como es el promedio aritmético.
139. En el marco de estas orientaciones se presentan dos alternativas no excluyentes, para su análisis y/o implementación:

- La existencia de una calificación que remita a una evaluación procesual.
La “nota de concepto” o “nota de desempeño global”, frecuentemente utilizada, no siempre es consecuente con una concepción de evaluación que dé cuenta de los diferentes aspectos que se ponen en juego en el aprendizaje. Es común que se le otorgue el sentido de una evaluación que valora sólo los aspectos actitudinales del estudiante, dejando por fuera cuestiones relativas al proceso de elaboración conceptual o a la adquisición de habilidades cada vez más complejas. Esta calificación debiera remitir a una evaluación del proceso de aprendizaje desde una mirada integral, no parcializada. Las jurisdicciones determinarán criterios acerca de qué dimensiones considerar en esta calificación.
- La validez relativa de las bajas calificaciones iniciales frente a resultados valorados con calificaciones más altas en etapas posteriores del aprendizaje.
Se considerará que las primeras calificaciones, si resultan negativas y son superadas durante el proceso, tendrán sólo un carácter provisorio y la calificación final dará cuenta del proceso global de aprendizaje de los estudiantes. Esta advertencia es válida para aquellos contenidos cuya adquisición implica una secuencia o progresión hacia mayores niveles de complejidad.

140. Las jurisdicciones podrán prever la acreditación parcial y progresiva, por tramos correlativos, de las asignaturas anuales cuando esto se considere favorable para el aprendizaje y posible en el marco de la propuesta escolar.
141. Las jurisdicciones preverán en sus normas alternativas de evaluación para los períodos en que no se hayan podido desarrollar las actividades de enseñanza previstas, cualquiera sean las razones que lo determinaron.

LA NO VALIDEZ DE LAS BAJAS CALIFICACIONES POR MOTIVOS DISCIPLINARIOS.

142. Si la instancia de calificación es la resultante de un proceso de aprendizaje no es aceptable alterar su dinámica con la interferencia de valoraciones negativas referidas a desempeños ajenos a la cuestión académica. Si hay que sancionar conductas inadecuadas o negativas de los alumnos, la baja calificación o la suspensión que deja libre no son decisiones productivas para el aprendizaje, por el contrario requieren de un tratamiento particular vinculado a la reparación de estas conductas específicas.

OBLIGATORIEDAD DE LA INCORPORACIÓN DE LOS ESTUDIANTES A LAS INSTANCIAS DE APOYO

143. La no acreditación de una asignatura es el resultado de un proceso de aprendizaje con dificultades que debieron ser advertidas anticipadamente. Si la evaluación es una estrategia simultánea con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, si es una actividad procesual que acompaña a los estudiantes en su desarrollo, debe permitir tomar decisiones anticipadas con el propósito de brindarles acompañamiento y apoyo a lo largo del año, con otras estrategias y oportunidades de aprendizaje. La decisión de no acreditación de un alumno en determinada asignatura no puede tomarse si la institución carece de registro previo de su derivación y del seguimiento realizado en las instancias de apoyo que la escuela ofrece.
144. Las instancias que la escuela establezca para apoyo de los alumnos, en tanto constituyen una nueva oportunidad de aprender, lo son también para evaluar en proceso. Se preverán las condiciones de modo tal que en ellas los estudiantes vayan realizando la acreditación parcial de los saberes alcanzados, que luego se traduzcan en la calificación con que se define la acreditación de la asignatura.

Sobre la regulación de las instancias de apoyo

LA OFERTA DE INSTANCIAS DE APOYO ES RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL

145. En el marco de la responsabilidad de la escuela por los aprendizajes de todos los alumnos, las instancias de apoyo son una ampliación del tiempo de trabajo durante el año escolar. A través de formatos de enseñanza variados y alternativos, se atienden de manera anticipada a los alumnos en riesgo de no aprobar la asignatura.
146. La experiencia ha demostrado que las instancias de apoyo que tiene la modalidad de espacio de consulta a demanda del alumno no han dado el resultado esperado. Los alumnos las subutilizan o las utilizan de un modo inadecuado. Las instancias de apoyo como una nueva oportunidad para enseñar, variando las condiciones, las estrategias y los recursos requieren ser previamente planificadas, acordando entre los equipos docentes los contenidos y actividades a desarrollar.

Las instancias de apoyo como una nueva oportunidad para enseñar, variando las condiciones, las estrategias y los recursos requieren ser previamente planificadas, acordando entre los equipos docentes los contenidos y actividades a desarrollar.

LAS INSTANCIAS DE APOYO SE INTEGRAN EN LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES

147. Las instancias de apoyo forman parte de la trayectoria escolar del estudiante. Se trata de diseñar diferentes recorridos, que den respuesta a la singularidad del proceso de aprendizaje y escolarización de cada alumno. De este modo, se rompe con la idea de una trayectoria única e igual para todos.
148. Los docentes, en forma conjunta y desde una mirada integral de la escolaridad, diseñarán un plan de apoyo para cada estudiante, integrándolo a las instancias que se consideren adecuadas. Así, se tiende a evitar que cada docente lo decida en forma aislada, desde una mirada que podría ser parcial o fragmentada. Los estudiantes podrán participar de estas instancias por decisión autónoma, promovándose la reflexión y la responsabilidad sobre sus propios procesos de aprendizaje.
149. El itinerario o plan de apoyo se plasmará y se comunicará por escrito. Es un compromiso asumido entre todos; la escuela en ofrecer el espacio, el estudiante en asistir y la familia en sostenerlo.
150. El equipo que elabora el itinerario, junto con el/los profesor/es de las instancias de apoyo, realiza el seguimiento del proceso del alumno durante el mismo, y se responsabiliza por ir ajustando o haciendo los cambios que considere adecuados a los itinerarios diseñados.
151. Las instancias de apoyo pueden ser asimismo una oportunidad para generar prácticas solidarias entre alumnos, donde la educación entre pares cuente con un espacio institucional en el que los estudiantes más avanzados colaboren con los alumnos de años inferiores. Esto permitirá generar entre los alumnos responsabilidad sobre sus propios procesos de aprendizaje. La evaluación y, consecuentemente, la calificación y la acreditación corresponden a los docentes. La participación de los estudiantes no implica la delegación en ellos de la responsabilidad institucional ante el apoyo a los aprendizajes.

LAS INSTANCIAS DE APOYO CONSTITUYEN UNA NUEVA OPORTUNIDAD DE APRENDER

152. Las instancias de apoyo son una nueva oportunidad de aprender, y por lo tanto, deberían introducir condiciones y estrategias diferentes a las ya utilizadas en las clases habituales y que evidentemente no han dado el resultado esperado. En este sentido, son también una nueva oportunidad de enseñar de otro modo, de ensayar alternativas y propuestas innovadoras.

153. Las instancias de apoyo no necesariamente deben reproducir la estructura curricular vigente (clases de apoyo por asignatura). Es deseable que a los espacios de apoyo por asignatura se sumen otros espacios pensados desde una mirada más integral, como por ejemplo talleres de producción, de radio o periodismo, de espectadores críticos, proyectos de realización de comics o historietas, de realización de un blog de la escuela, taller de juegos matemáticos, clubes de ciencia u otra alternativa innovadora. En estos espacios se abordarían contenidos necesarios para afrontar con éxito las exigencias académicas del nivel, como por ejemplo, prácticas de lectura y de escritura. Estas instancias son particularmente válidas para los estudiantes que manifiestan dificultades en varias de las asignaturas, con quienes carecería de sentido duplicarles el tiempo escolar proponiéndoles solamente clases de apoyo por cada asignatura.

LAS INSTANCIAS DE APOYO SON UNA OPORTUNIDAD PARA ACREDITAR ESPACIOS CURRICULARES.

154. Atendiendo a los fundamentos de una evaluación en proceso, es necesario prever mecanismos de acreditación parcial de la asignatura, a medida que el estudiante avanza en el aprendizaje en las instancias de apoyo. Para que esto sea posible, y en el caso en que el profesor responsable de la instancia de apoyo no fuera el profesor del curso, ambos acordarán juntos los criterios con que serán evaluados los estudiantes y analizarán la situación de cada uno de ellos para decidir la aprobación final.

LA INSTITUCIÓN ASUME LA RESPONSABILIDAD DE ENSEÑAR A ESTUDIAR A LOS ALUMNOS

155. Se considera pertinente habilitar espacios variados en los que la escuela asuma la responsabilidad de enseñar prácticas relativas al estudio (como por ejemplo, sistematizar información para tenerla luego disponible: distinguir lo importante de lo accesorio, comentarios de textos, resúmenes, apuntes, cuadros sinópticos, redes conceptuales, fichas u otras formas que sean de utilidad al alumno). De este modo, enseñar a estudiar es competencia de los profesores, en las clases habituales como así también en las diversas instancias de apoyo, pero no sólo de ellos, también contribuyen los tutores, u otros docentes como puede serlo el responsable de biblioteca o de la sala de computación.
156. Las escuelas realizarán el seguimiento del rendimiento académico de los estudiantes, identificando tempranamente a aquellos cuyas calificaciones podrían estar indicando dificultades para la promoción. Este seguimiento se llevará a

cabo por tutores, preceptores, equipos de conducción u otro miembro institucional.

ALTERNATIVAS ORGANIZACIONALES DE LAS INSTANCIAS DE APOYO

157. Las jurisdicciones dispondrán progresivamente los recursos necesarios para que las escuelas ofrezcan instancias de apoyo a los estudiantes. En lo inmediato, éstas pueden realizarse con los recursos ya existentes en la escuela, por ejemplo:
- el estudiante en forma simultánea cursa las materias en las que encuentra dificultades en contraturno, durante el horario de clase habitual de otra sección. Esta estrategia puede incorporar a los estudiantes con una o dos asignaturas pendientes de aprobación. Esta alternativa ofrece la ventaja de no requerir ningún recurso adicional, pero requiere el esfuerzo por parte de las familias, los alumnos y las escuelas para sostener un tiempo extra.
 - Las escuelas podrán promover acuerdos con los profesorados o universidades para que los futuros profesores u otros profesionales realicen acciones de sostén o acompañamiento de la escolaridad de los estudiantes (instancias de orientación, clases de apoyo, talleres u otros).
 - Los espacios de apoyo pueden organizarse entre escuelas cercanas. Los supervisores, por su conocimiento de las escuelas de una misma zona, región o distrito, son actores clave para planificar las actividades conjuntas.
 - Las escuelas habilitarán espacios para el estudio autónomo por parte de los alumnos, en los que puedan contar con recursos pertinentes y la asistencia de algún adulto (a modo de ejemplo, biblioteca o laboratorio, salas equipados con PC, bibliografía, guías de estudio o de realización de trabajos prácticos, entre otros).

Sobre la regulación de las instancias de apoyo finalizado el período de cursada (diciembre y febrero/marzo)

158. Las estadísticas ponen en evidencia la alta cantidad de estudiantes que concluye el año escolar adeudando asignaturas, e incluso sin haber logrado los requisitos para la promoción. Asimismo, los alarmantes porcentajes de ausentismo y desaprobarción en las instancias de examen dan muestras suficientes de las dificultades que experimentan los alumnos para atravesar con éxito situaciones de evaluación con este formato.

LOS PERÍODOS DE DICIEMBRE Y FEBRERO/MARZO SON UNA INSTANCIA DE APOYO A LOS APRENDIZAJES Y DE EVALUACIÓN EN PROCESO

159. Estos períodos deben constituir una nueva oportunidad para enseñar y, para aprender y por lo tanto, también para dar cuenta de lo aprendido. No se trata solamente de extender los períodos en que los estudiantes serán evaluados, ni de evaluar a través de una sumatoria de instancias parciales, sino de evaluar en el mismo proceso de enseñar y de aprender que se desarrolla en estos períodos.

EL APOYO Y LA ORIENTACIÓN A LOS ESTUDIANTES EN LOS PERÍODOS DICIEMBRE Y FEBRERO/MARZO SON RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL

160. La institución en su conjunto se compromete en el apoyo y la orientación de los estudiantes, a través de la participación de tutores, bibliotecarios, preceptores, equipos de conducción, profesores cuyos alumnos hayan aprobado la asignatura u otros actores significativos. Todos los adultos de la escuela deben comprometerse activamente en el acompañamiento y apoyo a los estudiantes.

161. Con este propósito, las escuelas diseñarán estrategias institucionales tales como:
- transformación de la biblioteca y/o sala de computación u otro espacio escolar como aulas de estudio asistido por algún adulto, en el que cuenten con los programas, con modelos de evaluación, con guías o cuadernillos para el estudio autónomo y puedan utilizar los recursos existentes.
 - constitución de un equipo de orientación de los estudiantes (integrado por tutores, profesores, preceptores u otros).
 - otras estrategias que las jurisdicciones y/o las escuelas diseñen.

162. Estas instancias de apoyo requieren una planificación del período, que incluya las acciones que diseña la escuela determinando sus responsables, la distribución de los grupos de alumnos, los espacios y los tiempos. Las supervisiones tendrán conocimiento de esta planificación y las jurisdicciones podrán solicitarlas cuando lo estimen adecuado.

LOS CONTENIDOS QUE SE DESARROLLAN Y EVALÚAN EN ESTAS INSTANCIAS SE SELECCIONAN DESDE UNA MIRADA INTEGRAL Y PROSPECTIVA

163. La selección de los contenidos que se enseñan y se evalúan en estas instancias es competencia de los respectivos departamentos o equipos de profesores de una asignatura, con participación de los docentes del año en curso y de los del inmediato superior. Se parte de reconocer que no todo lo que se enseña debe ser tomado en cuenta a la hora de definir la acreditación; se trata de priorizar qué evaluar, desde una mirada prospectiva.

LA INSTANCIA DE DICIEMBRE ES UNA OFERTA DE ENSEÑANZA PARA TODOS LOS ESTUDIANTES QUE NO HAYAN ACREDITADO MATERIAS

164. Los alumnos que no hubieran aprobado una asignatura finalizado el año escolar, sea cual fuere la calificación obtenida participarán y serán evaluados a partir del período de diciembre. No podrán ser derivados al período febrero/marzo de forma directa ya que la experiencia demuestra que los estudiantes obtienen peores resultados a medida que se alejan de la cursada y no participan de nuevas actividades de enseñanza.

APROBACIÓN DE LAS MATERIAS PENDIENTES CON ACOMPAÑAMIENTO DE LA ESCUELA

165. Las jurisdicciones ajustarán su normativa y garantizarán las condiciones necesarias para la aprobación de las denominadas materias pendientes con acompañamiento desde la escuela, ofreciendo las instancias de apoyo necesarias en diferentes momentos del año. Se asume que la enseñanza y el aprendizaje son una responsabilidad institucional, no sólo de los estudiantes y de sus familias.

POSIBILIDAD DE INTEGRAR LAS MATERIAS CON APROBACIÓN PENDIENTE

166. Las jurisdicciones contemplarán en sus normativas la posibilidad de que si un estudiante adeuda dos materias correlativas, éstas puedan ser aprobadas a través de una única instancia, si se estima que esta integración es más adecuada para el alumno y superadora de la propuesta de dos instancias consecutivas. Se podrán habilitar también otras formas de acreditación integrando más de una asignatura (como por ejemplo, evaluar Lengua a través de la producción del estudiante en otras asignaturas), siempre y cuando esto posibilite evaluar los saberes que se asuman como prioritarios.

Las jurisdicciones contemplarán en sus normativas la posibilidad de que si un estudiante adeuda dos materias correlativas, éstas puedan ser aprobadas a través de una única instancia.

167. Resulta necesario reescribir los programas en una presentación que clarifique sus contenidos para los alumnos y que les sirva de guía para el período de apoyo. En esta presentación será explícito el contrato entre profesores y estudiantes en relación con la expectativas de aprendizaje y los criterios y estrategias de evaluación. Se garantizará una comunicación clara a los estudiantes y a sus familias de las fechas de asistencia y las obligaciones del período de apoyo.

Sobre la regulación de la promoción

168. Las jurisdicciones generarán progresivamente las condiciones que posibiliten decidir la promoción desde una mirada integral y prospectiva garantizando la mejor trayectoria para que cada estudiante continúe aprendiendo en el nivel. La promoción debe ser producto de un análisis fundado sobre las posibilidades de cada estudiante de continuar aprendiendo si es promovido al tramo inmediato superior.
169. La revisión integral de los regímenes es un proceso de mediano y largo plazo. En el corto plazo, se propone la elaboración de normativas de transición, que respondan de manera urgente a la problemática del fracaso escolar.
170. Se presentan algunas propuestas para que las jurisdicciones analicen y evalúen su pertinencia y/o generen alternativas superadoras:

PROPUESTA 1: Consiste en ampliar la cantidad de materias pendientes de aprobación con las que los estudiantes pueden ser promovidos, agregando un requisito complementario, que posibilite evaluar desde una mirada más integral de los procesos de aprendizaje. Este requisito debe dar cuenta de la posibilidad del estudiante de responder a las exigencias académicas y por lo tanto de transitar con éxito si promueve al año siguiente. A modo de ejemplo puede ser determinar un promedio del rendimiento en la totalidad de las asignaturas, o una evaluación colectiva del equipo de enseñanza que tome en consideración los recursos cognitivos con que cuenta el alumno para avanzar en la escolaridad. Los estudiantes que promuevan en estas condiciones cursarán las asignaturas no aprobadas en contraturno, o participarán de las otras instancias que se diseñen para la acreditación de materias pendientes, a lo largo del año escolar, pudiendo incluir los períodos de diciembre y febrero/ marzo.

PROPUESTA 2: esta alternativa consiste en establecer que entre las materias que los estudiantes pueden tener pendientes para promover, no se cuenten aquellas de años anteriores al último cursado. Esto contribuiría a resolver algunos de los problemas no resueltos por la regulación actual expresados en el inicio de este documento, como por ejemplo que un alumno deba repetir un año porque adeuda dos materias del año anterior más una de ese mismo año.

Otra opción podría establecer que no cuenten las materias de equivalencias por cambio de plan de estudios u otras condicionalidades. También en este caso, se preverán alternativas para la acreditación de las materias pendientes, siempre con acompañamiento desde la escuela.

Las propuestas 1 y 2 pueden ser asumidas en forma conjunta, ya que no son excluyentes, o en forma independiente una de otra.

Cualquiera sea la propuesta asumida se procurará reconocer la validez de las asignaturas ya acreditadas. Ahora bien, la puesta en práctica de este principio sólo resulta adecuada si las jurisdicciones y las escuelas se encuentran en condiciones de ofrecer a los alumnos actividades significativas para que realicen en los espacios en que no deban cursar porque tienen las materias ya aprobadas. Éstas podrían ser concurrir a instancias de apoyo, hacer uso de los espacios previstos para el estudio autónomo, o adelantar algunas materias del año siguiente –lo que se considera a largo plazo deseable-. Si las jurisdicciones en el corto plazo no contaren con dichas condiciones, y se vieran obligadas a determinar que los alumnos realicen nuevamente el curso completo, entonces se preverán modos de hacer valer en alguna medida las acreditaciones ya obtenidas. Una opción consiste en que los estudiantes deban cumplir con la asistencia, participar de las actividades propuestas por el docente a cargo y entregar los trabajos solicitados.

171. Las jurisdicciones podrán determinar que algunos espacios curriculares no se consideren para definir la promoción de los estudiantes al año inmediato superior independientemente que tengan sus propias instancias de evaluación y acreditación. Estos espacios no podrán ser los que estén comprendidos en la Formación General y /o de Fundamento.
172. Los estudiantes que hayan participado y acrediten las propuestas de enseñanza alternativas que se mencionan en este documento (como talleres de producción u otros) recibirán la correspondiente certificación. Las jurisdicciones evaluarán la posibilidad de que la misma sea reconocida como parte de otras trayectorias formativas.

Sobre acompañamientos específicos

173. El régimen académico deberá contemplar diferentes alternativas institucionales de acompañamiento e intervención específica al menos en los siguientes momentos o situaciones decisivos de las trayectorias de los estudiantes: el ingreso, la repitencia potencial o real y la sobreedad, la elección de la orientación y el período de proximidad al egreso.
174. Para tal fin las jurisdicciones orientarán a las instituciones en tiempos, espacios, responsables y criterios para organizarlas.
- a. En relación al ingreso: determinarán los modos en que se asume institucionalmente el pasaje del nivel primario al nivel secundario. Implica estrategias de trabajo a realizar con los estudiantes en relación con las diferencias de las propuestas pedagógicas de la escuela primaria y secundaria.
El carácter abrupto en que las mismas se manifiestan representa una de las causas de fracaso escolar para adolescentes que ingresan al nuevo nivel.
Este ingreso podrá organizarse a lo largo del primer año de estudio o bien en períodos específicos mediante estrategias que posibiliten un tránsito menos disruptivo entre un nivel y otro y un trabajo sistemático individual y/o colectivo sobre la condición de "estudiante secundario".
 - b. En relación a la repitencia potencial o real: implica definir los modos en que se desarrolla la función tutorial preventiva dentro y fuera del aula, o de reinserción escolar ante la repitencia real, en el marco de los tiempos y recursos institucionales disponibles y de proyectos específicos de acompañamiento. Se trata de atender a los estudiantes que repiten por primera vez, reinciden o cambian de escuela, estableciendo formas de reinserción escolar que prevengan estigmatizaciones tales como el armado de cursos o turnos para repitentes.
Asimismo, las jurisdicciones podrán desarrollar trayectorias particulares para estudiantes con significativa sobreedad (ya sea por repitencia, por abandono temporario o por ingreso tardío). Se trata fundamentalmente de prever propuestas de aceleración de las trayectorias escolares, a través de la integración de asignaturas o de otras estrategias superadoras. Se parte de tener en cuenta que estos agrupamientos de estudiantes con situaciones particulares sólo tienen sentido si responden a la intención de ofrecerles una propuesta específica que posibilite un mejor acompañamiento de sus trayectorias escolares.

- c. En relación con la elección de la orientación: Implica asumir que el ingreso al ciclo orientado es un momento decisivo dentro de toda trayectoria escolar.
Debe ponerse a disposición del estudiante información relevante para la toma de decisiones y sobre sus elecciones. Se deberá incluir la socialización del tramo del plan de estudios correspondiente al ciclo, el régimen de evaluación y acreditación, las condiciones para las ofertas optativas o complementarias y las posibilidades de inserción laboral o de continuidad de estudios que la orientación ofrece, entre otros aspectos.
- d. En relación al egreso: implica posibilitar a todos los estudiantes una adecuada conclusión de los estudios cursados, generando condiciones para la certificación de la educación obligatoria y brindando información sobre las tramitaciones que concurren en este momento de cierre. Asimismo se considerarán los casos de los estudiantes que terminan de cursar el nivel adeudando materias y, en consecuencia, concluyen la cursada sin lograr la certificación correspondiente. Esto afecta particularmente a la población social y económicamente vulnerable, que no cuenta con los recursos para costear una enseñanza por fuera de la que ofrece la escuela. Se trata, entonces, de poner a disposición de estos estudiantes instancias de enseñanza y evaluación en proceso, habilitando trayectorias específicas.

175. Asimismo las jurisdicciones definirán los mecanismos que posibiliten a los estudiantes apropiarse de las reglas de juego de cada uno de estos momentos críticos de sus trayectorias escolares. La apropiación de la información por parte de los estudiantes es un proceso que excede la comunicación formal de reglamentos, circulares o disposiciones, el plan de estudios, los horarios de clase, el reglamento de asistencia, entre otros aspectos.

Sobre las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso

176. Las normas jurisdiccionales que se establezcan para tal fin deberán contemplar regulaciones en torno a:
- La libre matriculación de los estudiantes en las escuelas del nivel. Requiere de regulaciones que impidan restricciones arbitrarias en el ingreso por escuela y por turno e impidan formas encubiertas de discriminación y exclusión, por género, condición social, trayectorias escolares previas, etc.

- La organización temporal del plan de estudios y condiciones de regularidad. Tanto para los alumnos que pueden cumplir con un sistema de cursado regular como para aquellos que por razones de distancia, trabajo, salud, paternidad u otras, tengan que ingresar en recorridos específicos.

La normativa jurisdiccional deberá explicitar:

- a. La duración de los estudios por ciclos.
 - b. Los requisitos para el cursado y las condiciones para mantener la regularidad por año y por ciclo.
 - c. Los requisitos para la regularización de los estudios comprendidos dentro de la formación complementaria que se cursaren dentro o fuera de la institución de pertenencia de los estudiantes.
- La presencialidad y la opcionalidad en el plan de estudios estableciendo condiciones, porcentajes o formas de acreditación si correspondiere.
 - Alternativas de cursado para poblaciones escolares con dificultades de asistencia sistemática (estudiantes trabajadores, embarazadas o madres en período de lactancia, poblaciones migrantes, poblaciones rurales en contexto de aislamiento, estudiantes con enfermedades crónicas o terminales, entre otras posibles).
Para estos casos en particular las opciones que las jurisdicciones instrumenten deberán contemplar:
 - La asistencia intensiva en periodos prefijados del calendario escolar.
 - La semipresencialidad en el ciclo de orientación.
 - La presencialidad asistida con recursos virtuales y/o Apoyos a distancia.
 - Sistemas de tutorías particulares o enseñanza asistida por materiales de autoaprendizaje.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN CFE Nº 103/10

I.

RESOLUCIÓN CFE N° 103/10

Buenos Aires, 24 de Junio de 2010

visto la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y las Resoluciones CFE N° 79/09, N° 84/09, N° 88/09 y N° 93/09 y el Decreto PEN 1602/09, y CONSIDERANDO:

Que la Ley Nacional de Educación en su artículo 16, le asigna al Ministerio de Educación Nacional y a las jurisdicciones, la responsabilidad de dar cumplimiento a "la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales".

Que por Resolución N° 79/09, el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN aprobó el PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN OBLIGATORIA.

Que por Resolución CFE N° 84/09, se aprobó el documento "LINEAMIENTOS POLÍTICOS Y ESTRATÉGICOS DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA", que en su punto 2, define que las políticas educativas deben garantizar el derecho a la educación, la inclusión a partir del efectivo acceso, la continuidad escolar y el egreso así como condiciones pedagógicas y materiales para hacer efectivo el tránsito por el nivel obligatorio (incisos 2.1, 2.2 y 2.3).

Que en el punto 9 del mencionado acuerdo, se define como necesario "renovar algunos de los acuerdos establecidos en la Resolución CFCyE N° 216/04, para lo cual se propone, entre otras estrategias, "acordar federalmente la revisión de toda regulación y de aquellas prácticas que comprometan el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria".

Que la Resolución CFE N° 88/09 aprobó el documento "INSTITUCIONALIDAD Y FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA – PLANES JURISDICCIONALES Y PLANES DE MEJORA INSTITUCIONAL".

Que por Resolución CFE N° 93/09 se aprobó el documento "ORIENTACIONES PARA LA ORGANIZACIÓN PEDAGÓGICA E INSTITUCIONAL DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA"

Que el Decreto Presidencial N° 1602/09, dispone como requisito para la percepción de la Asignación Universal por Hijo, la acreditación de asistencia a un establecimiento educativo público, cuya certificación deberá concretarse entre el 1º de marzo y el 30 de junio de 2010.

Que de manera excepcional, se han escolarizado en centros de adultos del país, jóvenes con una edad inferior a 18 años establecidos por normativa.

Que es necesario establecer a su vez, alternativas de escolarización para estudiantes en condiciones de aislamiento geográfico.

Que a partir de la aprobación de las mencionadas resoluciones y decreto, este Consejo Federal, considera oportuno avanzar en la definición de estrategias que permitan profundizar las políticas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria, con vistas a garantizar condiciones para el ingreso, la permanencia y el egreso de todas y todos los estudiantes, en el tramo final de la educación obligatoria.

Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de todos los miembros de esta Asamblea Federal.

Por ello,

LA XXIX ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN RESUELVE:

ARTÍCULO 1º Aprobar el documento "PROPUESTAS DE INCLUSIÓN Y/O REGULARIZACIÓN DE TRAYECTORIAS ESCOLARES EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA", que como anexo I forma parte de la presente resolución.

ARTÍCULO 2º Establecer que durante los años 2010 y 2011, las jurisdicciones podrán habilitar variadas alternativas y/o programas educativos que procuren que los jóvenes menores de dieciocho años, desescolarizados, ingresen y finalicen la educación secundaria obligatoria, tomando como base, las propuestas expuestas en el anexo I integrante de la presente medida u otras que estén en concordancia con los criterios que allí se plantean.

ARTÍCULO 3º Establecer que a los efectos de instrumentar las acciones previstas en los artículos precedentes, el Ministerio de Educación nacional y los Ministerios jurisdiccionales, en el marco de los planes de mejora institucional, los planes

jurisdiccionales de educación secundaria y las acciones socio-educativas, acordarán formas de asistencia técnica y financiera que aseguren las condiciones requeridas para su desarrollo.

ARTÍCULO 4º

Regístrese, comuníquese a los integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y cumplido, archívese.

Fdo: Prof. Alberto Sileoni – Ministro de Educación de la Nación

Fdo: Prof. Domingo de Cara – Secretario General del Consejo Federal de Educación

Resolución CFE N° 103/10

RESOLUCIÓN CFE N° 103/10. ANEXO I

"PROPUESTAS PARA LA INCLUSIÓN
Y/O REGULARIZACIÓN DE LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES
EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA"

INTRODUCCIÓN

En este momento, el debate sobre el futuro de la educación secundaria trasciende sus propios límites. Garantizar el derecho a educarse no representa solamente un imperativo a cargo de las áreas de gobierno específicas, sino un desafío ético y político asumido por el conjunto de la sociedad, y expresado en el siguiente marco normativo:

1. Ley 26.206 de Educación Nacional,
2. Ley 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes,
3. Decreto 1602/09 de Asignación Universal por Hijo para Protección Social.

En consecuencia, es primordial gestar las transformaciones culturales, institucionales y pedagógicas necesarias para que todos los adolescentes y jóvenes, desde sus diversas situaciones de vida y trayectorias escolares previas, reciban una educación secundaria de calidad.

Consecuentemente con este marco legal, los acuerdos del Consejo Federal de Educación sobre Educación Secundaria¹, aprobados en 2009, promueven diversas propuestas educativas para el nivel, incluyendo variados formatos institucionales, modalidad de cursado y criterios de evaluación, promoción y acreditación.

¹Resoluciones CFE N° 79/09, 84/09, 88/09, 90/09 y 93/09. Ver resoluciones y documentos anexos en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html ; año 2009.

De esta forma, sientan las bases para construir alternativas de inclusión y/o regularización de la trayectoria escolar para que todos/as los adolescentes y jóvenes participen de experiencias culturales y educativas, que se adecuen a las particularidades de cada región, jurisdicción y zona.

En relación con el cumplimiento de la obligatoriedad de la Ley de Educación Nacional, se propone que el Estado Nacional y los Gobiernos provinciales, generen variadas alternativas educativas para los adolescentes y jóvenes en edad escolar, a fin de garantizar el derecho de todos a una educación secundaria con conocimientos y valores relevantes.

Las propuestas para la inclusión y/o regularización de trayectorias escolares deberán:

1. Sostener altas expectativas respecto de los aprendizajes de todos los adolescentes y jóvenes.
2. Ofrecer formas de escolarización, adecuadas a contextos y necesidades específicas de los adolescentes y jóvenes que están en situaciones de exclusión social y educativa.
3. Estar inscriptas en políticas interinstitucionales y/o intersectoriales, para activar y poner en relación diversos recursos del Estado, de organizaciones civiles y de las comunidades, con miras a llevar a cabo procesos de inclusión educativa de calidad.
4. Asentarse en las fortalezas de las diferentes estrategias ya desarrolladas tanto en el ámbito de la educación secundaria como las que se llevan en otros tales como, la Formación Profesional, la Educación Rural y la Educación de Jóvenes y Adultos.
5. Concebirse como propuestas a término, destinadas a garantizar el derecho a la educación de los adolescentes y jóvenes actualmente no contenidos por el sistema educativo y a ser progresivamente incorporadas a dicho sistema, en tanto demuestren su eficacia y necesidad.
6. Implementarse exclusivamente a partir de la demanda real relevada en una zona determinada.

XXXII.

ESTRATEGIAS DIFERENCIADAS PARA LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

En consonancia con los criterios definidos, se promueve la puesta en marcha de un conjunto de estrategias que procuran atender en su especificidad a diversos grupos de la población de adolescentes y jóvenes que actualmente necesitan regularizar su situación o incorporarse al sistema educativo.

Regularización de la trayectoria escolar

Se contemplan tiempos y espacios diferenciados en los que se han de desarrollar estrategias pedagógicas e institucionales destinadas a alumnos del Ciclo Básico, que presenten inasistencias por períodos prolongados, repitencia reiterada o hayan ingresado tardíamente al Nivel Secundario.

Estas alternativas de regularización de trayectoria requieren tener en cuenta los siguientes aspectos:

- selección de contenidos a trabajar centrados en los saberes más relevantes previstos en los diseños curriculares,
- conformación de grupos reducidos de alumnos,
- acompañamiento tutorial específico,
- definición de formas de evaluación acordes, tal como la aprobación de materias en diferentes momentos del ciclo lectivo,
- utilización de materiales de desarrollo curricular especialmente elaborados,

- Acuerdo entre directivos y padres o tutores de los alumnos para el seguimiento de las trayectorias escolares.

Entre las iniciativas propias de la regularización de trayectorias ya implementadas en algunas jurisdicciones se encuentran las escuelas de reingreso, las aulas de aceleración y las instancias de promoción asistida.

Unidades Articuladas de Educación Secundaria.

Son alternativas para el ciclo básico de la educación secundaria con una marcada identidad tanto en su estructura organizacional, propuesta pedagógica y curricular como en las características de sus actores institucionales, que resultan significativas como herramienta de inclusión social, educativa y de integración comunitaria.

Se constituyen en unidades de trabajo con arraigo en el contexto socio cultural, estructurantes de una propuesta pedagógica que integra en el desarrollo de las capacidades propias de la formación de la educación secundaria básica, a la capacitación laboral², y/o la formación artística, estimulando a la vez, la continuidad de los estudios en el ciclo orientado.

El desarrollo de esta estrategia implica:

1. La articulación institucional bajo la figura de anexo con una escuela de nivel secundario que ha de corresponsabilizarse por la inclusión pedagógica de los estudiantes, la continuidad de la trayectoria educativa de los mismos en el ciclo orientado y la extensión del certificado de estudios cursados.
2. La conformación de equipos de gestión y docentes que tendrán a su cargo las tareas institucionales, educativas y administrativas como así también la vinculación con otros actores de la comunidad.
3. La diversidad en los modos de implementación, reconociendo como educativos, otros espacios y actores para dar lugar a múltiples formatos organizacionales e institucionales, que posibiliten la concreción de la propuesta.
4. La definición de formas de organización curricular que contemplen la intensificación de la enseñanza y el aprendizaje en las distintas áreas del conocimiento, la acreditación y la promoción no graduada, el cursado en una o más instituciones educativas y la posibilidad de ingresar y transitar en tiempos diferenciados.

¹ En el marco de lo establecido en el punto 6.4 de la Resolución 13/07.

5. El reconocimiento de la institucionalidad de la propuesta a partir de contemplar la articulación con el resto de la oferta educativa y proporcionar los espacios físicos y el equipamiento básico para el funcionamiento de la misma teniendo en cuenta la articulación con otros organismos públicos y/o las organizaciones de la comunidad, en cada contexto específico.

Estrategias diseñadas para espacios sociales rurales aislados.

Son alternativas para incorporar alumnos de espacios sociales rurales a los ciclos básicos u orientados. La localización de sus lugares de residencia compromete decisiones específicas para garantizar la escolarización.

El diseño de estrategias particulares requiere considerar:

1. La recuperación del criterio de respuestas situadas y aceptar la convivencia de diferentes modelos. No es posible establecer modelos generalizables ante la diversidad de espacios sociales rurales en los diferentes territorios.
2. La localización específica de la demanda a partir de la proyección de matrícula e información sobre la población que proveen las escuelas primarias rurales, contemplando los agrupamientos zonales de escuelas como unidad de análisis y definición política, para disponer de alternativas adecuadas a cada región.
3. El sostenimiento de formas de transporte de alumnos hacia secundarias urbanas o de espacios rurales aglomerados exclusivamente cuando la distancia y condiciones de accesibilidad no impliquen retirada permanente de las tareas familiares o más tiempo de transporte que en la escuela. Esta acción se plantea como una instancia de transición para situaciones individuales, y no generalizable.
4. El sostenimiento de albergues urbanos solo en las situaciones consensuadas con las comunidades. Los riesgos de desarraigo han mostrado poner en juego la continuidad de estudios.
5. La identificación en una escuela primaria del agrupamiento como potencial sede del nivel secundario para los alumnos de toda la zona, de modo de compensar la tensión existente entre el traslado de alumnos y el de los profesores. Modelos de flexibilización de la asistencia (del tipo cinco (5) días de asistencia a la escuela, diez (10) de resolución de actividades propuestas por los docentes, desarrolladas en sus lugares de residencia), ofrecen una posibilidad de sostenimiento de la escolaridad.

6. La conformación de pluri-años por escuela o agrupamiento, en función del análisis de la demanda. Para hacer efectivo el acompañamiento a la trayectoria de los alumnos, docentes del nivel primario en carácter de tutores podrán ser designados a cargo de los cursos, asegurando la presencia sostenida en la institución.
7. La imprescindible articulación institucional con una escuela secundaria del agrupamiento que conlleve la corresponsabilidad por la inclusión pedagógica de los adolescentes y jóvenes. Será incumbencia de dicha escuela la extensión de certificados de estudio y el acompañamiento a los tutores en el desarrollo de la propuesta curricular.
8. El acompañamiento a equipos interinstitucionales que se conformen para llevar adelante las tareas educativas, administrativas e institucionales, contemplando la participación sostenida de los equipos de supervisión que tengan incumbencia en cada agrupamiento.
9. En las provincias y zonas donde haya localizados ciclos básicos rurales, considerarlos sede de recepción de alumnos del ciclo orientado, con carácter de pluri-año, y eventualmente en alguno de los del agrupamiento. Deberá contemplarse el fortalecimiento de los equipos de profesores. Los materiales de la serie Horizontes (impresos y de TV), pueden constituirse en recursos para el diseño de estrategias de inclusión progresiva a las propuestas de enseñanza del ciclo.
10. En todos los casos en que se implementen diferentes momentos de ingreso, durante el ciclo lectivo, diseñar espacios receptivos para lograr mejores condiciones de inclusión: seguimiento tutorial individual, identificación de pares en situaciones similares para avanzar hacia la conformación de pequeños grupos, acompañamiento a los estudiantes en la inserción en grupos ya establecidos de adolescentes y jóvenes, favoreciendo la valoración de su incorporación.
11. En las jurisdicciones que posean escuelas secundarias con albergues rurales, se podrán implementar estrategias tales como la alternancia entre los ciclos básico y orientado y la jornada completa con profesores itinerantes.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

RESOLUCIÓN CFE Nº 174/12

I.

RESOLUCIÓN CFE N° 174/12

Buenos Aires, 13 de junio de 2012

VISTO La Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Resolución CFE N° 154/11, y

CONSIDERANDO:

Que el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional asigna al MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL y a las autoridades jurisdiccionales competentes, la responsabilidad de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas, mediante acciones que permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su situación social.

Que la Resolución CFE N° 134/11 aprobó diversas estrategias, entre otras, aquellas tendientes a mejorar las trayectorias escolares en los distintos niveles del sistema.

Que es decisión de este Consejo Federal profundizar en políticas de calidad, estableciendo pautas que aseguren el derecho a la educación, favoreciendo el ingreso, tránsito y egreso de los alumnos, de los niveles inicial, primario y modalidades.

Que el documento que se presenta a este cuerpo para su aprobación, incorpora los aportes de distintas jurisdicciones.

Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de los integrantes del Consejo Federal, a excepción de la provincia de La Rioja, por ausencia de su representante.

Por ello,

LA XLIII ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN RESUELVE:

ARTÍCULO 1º

Aprobar el documento: "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación", que como Anexo I, forma parte de la presente resolución.

ARTÍCULO 2º

Regístrese, comuníquese, notifíquese a los integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y cumplido, archívese.

Fdo: Prof. Alberto Sileoni – Ministro de Educación

Fdo: Dr. Daniel Belinche – Secretario General del Consejo Federal de Educación
regulación y de aquellas prácticas que comprometan el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria".

PAUTAS FEDERALES PARA EL MEJORAMIENTO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE Y LAS TRAYECTORIAS ESCOLARES EN EL NIVEL INICIAL, PRIMARIO Y MODALIDADES, Y SU REGULACIÓN

1. La obligación de hacer efectiva la garantía al derecho de la educación para todos los niños, niñas y jóvenes establecidas en las leyes educativas vigentes, ha llevado al Ministerio de Educación Nacional y a los Ministerios Jurisdiccionales a desarrollar políticas que fortalezcan los procesos pedagógicos, institucionales, y socioeducativos. En este sentido se subraya el imperativo por mejorar y enriquecer los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad.
2. La desigualdad social se expresa de manera negativa en el sistema educativo: las trayectorias escolares de los estudiantes, en general las de los sectores más necesitados, se ven reiteradamente obstaculizadas por ingresos tardíos, abandonos transitorios y permanentes y múltiples repitencias.
3. Sin desconocer la incidencia que las condiciones socio-económicas de las familias, el nivel educativo alcanzado por los padres y otros factores extraescolares, tiene sobre la escolaridad en los últimos años, las investigaciones también vinculan fuertemente las dificultades en las trayectorias escolares de los estudiantes con las propias lógicas de escolarización y con las condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido se presta particular atención a los rasgos institucionales, pedagógicos y didácticos que caracterizan la propuesta escolar de manera de otorgarle posibilidades concretas de ofrecer una enseñanza de calidad a todos los alumnos y alumnas.

Las investigaciones también vinculan fuertemente las dificultades en las trayectorias escolares de los estudiantes con las propias lógicas de escolarización y con las condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje.

4. De este modo, se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto.
5. En concordancia con estas perspectivas, se ha desplegado en los últimos años un conjunto de políticas pedagógicas que proponen la modificación de tales rasgos. Dentro de las mismas, las políticas de enseñanza adquieren un lugar protagónico. Repensar los modos de transmisión de los saberes en la escuela se vuelve indispensable para mejorar los desempeños de todos los alumnos y las alumnas quienes tienen derecho a transitar una escuela que sea significativa y relevante para cada uno de ellos. En este marco, se hace necesario que la asignación de recursos materiales y financieros responda al fortalecimiento de las políticas de enseñanza de manera que las mismas puedan expresarse en propuestas efectivas, definidas y pertinentes.
6. Por otra parte y entendiendo que estas propuestas requieren de un desarrollo sostenido y de mediano plazo, las jurisdicciones han elaborado respuestas socio pedagógicas que contemplan la situación actual y urgente de los y las estudiantes, con trayectorias escolares discontinuas y/o incompletas. De esta manera se llevan adelante proyectos de reingreso, abordaje de la repitencia y la (sobre) edad¹ con resultados alentadores, basados generalmente en la reorganización del agrupamiento escolar, una planificada y renovada propuesta de enseñanza y una práctica educativa que confía en las posibilidades de aprender de todos los alumnos y alumnas.
7. Sin perder de vista estas propuestas, complementariamente, se vuelve relevante modificar aquellas regulaciones que puedan obstaculizar de manera sustancial las trayectorias escolares y la capacidad pedagógica del sistema educativo.

¹ Se adopta esta escritura para dar cuenta de que el concepto se vincula expresamente con una organización escolar que hace corresponder a cada edad un grado escolar.

8. Las pautas que se desarrollan en este documento refieren a nivel inicial, primario y modalidades. Toda vez que las consideraciones referidas a los estudiantes de nivel secundario han sido tratadas en la resolución CFE 103/10, sólo se especifican en este anexo aquellas cuestiones que hacen a la articulación del nivel primario con el nivel secundario.

Pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares "reales"² de niños, niñas adolescentes y jóvenes, en el nivel inicial y primario.

9. El Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios Jurisdiccionales promoverán las modificaciones organizativas, institucionales, pedagógicas, didácticas y del trabajo docente que permitan que todas y todos los estudiantes accedan a los aprendizajes escolares.
10. En el modelo escolar actual, la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye un aspecto central a la hora de sostener las trayectorias escolares de las y los estudiantes. En tal sentido los gobiernos educativos adoptarán medidas de seguimiento de la asistencia de los estudiantes en articulación con mesas intersectoriales e interinstitucionales locales (escuelas, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, etc.)
11. Para los casos de inasistencias reiteradas de los estudiantes, sean éstas continuas o discontinuas, se deberán activar de manera inmediata los procedimientos para conocer sus causas y desarrollar las estrategias necesarias para re-establecer la continuidad y recuperar los saberes pertinentes. Asimismo, los Gobiernos educativos instruirán a las escuelas para que organicen las tareas de apoyo que los estudiantes requieran para continuar con su escolaridad, con la participación de las modalidades del sistema educativo, en los casos que fuere necesario y pertinente.

Nivel Inicial

12. El ingreso de un niño o niña a una sala del nivel, correspondiente a su edad cronológica, a los efectos de asegurar su escolarización, deberá cumplimentarse aun cuando ya esté transcurriendo el ciclo lectivo.

² A los fines de este documento se entienden como trayectorias reales los modos heterogéneos, variables y contingentes en que los niños y niñas

transitan su escolarización por oposición a las trayectorias teóricas, únicas y homogéneas.

13. Si durante el ciclo lectivo, por razones familiares o de salud, los niños/as de la sala de cinco años necesitaran trasladarse dentro de una misma jurisdicción o entre jurisdicciones, se deberá garantizar su asistencia en instituciones del nivel inicial de acuerdo a su edad cronológica y en la sala o sección equivalente.
14. La trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello.
15. La trayectoria de alumnos y alumnas con discapacidad será abierta y flexible entre la escuela de educación especial y la del nivel inicial, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la escuela de educación común. Por lo tanto cuando la trayectoria escolar de un niño o una niña con discapacidad requiera de la implementación de un proyecto pedagógico de integración escolar, las autoridades del nivel inicial y de la educación especial serán corresponsables de garantizar la existencia de los espacios y tiempos de trabajo -intra e interinstitucionales- necesarios para la planificación, desarrollo y evaluación de cada proyecto.
16. Las jurisdicciones y el Ministerio de Educación Nacional diseñarán las políticas de articulación necesarias para facilitar el pasaje entre el nivel inicial y el nivel primario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos los niños y niñas. Los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar.
17. Asimismo, las jurisdicciones diseñarán las medidas administrativas necesarias para el registro y seguimiento de los alumnos en el pasaje del nivel inicial a la escuela primaria. Se pondrá en vigencia el pase administrativo entre un nivel y el otro, de modo de que cada institución de nivel inicial pueda contar con un registro respecto de la continuidad de los estudios de todos sus alumnos. Se instrumentarán las medidas que generen la utilización de un legajo único por alumno que sea compartido por ambos niveles. Las jurisdicciones se comprometen a poner en vigencia esta documentación como plazo máximo en el año 2013.

La trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello.

Nivel primario

18. El requisito de obligatoriedad de la sala de 5 del nivel inicial no debe ser impedimento para que los niños y niñas que no hayan accedido a ese nivel educativo, ingresen a la escuela primaria a la edad que la ley de Educación Nacional establece.
19. En virtud de evitar situaciones que vulneren el derecho a la educación de niños y niñas se hace necesario precisar el alcance del anexo 1 A de la resolución CFE18/07. En tal sentido se estipula que la autoridad competente y de aplicación para eximir a los niños de la presentación del certificado de cursado del nivel inicial que la resolución refiere, será la dirección de la escuela primaria la que deberá indefectiblemente inscribirlo.
20. En el marco de las políticas de inclusión, los y las estudiantes tienen el derecho inalienable a la educación obligatoria. Por tanto, el Ministerio de Educación de la Nación y las Jurisdicciones en todos los casos de ingreso tardío o reingreso al nivel primario, se comprometen a generar los dispositivos pedagógicos y normativos para que niños y niñas logren en el menor tiempo posible, incorporarse al grado que por su edad cronológica correspondiera. Por ello será menester realizar evaluaciones de los aprendizajes previos que los mismos portan en relación con aquellos prioritarios para el grado en el que han de incluirse.
21. Las jurisdicciones promoverán planificaciones institucionales que especifiquen la secuenciación de contenidos al interior y entre grados, la coordinación intraciclos, la posibilidad de producir diversos agrupamientos al interior de un ciclo con fines específicos de enseñanza, la priorización de aprendizajes en el tiempo y la designación de maestros en grados claves que puedan continuar en el año siguiente con el mismo grupo a los efectos de fortalecer la continuidad de la enseñanza y con ello la continuidad de las trayectorias escolares.
22. En el marco del fortalecimiento de las políticas de enseñanza, en especial la alfabetización inicial, el cumplimiento de los contenidos curriculares, la revisión de los modos de evaluación a lo largo del primer grado y ciclo, y las decisiones políticas que el estado nacional y los estados provinciales han tomado para promover la calidad, tanto de la enseñanza como de los aprendizajes, es necesario considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria. Por lo tanto se reformularán los regímenes de promoción a los efectos que rijan a partir del segundo año/grado. Estas modificaciones normativas se podrán implementar de manera gradual a partir del año 2013, hasta alcanzar en el año 2016 a todas las escuelas de nivel primario del país.

Los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente.

23. En función de lo expuesto en el punto anterior, las jurisdicciones promoverán que los docentes designados en primer grado asuman la continuidad en el segundo, previa evaluación del equipo directivo.
24. Tal como lo vienen realizando algunas jurisdicciones, se alienta la implementación del régimen de promoción acompañada, mediante estrategias tales como: fortalecimiento de la enseñanza en el segundo ciclo, apoyo pedagógico a los niños y niñas en aquellas instituciones que cuentan con perfiles como maestras/os de apoyo, comunitarios o de recuperación; materiales de trabajo contextualizados, tareas de apoyo en otras instituciones de la comunidad o redes sociales y atención desde los programas específicos de repitencia y (sobre)edad, entre otras.
25. Por tanto para fortalecer la continuidad de las trayectorias y respetar la singularidad de los procesos que cada alumno/a realiza en su aprendizaje, las jurisdicciones implementarán un régimen de promoción acompañada desde el segundo grado de la escuela primaria. Se entiende por promoción acompañada a la que permite promocionar a un estudiante de un grado/año al subsiguiente, siempre y cuando en el transcurso del mismo pueda garantizársele el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior.
26. Los gobiernos educativos generarán los dispositivos necesarios para que los supervisores, directores y equipos docentes puedan analizar las condiciones institucionales de enseñanza, las estrategias a poner en juego y con ellas los regímenes de promoción. Se trata de que estos equipos, como sujetos de decisión, puedan hacer efectivo el cambio de la regulación desde una discusión profunda sobre los modos de comprender los procesos de adquisición de aprendizajes; haciendo claros, explícitos y compartidos los criterios de evaluación de manera de que las modificaciones propuestas efectivamente redunden en un mejoramiento de la calidad de la experiencia escolar de todos los estudiantes.
27. Tal como lo establece la Resolución CFE 103/10, los niños y niñas que certifiquen el nivel primario deben ser, hasta los 18 años, matriculados en algunas de las alternativas institucionales del nivel secundario común.
28. Las niñas y los niños con discapacidad que hayan acreditado terminalidad de primaria, ingresarán y cursarán en una escuela secundaria común; con el asesoramiento, aportes de los docentes y equipos técnicos educativos de educación

especial en las configuraciones de apoyo que se requieran. Los/as estudiantes que, aun teniendo terminalidad de primaria, no puedan acceder a la totalidad de los espacios curriculares del nivel secundario, asistirán a escuelas o centros de educación integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad compartiendo, siempre que sea posible, espacios curriculares en escuelas con estudiantes de la misma franja etárea.

29. Los alumnos y alumnas que por cuestiones familiares se trasladen periódicamente de localidad dentro de una misma jurisdicción o bien entre jurisdicciones (trabajos transitorios de sus familias, tales como organismos del Estado niños y niñas que viven en circos y parques, trabajadores rurales, entre otros) deberán ver garantizada su asistencia y continuidad de los estudios en cualquier parte del territorio nacional. Contarán con un pase abierto desde la escuela de origen para poder facilitar su traslado en cualquier momento del año.
30. Los gobiernos educativos a través de sus instituciones reconocerán dos tipos de documentación: el boletín de la escuela de origen que acompañará a los alumnos a todas las instituciones que transite y un informe pedagógico que incluirá el detalle de los contenidos enseñados en cada una de ellas (elaborado por el o los docentes responsables y avalado por la dirección de la escuela). Las familias presentarán esta documentación en la escuela que, en su lugar de residencia transitoria eligieran, quedando una copia de las mismas en cada institución que recibiera al estudiante.
31. La escuela en la que estos estudiantes estén inscriptos en el último mes del año (sea la de origen u otra) será la responsable de acreditar el año lectivo teniendo en cuenta el conjunto de calificaciones que cada institución escolar ha realizado a lo largo del año sobre el mismo boletín. Los gobiernos educativos serán responsables de asegurar la escolaridad de estos niños en el grado de referencia y proponer los apoyos pedagógicos necesarios en los casos pertinentes. A los fines de un mejor seguimiento se conformará un registro interprovincial que incluirá los datos de los alumnos y alumnas que se trasladen en un plazo no mayor a dos años.
32. Las posibilidades de pasaje entre las escuelas pertenecientes a la modalidad de educación especial y el nivel primario serán abiertas y flexibles, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la educación común. El nivel primario y la

modalidad de educación especial serán co-responsables de asegurar las configuraciones y prácticas de apoyo necesarias en los casos que sean pertinentes.

33. Las escuelas primarias con sus modalidades se rigen por el principio de inclusión, por tanto el pasaje de un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel primario común a una de la modalidad, deberá ser una decisión de carácter excepcional. Las autoridades del nivel primario y de la educación especial serán quienes tomen tal decisión considerando las opiniones del estudiante y su familia. Siempre que sea posible, se privilegiará la escolarización en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes.
34. Los niños o niñas que requieran de internación clínica en el último trimestre del año y no puedan, por su estado clínico, ser evaluados, podrán promocionar el grado a partir de la ponderación del desempeño académico obtenido a lo largo del ciclo lectivo. Se propiciarán todas las estrategias necesarias para que los vínculos entre los niños y su escuela se sostenga mientras perdure la enfermedad y el tratamiento. En estos casos, las escuelas hospitalarias y domiciliarias como así también los servicios domiciliarios y hospitalarios serán responsables de registrar la asistencia, calificar y promover a los alumnos.
35. Las jurisdicciones arbitrarán las medidas pedagógicas e institucionales necesarias para implementar y alentar procesos de articulación entre el nivel primario y el nivel secundario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos las y los estudiantes.
36. Las jurisdicciones diseñarán las medidas administrativas necesarias para el registro y seguimiento de los alumnos en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria. En un plazo no mayor a dos años se pondrá en vigencia el pase administrativo entre un nivel y el otro, de modo de que cada institución de nivel primario pueda contar con un registro respecto de la continuidad de los estudios de todos sus alumnos. Se instrumentarán las medidas que generen un legajo único por alumno que sea compartido por ambos niveles.
37. Las presentes medidas se arbitrarán en todo el país, independientemente del espacio de localización de la escuela y su modelo de organización, de modo de garantizar la igualdad de oportunidades para niños y niñas que habiten los diversos territorios.

38. Las jurisdicciones se comprometen a realizar durante el año 2012, las modificaciones normativas y reglamentarias que sean necesarias para dar cumplimiento a esta resolución.
39. Las jurisdicciones que aún no hubieran implementado estas modificaciones, lo harán de manera gradual y progresiva a partir del año 2013.
40. El Ministerio de Educación de la Nación brindará asistencia técnica y financiera.

Equipo de Comunicación del PNFP
Convenio con FADU-UBA, dirigido
por DG. Pablo Salomone y
DG Carlos Venancio



**NUESTRA
ESCUELA**

PROGRAMA NACIONAL DE
FORMACIÓN PERMANENTE

