



# Red Secundarias Innovadoras

*Un camino para la transformación*



**Ministerio de  
Capital Humano**  
República Argentina

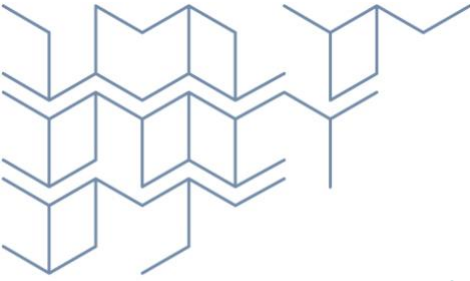
**Secretaría  
de Educación**

*"Este documento ha sido elaborado en el ámbito de la Subsecretaría de Políticas e Innovación Educativa, en el marco de las acciones impulsadas para la transformación de la escuela secundaria."*

# Índice

Presentación .....	5
<b>1. Objetivos del Programa .....</b>	<b>7</b>
Objetivo general .....	7
Objetivos específicos .....	7
<b>2. Ejes de la transformación .....</b>	<b>8</b>
<b>2.1 Organización institucional / Régimen Académico .....</b>	<b>10</b>
2.1.1 Convivencia escolar .....	10
2.1.2 Organización del tiempo y espacio escolar .....	11
2.1.3 Régimen de aprobación / promoción .....	12
2.1.4 Régimen de asistencia .....	13
<b>2.2 Organización del aprendizaje y la enseñanza / Diseño Curricular .....</b>	<b>14</b>
2.2.1 Seleccionar contenidos .....	15
2.2.2 Integrar los contenidos y la propuesta curricular .....	16
2.2.3 Flexibilización curricular .....	18
2.2.4 Evaluación para alcanzar más y mejores aprendizajes .....	19
<b>2.3 Acompañamiento de las trayectorias escolares .....</b>	<b>20</b>
2.3.1 El proyecto de vida, como eje transversal en toda la trayectoria .....	21
2.3.2 La transformación digital de la educación y las trayectorias .....	21
2.3.3 Aulas heterogéneas y trayectorias diferenciadas .....	21
2.3.4 El bienestar físico y emocional .....	22
2.3.5 Una organización centrada en el acompañamiento de trayectorias .....	22
2.3.6 Transiciones entre niveles y entre ciclos .....	23
<b>2.4 Desarrollo profesional de los equipos de gestión y de los docentes .....</b>	<b>26</b>
2.4.1 Equipo directivo y desarrollo profesional docente .....	26
2.4.2 Formación docente y directiva .....	26
2.4.3 Carrera docente .....	27
2.4.4 Evaluación docente .....	27

<b>3. Caminos posibles de implementación.....</b>	<b>29</b>
3.1 Armando el equipo de trabajo .....	31
3.2 Comunicar la transformación .....	32
3.3 Construir el diagnóstico.....	33
Eje 1: Organización institucional / Régimen Académico .....	34
Eje 2: Organización del aprendizaje y la enseñanza / Diseño Curricular .....	35
Eje 3: Acompañamiento de las trayectorias escolares .....	37
Eje 4: Desarrollo profesional de los equipos de gestión y de los docentes .....	38
3.4 Planificación estratégica.....	41
3.5 Análisis de transformaciones exitosas.....	43
3.6 Diseñar el plan de implementación.....	43
3.7 Una escuela secundaria con sentido .....	44
3.8 Diseño Curricular participativo.....	45
3.9 Sociedad educadora .....	46
3.10 Evaluación de las escuelas.....	49
<b>Consideraciones finales.....</b>	<b>50</b>
<b>Bibliografía utilizada .....</b>	<b>52</b>
<b>Apéndice.....</b>	<b>54</b>
Internacionales.....	55
Nacionales.....	62
Otras publicaciones .....	71



## Presentación

La escuela secundaria constituye una etapa clave en la formación de las nuevas generaciones, no sólo por su función certificadora o de transición hacia estudios superiores y el mundo del trabajo, sino fundamentalmente por su papel en el desarrollo de una ciudadanía comprometida con el bien común. Esto contempla, tanto la realización personal integral —con la consecuente proyección de la propia vida en el horizonte temporal futuro—, como el crecimiento del entramado social.

Durante décadas, la secundaria fue pensada como un puente entre la infancia y el mundo adulto, con formatos heredados de otros tiempos: estructuras rígidas, fragmentación del conocimiento, epistemología basada principalmente en el positivismo y una lógica de homogeneización que hoy se revela cada vez más distante de las trayectorias reales de los estudiantes. Asimismo, si bien la obligatoriedad de la educación secundaria se amplió casi a la totalidad de los estudiantes en términos de cobertura, aún quedan desafíos pendientes de abordar en materia de aprendizajes y trayectorias.

Para afrontar esta renovación es requisito dotar a los actores de marcos conceptuales diversos y acompañarlos en este proceso. Ayudar a directivos y docentes a ser parte de la transformación, a pensar los marcos de su intervención y la consecuencia de sus acciones, a evaluar los procesos y poder ajustar permanentemente lo que sea necesario, sabiendo que la innovación y los cambios necesarios, para que sean eficaces y sostenibles en el tiempo, no se improvisan ni se concretan de manera repentina como así tampoco con acciones aisladas.

Acometer la reconfiguración de sistemas complejos exige liderazgo, y la transformación de la escuela secundaria no es la excepción. Un liderazgo que provenga de referentes de todos los sectores que componen el sistema. Resulta imprescindible detectar y promover el compromiso de líderes entre los equipos técnicos nacionales y jurisdiccionales, los supervisores, la conducción escolar, los docentes, los alumnos, las familias e, incluso, organizaciones de la sociedad civil. Por un lado, porque un liderazgo distribuido garantiza la perdurabilidad de los proyectos; por otro lado, porque se entiende que todo proceso de cambio educativo debe estar alineado con la idea de “sociedad educadora”, que permite la participación colaborativa de los distintos actores para una mejora en la formación integral de los estudiantes. La experiencia internacional demuestra que es posible avanzar en reformas educativas en sistemas federales en la medida en que existe una comprensión compartida de las prioridades y de las estrategias de reforma en todos los niveles del sistema, desde líderes jurisdiccionales y agremiaciones hasta docentes, directivos y padres (Rincon-Gallardo, 2016: p. 175).

En el interior de las escuelas el liderazgo de los directivos y de los docentes adquiere un rol imprescindible en la mejora de los procesos, ya que, de alguna manera, la transformación de la educación secundaria se juega en la sala de clases (Elmore, 2010: p. 100) y no sólo en los lineamientos nacionales o reglamentos jurisdiccionales. Se juega tanto en la formulación participativa de un proyecto educativo institucional potente y atractivo, como así también en su puesta en marcha resiliente a las adversidades y comprometida con sus ideales inspiradores. Para lograrlo, los equipos directivos deben contar con márgenes de libertad. A menudo, las transformaciones son impulsadas de manera tal que generan grandes movimientos cosméticos, que no transforman de raíz la gramática escolar, entre otras razones, porque los protagonistas principales no han tenido oportunidad ni espacio para implementar innovaciones, o se han preservado de ejercer su necesario protagonismo en la transformación escolar. Para alcanzar una autonomía real, las escuelas requieren de acompañamiento cercano y criterioso, lo que exige

capacidades jurisdiccionales también fortalecidas y una política nacional que apoye este fortalecimiento federal.

Entendiendo que la realidad educativa nos encuentra con problemáticas institucionales, académicas, profesionales, pedagógicas y socioemocionales, es preciso avanzar desde una mirada federal hacia un proceso de transformación de la escuela secundaria que inicie cambios sistémicos y que fomente la mejora de aquellas escuelas que han dado pasos en favor de una secundaria más ajustada a las necesidades de los tiempos actuales.

Este documento fue pensado para orientar la implementación del programa transformación de la escuela secundaria, a través de la Red Secundarias Innovadoras ofreciendo criterios y recomendaciones para ayudar a los protagonistas del cambio –directivos y docentes– a dar pasos concretos en dimensiones estructurales de sus escuelas secundarias. Es un documento abierto y dinámico, que se enriquecerá con los aprendizajes que surjan de la experiencia. No pretende ser un documento cerrado ni exhaustivo, sino con la porosidad necesaria para que cada jurisdicción pueda situarlo, aportando su propia experiencia y recoger lo valioso de su propio recorrido.

Con la participación de instituciones de todo el país, el Programa propone avanzar en un proceso de transformación de la escuela secundaria a partir del desarrollo de acciones en cuatro ejes que hacen a la configuración de la escuela secundaria contemporánea de nuestro territorio:

- Organización institucional / Régimen Académico.
- Organización del aprendizaje y la enseñanza / Diseño Curricular.
- Acompañamiento de las trayectorias escolares.
- Desarrollo profesional de los equipos de gestión y de los docentes.

El Programa desarrollado servirá de marco para continuar y acompañar aquellas experiencias regionales y locales que han dado inicio a un proceso de innovación en la escuela secundaria. Sobre esta base, las jurisdicciones –a partir de la revisión de sus marcos normativos en lo relativo a los ejes propuestos– encuentran el escenario para generar condiciones que permitan a las escuelas avanzar en procesos de innovación al interior y exterior de sus fronteras.

Desde un enfoque integral y federal, la Secretaría de Educación de la Nación impulsa un conjunto de políticas destinadas a transformar el nivel secundario. Entre ellas, una red federal de escuelas innovadoras, que sirvan de evidencia, modelo y referencia de un camino posible de transformación para todo el sistema. Se trata de una política que pretende crecer año tras año y se inserta dentro de un entramado mayor de acciones que buscan impulsar cambios estructurales, articulados entre Nación y las jurisdicciones, para que la escuela secundaria ofrezca experiencias significativas y relevantes a todos los estudiantes.

# 1. Objetivos del Programa

## Objetivo general

Promover y profundizar la transformación de la educación secundaria en pos de su mejora continua, en el marco de un acuerdo de alcance federal que establezca sus bases.

## Objetivos específicos

1. Promover experiencias concretas de transformación que iluminen la tarea de transformación de la educación secundaria en cada jurisdicción en sus distintas variables normativas, curriculares, pedagógicas e institucionales.
2. Propiciar la revisión profunda del modelo institucional y la propuesta formativa que fortalezca trayectorias escolares potentes, continuas y completas para todos los estudiantes.
3. Contextualizar los acuerdos federales en función de las prioridades y desafíos de cada jurisdicción, manteniendo el foco en los aspectos que requieren transformación para el logro de la mejora en la calidad y la equidad de acceso a la educación.
4. Impulsar los márgenes de autonomía en instituciones seleccionadas, que permitan adecuar los lineamientos generales a las necesidades y particularidades de cada comunidad, a partir de la elaboración de sus propios planes de mejora institucional, acompañados por una propuesta formativa y un seguimiento desde el nivel central.
5. Fortalecer las capacidades institucionales de las escuelas del programa, especialmente en los roles de liderazgo y gestión, para que puedan asumir de modo competente las tareas y responsabilidades implicadas en este proceso.
6. Proponer dispositivos de acompañamiento, apoyo y seguimiento de los planes institucionales para asegurar su implementación, así como dispositivos de evaluación para retroalimentar el proceso e identificar las propuestas exitosas.
7. Comprometer el involucramiento de cada comunidad educativa en el diseño, la implementación y la evaluación del proceso recorrido por cada institución participante.
8. Proveer recursos disponibles y acompañamiento para asegurar la viabilidad de la transformación en las dimensiones estructurales identificadas en el programa.



## Ejes de la transformación





## 2. Ejes de la transformación

Para responder a los desafíos formativos reseñados, las escuelas necesitan transformar su organización institucional, con un marco normativo que admita trayectorias diversas y aulas heterogéneas; un sistema de acompañamiento que proteja la continuidad de los alumnos; una organización de la enseñanza y el aprendizaje con un diseño curricular que enfoque y garantice saberes y capacidades relevantes; y una formación situada y colaborativa de los equipos directivos y docentes para asegurar un desarrollo profesional que les permita liderar un proyecto educativo que ofrezca una experiencia significativa para los estudiantes.

Esta transformación requiere ser diseñada e implementada desde un enfoque sistémico y multidimensional, a partir de cuatro ejes interconectados en diálogo permanente: Organización institucional / Régimen Académico, Organización del aprendizaje y la enseñanza / Diseño Curricular, Acompañamiento de las trayectorias escolares y Desarrollo profesional de los equipos de gestión y de los docentes. Son ejes que encuentran constantemente puntos de intersección, ya que el Programa no entiende a la escuela como una institución rígida y tabicada, sino como un escenario dinámico en el que las distintas dimensiones que hacen a la vida escolar se encuentran y dialogan constantemente de manera integral y dinámica. Las investigaciones y los informes que surgen de los distintos programas, proyectos y experiencias desarrolladas indican que la alteración de una dimensión institucional conlleva efectos sobre las otras, y que cuando se imprime un cambio de modo aislado se producen tensiones, decisiones forzadas o soluciones de compromiso, sin que la transformación resulte genuina y sostenible. Muy por el contrario, lo que suele ocurrir es que, como la innovación no estuvo debidamente articulada, se tiende a volver la propuesta a su estado original, concluyendo, muchas veces, que el cambio no es conveniente o posible.

Este riesgo coexiste con su opuesto: la transformación de la escuela secundaria podría verse malograda precisamente porque se exige considerar una multiplicidad de variables asociadas y concatenadas, que deben atenderse simultáneamente en lapsos de tiempo excesivamente breves (siguiendo el ritmo y dinámica de las políticas educativas en permanente revisión). En este contexto, sin perder de vista la complejidad, resulta imperioso promover el cambio gradual y sostenido, estableciendo prioridades y avanzando con contundencia en variables estructurales, sin perderse en la periferia, ni pretender resolver todo junto de manera superficial. La identificación de variables estructurales resulta compleja pero necesaria, y exige de consensos federales para que la transformación pueda darse orgánicamente durante plazos prolongados y con avances sostenidos y acumulativos.

En los párrafos que siguen se describen los cuatro ejes de la transformación propuesta: Organización institucional / Régimen Académico; Organización del aprendizaje y la enseñanza / Diseño Curricular; Acompañamiento de las trayectorias escolares; y Desarrollo profesional de los equipos de gestión y de los docentes. Para cada eje, se identifican variables asociadas. No todas ellas son estructurales, sino que sólo cabe considerar como estructurales a aquellas que son habilitadoras y potenciadoras de la transformación. Algunas de las variables estructurales propuestas se han priorizado por considerar que –incluso sin ser todas ellas de orden pedagógico– su transformación genera condiciones para promover otros cambios de largo alcance.

## 2.1 Organización institucional / Régimen Académico

En la Resolución N.º 93/09 CFE se sostiene que el Régimen Académico es “una herramienta de gobierno escolar que posibilita nuevos modos de organización institucional para garantizar la obligatoriedad de este nivel educativo”. Asimismo, se define como “un instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes”, es decir, como instrumento regulatorio pedagógico-administrativo de cuestiones relativas al desarrollo de los estudiantes en la escuela, tales como la organización institucional y la convivencia escolar.

Esta misma resolución manifiesta que 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”. (Res. CFE N.º 93/09).

Desde este punto de vista, el Régimen Académico contempla una serie de regulaciones de gran importancia y cuya implementación debe asegurarse en la escuela de manera coherente y consistente:

- Régimen de convivencia.
- Organización del tiempo y del espacio escolar.
- Régimen de aprobación / promoción.
- Régimen de asistencia.

De esta manera, cada establecimiento escolar podrá –a partir de un marco común– adaptar y contextualizar el Régimen Académico y la modalidad de organización institucional en función de lo que considere más adecuado a las características de su comunidad y al cumplimiento efectivo de su ideario, con el fin de lograr trayectorias escolares exitosas en sus estudiantes que aseguren los aprendizajes esperados.

### 2.1.1 Convivencia escolar

En lo relativo a las regulaciones sobre convivencia, se espera equilibrar el necesario rol tutorial del adulto –que orienta la asimilación de modelos convivenciales– y la participación de los alumnos en el desarrollo consciente y gradual de su propia autonomía.

La convivencia entre el mundo adulto y los adolescentes requiere de este equilibrio entre una propuesta de normativas heterónomas, y la incorporación de las voces de los recién llegados, de sus perspectivas y sus lógicas, que no deben ser ensalzadas como una verdad revelada, pero tampoco sistemáticamente ignoradas. El equilibrio requiere tanto de la participación de adolescentes como de adultos, para no caer en la trampa de lo que Menéndez (2024) llama “el fantasma de la crisis de la autoridad”: confundir crisis de autoridad con la crisis de una única manera de entender la autoridad.

Reconocemos que hay dos concepciones diferentes detrás de la definición de autoridad. Una perspectiva de autoridad como potestas, donde el poder se funda en un cargo o posición oficial

y otra, como *auctoritas* que funda la legitimidad en la autoridad moral. Esta última perspectiva, que es la que abonamos, necesita de educadores con un modo de pensar y actuar virtuoso y ejemplar, el cual sirva de reflejo e inspiración para los estudiantes y consolide una cultura escolar basada en la convivencia pacífica, la solidaridad y el bien común.

Este equilibrio debe ser construido en cada comunidad, teniendo en cuenta la responsabilidad de los roles docentes de garantizar modos de convivencia armoniosos, y la necesidad de generar espacios formativos para los alumnos que trasciendan la conveniencia inmediata. Educar siempre implica trascender el mero conformismo o la comodidad. Y para ello se requiere de adultos que promuevan una mirada que supere el facilismo o la conveniencia unilateral.

De esta manera, se espera que la escuela contemple distintas instancias sistemáticas para la participación estudiantil en la vida escolar, tales como los consejos de curso, los consejos de convivencia, el cooperativismo estudiantil y otros canales a través de los cuales se pueda escuchar la voz de las nuevas generaciones y garantizar su agencia. Es importante que los alumnos también puedan escucharse entre ellos y a sus docentes y directivos.

Involucrar responsablemente a los estudiantes en la generación de los acuerdos de convivencia promueve la comprensión y aceptación de pautas que no son arbitrarias y que rigen para todos, y el consiguiente cumplimiento de las mismas.

Además de la participación en organismos colegiados, en la escuela hay muchas y variadas oportunidades de ejercer el protagonismo estudiantil, que van desde la posibilidad de intervenir en la organización de eventos (jornadas especiales, actos escolares, emprendimientos, actividades artísticas), asumir roles de tutoría entre pares o con compañeros de otras edades, involucrarse en acciones de aprendizaje servicio y cooperativismo, hasta contribuir al codiseño de las experiencias de aprendizaje de distintas áreas.

Asumir este protagonismo constituye una oportunidad para los estudiantes de vivenciar la ciudadanía democrática, desarrollar la autonomía responsable y vivir una experiencia escolar más plena y motivante.

### 2.1.2 Organización del tiempo y espacio escolar

Concomitantemente con la construcción de un nuevo Diseño Curricular (segundo eje de la transformación) en el primer eje relativo al Régimen Académico debe considerarse el modo en que la escuela organiza su actividad atendiendo a la distribución de tiempos y espacios. Implica la organización de la institución como un modo de ser específico abocado a la tarea de educar en determinados contextos. Cada escuela responde a diferentes situaciones y su forma de organizarse tiene que estar atenta a las propias necesidades. La intención no es encajar en una estructura prefijada, sino realizar, a partir de criterios generales y de objetivos comunes (jurisdiccionales y nacionales) las adaptaciones que cada situación requiera, según las características de la comunidad escolar, su ubicación territorial, sus propias condiciones de infraestructura y las necesidades de su entorno, dentro de un marco de propuestas alineadas con el sentido de la transformación.

Por ello, se promueve la implementación de modificaciones en las dimensiones del espacio y el tiempo en función de la propuesta pedagógica y los objetivos de aprendizaje; es decir, lejos de constituir elementos limitantes, se espera que permitan el despliegue de experiencias relevantes,

que den lugar a distintos formatos que las dinamicen, y que sostengan la flexibilidad necesaria para atender a la diversidad en sus distintos sentidos.

En este sentido, es importante visualizar el aporte de la tecnología como dinamizador del aprendizaje. En ocasiones, la tecnología permite complementar el espacio físico con el virtual, lo que contribuye a la diversificación de los tiempos y modalidades de enseñanza y aprendizaje.

La propuesta es diseñar una organización del tiempo y el espacio que propicie el desarrollo de las capacidades que contempla cada diseño curricular, que garantice las pedagogías propuestas, favorezca el trabajo colaborativo, cuente con herramientas para el aprendizaje autónomo y contemple la diversidad de modos de aprender y de estar en la escuela. En tal sentido, es fundamental ampliar la concepción del espacio escolar para incorporar en la propuesta formativa los espacios extrainstitucionales en los que los estudiantes pueden potenciar el aprendizaje. Existe un espacio material y otro digital que debe ser pensado como oportunidades para seguir aprendiendo.

Para que este enfoque trascienda el marco normativo y pueda ser de implementación efectiva, se hace necesario resignificar el diseño curricular, avanzar hacia una organización de la enseñanza, el aprendizaje y el acompañamiento de trayectorias que otorguen sentido a la revisión de la organización institucional, y asegurar una organización del trabajo docente que lo haga posible. La escuela funciona como un ecosistema íntimamente ligado entre sí.

### 2.1.3 Régimen de aprobación / promoción

El régimen de aprobación y promoción de los estudiantes constituye un componente central en la organización pedagógica de la escuela secundaria. No solo delimita los criterios por los cuales se acredita el aprendizaje, sino que también transmite un mensaje institucional respecto de qué saberes son considerados fundamentales y qué niveles de desempeño se esperan de los alumnos. Por ello, revisar estos regímenes desde una perspectiva pedagógica más que meramente administrativa resulta clave para alinear las decisiones institucionales con los propósitos formativos de la educación secundaria.

Es importante no entender como binomios mutuamente imbricados a la exclusión – los altos estándares esperados y a la inclusión – el facilismo. La exclusión y el facilismo son dos aspectos que deberían sacarse de la ecuación y el sistema tiene que pensar un nuevo par formado por la inclusión – los altos estándares alcanzados.

La evidencia pedagógica muestra que los criterios de promoción deben articularse con estrategias de evaluación formativa, retroalimentación oportuna y acompañamiento situado, evitando lógicas punitivas o de exclusión, sin descuidar los resultados esperados para cada año escolar.

Las decisiones sobre aprobación no deberían limitarse a la acumulación de calificaciones, sino responder a una comprensión integral de los aprendizajes alcanzados por los estudiantes. Como señala Poggi (2018), es fundamental que los criterios de promoción dialoguen con las trayectorias reales de los estudiantes, habilitando distintas formas de avanzar en su escolaridad sin perder de vista la calidad de los aprendizajes.

Entre los desafíos más frecuentes se encuentra la tendencia a la fragmentación del saber y la falta de criterios comunes entre docentes y áreas. Esto dificulta la toma de decisiones colegiadas y genera experiencias escolares incoherentes para los estudiantes. Asimismo, se observa una tensión entre la necesidad de garantizar aprendizajes significativos y las presiones institucionales

para evitar repitencias o desgranamientos. En este contexto, es clave pensar propuestas institucionales que contemplen períodos de intensificación, tutorías, mesas integradoras y otras estrategias de apoyo. Repensar formas de evaluación que promuevan más y mejores aprendizajes.

Transformar el régimen de aprobación implica, por tanto, una revisión profunda de las prácticas docentes, del rol de los equipos directivos y del sentido mismo de la evaluación escolar. Requiere construir acuerdos institucionales sobre qué se espera que los estudiantes aprendan, cómo se evalúa ese aprendizaje y bajo qué condiciones se los promueve. Este trabajo no puede desvincularse de una política pedagógica más amplia que priorice la enseñanza y que coloque en el centro la mejora de los desempeños de todos los estudiantes (Tedesco, 2010).

#### 2.1.4 Régimen de asistencia

La asistencia regular a clases es una condición necesaria, aunque no suficiente, para garantizar el acceso pleno al conocimiento y la construcción de aprendizajes significativos. Diversos estudios muestran una fuerte correlación entre el presentismo estudiantil y el rendimiento académico, especialmente en los niveles obligatorios. Cuando los estudiantes faltan reiteradamente a la escuela, no solo pierden contenidos curriculares, sino también oportunidades de interacción pedagógica y social que son fundamentales en la experiencia escolar (UNESCO, 2019).

En el caso de la escuela secundaria, este vínculo se complejiza por las características propias del nivel: múltiples docentes, materias fragmentadas, menor supervisión adulta y una adolescencia atravesada por múltiples factores de vulnerabilidad social y subjetiva. Las inasistencias frecuentes no siempre responden a una decisión individual, sino que muchas veces están relacionadas con condiciones estructurales como la pobreza, la falta de transporte, la necesidad de trabajar o de cuidar a familiares. En este contexto, el régimen de asistencia debe ser revisado no solo como un dispositivo de control, sino como una herramienta para construir mayor inclusión educativa.

Uno de los principales desafíos es evitar que el régimen de asistencia funcione como una barrera más para la permanencia escolar. Las sanciones automáticas por faltas, sin un análisis del contexto o sin instancias de acompañamiento, pueden reforzar procesos de exclusión. Por el contrario, un enfoque más personalizado y flexible puede permitir identificar tempranamente las causas de las inasistencias y diseñar intervenciones pertinentes, como acuerdos pedagógicos, acompañamientos personalizados o modalidades alternativas de cursada.

Así mismo, no medir las faltas o mostrar una actitud displicente frente al ausentismo (tanto de alumnos como de docentes), promueve mayores ausencias a clase por parte de los alumnos.

Revisar el régimen de asistencia desde una perspectiva pedagógica implica comprender que asistir no es solo estar presente físicamente, sino también establecer una relación significativa con la propuesta educativa. Es necesario generar condiciones institucionales que fomenten el sentido de pertenencia, el interés por aprender y la participación activa de los estudiantes. La escuela debe ofrecer razones para asistir, no solo sanciones por no hacerlo. La asistencia es un acto de pertenencia al lugar, una decisión de estar en un lugar que se considera valioso. Trabajar para lograr una presencia sostenida de manera integral es la forma más eficiente para garantizar trayectorias continuas.

## 2.2 Organización del aprendizaje y la enseñanza / Diseño Curricular

El Diseño Curricular comprende la planificación y organización de los contenidos educativos, así como las metodologías de enseñanza que se implementan en clase. Según Coll, Mauri y Onrubia (2008), el diseño curricular es ante todo un proyecto de acción educativa y, en tanto proyecto, su valor depende de que sirva realmente para guiar la acción pedagógica de los profesores, haciéndola más eficaz y ayudándoles a enfrentar adecuadamente las múltiples y diversas situaciones que emergen y se encuentran en su quehacer profesional. Un diseño curricular válido y eficaz es, por definición, un instrumento indefinidamente perfectible cuyo uso por parte de los profesores no se limita nunca —o no debería limitarse— a una aplicación más o menos automática. Un buen diseño curricular proporciona a los profesores elementos útiles para que puedan elaborar en cada caso las soluciones más adecuadas en función de las circunstancias particulares en las que tiene lugar su actividad profesional.

En Argentina, el diseño curricular debe alinearse con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) establecidos por el Consejo Federal de Educación, asegurando una base común a nivel nacional mientras permite adaptaciones locales. A su vez, en 2017, el Ministerio de Educación de la Nación aprobó el Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria (MOA). Este documento establece diversas dimensiones orientadas a estructurar el trabajo pedagógico e institucional de las escuelas, con el objetivo de asegurar el derecho a la educación obligatoria, promover trayectorias educativas continuas y avanzar hacia una transformación educativa que responda a los retos del siglo XXI.

El MOA incorpora un enfoque educativo centrado en el desarrollo de capacidades, concebidas como transversales a los contenidos disciplinares. El documento las define en estos términos: "Son una combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones, y se alcanzan como resultado de tareas complejas en las que se ponen en juego tanto el "saber" como el "saber hacer" "(Ministerio de Educación de la Nación, 2017: p. 17). Este enfoque tiene diversas derivaciones tanto para la propuesta curricular como para la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

En esta misma línea, en 2018 se aprobaron los Indicadores de Progresión de Aprendizaje (IPA), que representan pautas orientadas a las progresiones esperadas en los aprendizajes esenciales e indispensables que niños y adolescentes deben alcanzar al concluir diferentes etapas de su escolaridad (inicial, primaria y secundaria). Estos indicadores fueron elaborados en correspondencia con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP).

Si bien este marco regulatorio vigente propone pautas de trabajo, estas deben ser situadas, repensadas de acuerdo al contexto y aterrizadas en propuestas de enseñanza significativas. Tal como propone Lugo (2009): "un currículo que no considera las particularidades del entorno no puede ser efectivo en la formación integral del estudiante".

Otra cuestión a abordar es la significatividad y la relevancia de los saberes disciplinares propuestos en los diseños curriculares. No se trata de desplazar los saberes disciplinares, sino de recuperarlos y resignificarlos ante aquellas situaciones que requieren resolver un problema, pensar de manera crítica, enfrentar un dilema ético, entre muchos otros desafíos. Para que los estudiantes puedan disponer de esos saberes y habilidades en distintos escenarios, necesitamos abordar los contenidos de enseñanza de un modo diferente, superando el verbalismo, la fragmentación, el tratamiento aislado de un contexto significativo y sin jerarquización interna.

La transformación de la escuela secundaria exige en el plano de lo posible, acciones muy concretas que se orientan en tres direcciones complementarias: seleccionar contenidos, integrar contenidos y procurar la flexibilización curricular.

### 2.2.1 Seleccionar contenidos

En primer lugar, resulta indispensable repensar el Diseño Curricular en torno a saberes fundamentales (aquellos a los que todos los estudiantes necesitan acceder), distinguiéndose de los saberes optativos (aquellos ofrecidos a modo de extensión para que los estudiantes puedan profundizar distintas temáticas en función de sus intereses). Esto permitirá establecer una propuesta de enseñanza más flexible, que no deje por fuera los saberes fundamentales, pero que se adecúe a los modos de aprender contemporáneos, teniendo en cuenta los intereses y las trayectorias de los estudiantes. Para lograr esta flexibilización, a menudo alejada de las posibilidades de la escuela, puede ayudar el acceso a la tecnología, que habilita nuevos itinerarios y diversifica los medios de acceso a novedosos contenidos.

Evidentemente, en cuanto a estos saberes fundamentales, no hay que concebirlos en el sentido enciclopedista. No deben ser pensados como contenidos aislados de habilidades y de valores, sino de considerar estos saberes en el sentido tradicional de competencias, unidades que “incluyen conocimiento tanto del contenido como de proceso (saber qué y saber cómo), pero incluyen además habilidades, valores, actitudes y motivación” (Mindt & Rieckmann, 2017: p. 132).

Acordar cuáles son estos saberes fundamentales resulta complejo, pero a la vez urgente. Estamos ante la necesidad de asegurar –al término de la escolaridad secundaria– dominio suficiente en torno a los siguientes saberes:

- Alfabetización.
- Matemática.
- Habilidades socioemocionales y valores fundamentales para la convivencia.
- Habilidades cognitivas.
- Segundo idioma.
- Alfabetización digital.

Este reordenamiento curricular en torno a saberes fundamentales obligatorios y saberes optativos que habilitan trayectos más personalizados exige una tarea de reducción intencional del conjunto de contenidos que tradicionalmente pretende abordar la educación secundaria. La tarea de poner foco en el diseño general debe ser acompañada también por una reducción ad intra de los distintos espacios curriculares.

Poder aprovechar eficientemente el tiempo escolar exige realizar una jerarquización. Al respecto, podemos apoyarnos en la propuesta de Wiggins y McTighe (1998), quienes distinguen entre tres niveles de conocimientos: aquel que solo requiere que los alumnos se familiaricen, aquel que resulta importante de conocer y hacer, y el que llaman “conocimiento duradero”. El término “duradero” refiere a las grandes ideas, los conocimientos más relevantes, aquellos que queremos que los estudiantes “interioricen” y retengan después de que hayan olvidado muchos de los detalles (p. 11-12). Para proceder a esa selección se pueden emplear cuatro filtros a identificar: cuándo estamos ante una “idea mayor” que tenga valor duradero, hasta qué punto la idea está

en el centro de la disciplina, cuándo es necesario que la idea limite su comprensión a lo abstracto y cuándo la idea ofrece potencial para los estudiantes.

Otros aspectos relativos a la selección de contenidos se vinculan con su relevancia actual y con su obligatoriedad. En cuanto al primer aspecto, compartimos el planteo de Perkins (2017) acerca de expandir el universo de lo que merece ser aprendido, en un movimiento que implica ir “más allá” de las habilidades básicas, para desarrollar “capacidades para el siglo XXI” (el pensamiento crítico, la colaboración, el liderazgo, otras); más allá de las disciplinas tradicionales e individuales, para incorporar enfoques interdisciplinarios y temáticas de actualidad; más allá de las perspectivas regionales, para abordar estudios globales; más allá del dominio del contenido, para aprender a pensar y conectar con situaciones de la vida real, y más allá del contenido prescrito, ofreciendo opciones a los estudiantes.

### 2.2.2 Integrar los contenidos y la propuesta curricular

La operación de jerarquización de los conceptos, ideas y problemas centrales de las disciplinas ofrece una base para la integración de los contenidos.

Hoy existe un amplio consenso sobre el valor de los enfoques multi e interdisciplinarios al servicio de la resolución de problemas genuinos y de la comprensión de fenómenos complejos. No obstante, cabe hacer una advertencia acerca de la necesidad de mantener la rigurosidad en el aprendizaje de los saberes centrales de cada disciplina y evitar los tratamientos superficiales que no permiten construir una base sólida sobre la que continuar desarrollando conocimientos.

Ahora bien, nuestros diseños curriculares se caracterizan por contemplar un número elevado de espacios curriculares, que imponen a los estudiantes la necesidad de atender de forma simultánea agendas múltiples, y se materializan en una organización fragmentada de cada jornada. Transformar la experiencia escolar supone enfrentar el desafío de reorganizar este escenario disperso con alguna estrategia de integración y articulación. Respetando la normativa jurisdiccional vigente, es importante otorgar a las escuelas cierta autonomía institucional, sin que ello signifique hacer un proyecto sin consenso o sin fundamento, pero sí garantizar flexibilidad frente a la propuesta de organización tradicional.

No hay una única manera de resolver esta necesidad de asegurar saberes fundacionales en áreas troncales en el marco de diseños curriculares flexibles. Una de ellas puede ser la organización por áreas de conocimiento, manteniendo espacios propios para saberes fundacionales y agrupar las que corresponden a ciencias sociales y naturales. Una alternativa posible es contar con horas centrales de matemática y lengua, agrupar el resto de las áreas y trabajarlas por proyectos areales. En este marco, se podría proponer la realización de tres proyectos anuales (uno por trimestre) por cada área y un proyecto interdisciplinar para poder aprovechar la riqueza de esos cruces (por ejemplo, entre arte y ciencia, literatura y ciencias sociales, entre otras).

Este diseño curricular debe plasmarse en una estructura horaria determinada. A continuación, se describe una posible distribución horaria (en horas cátedra) para escuelas de jornada simple. Se trata de una propuesta horaria que no es estanca, sino que puede complementarse, agruparse, reasignarse de acuerdo con los objetivos de enseñanza. Puede organizar tanto para el Ciclo Básico, Orientado o el tronco común de la educación secundaria técnica.

- 7 horas de Matemática.
- 7 horas de Lengua.

- 5 horas de Inglés.
- 5 horas de proyectos de Ciencias Sociales.
- 5 horas de proyectos de Ciencias Naturales.
- 3 de Educación Física.
- 4 de proyectos tecnológicos, IA, habilidades socioemocionales, alfabetización financiera y artísticos.

A su vez, se promueve la realización de proyectos transversales interdisciplinarios donde se combinen las áreas y materias previstas. Se deben tomar en cuenta los conceptos estructurales de cada disciplina, para que puedan ser abordados a lo largo de las trayectorias de los alumnos y, a su vez, las habilidades fundamentales que se deseen trabajar. En torno a ellos se conforman preguntas pertinentes, englobantes para formular problemas que se resuelven a través de la metodología de proyectos.

Es cierto que las disciplinas tienen sus lógicas de aprendizaje y requieren de espacios específicos para lograr incorporarlas. También que la extensión de los programas y el vuelo rasante de los temas en la propuesta disciplinar no logra concretar la adquisición de saberes que permitan ser usados en otras circunstancias o retenidos como capital cultural de los alumnos. Es por ello por lo que es muy importante reconocer estos saberes estructurantes que cada disciplina trae y poder articularlos en un entorno que tenga en cuenta problemas reales. Esto permitirá adquirir aprendizajes significativos y que, a su vez, se puedan utilizar en otros contextos. Al mismo tiempo se incorporan en ese proceso habilidades centrales, tales como pensamiento crítico, metacognición, trabajo en equipo, autoconocimiento y una serie de otras competencias necesarias para seguir aprendiendo.

A continuación, se presentan orientaciones de cómo trabajar la integración de contenidos en el ámbito jurisdiccional y escolar.

#### **Para la jurisdicción**

Es esencial acompañar a estas escuelas y a estos equipos directivos y docentes en sus propuestas de innovación, ayudarlos a lograr los cambios esperados y sostenerlos en la implementación que realicen.

Toda modificación de prácticas implica resistencias. Pasar un primer momento de resistencia e incertidumbre dentro del equipo docente es nodal para que las innovaciones puedan realizarse y quedar incorporadas como prácticas habituales. Es tarea de los referentes y supervisores jurisdiccionales asesorar y sostener a las escuelas y sus equipos en esta línea de cambio propuesta.

Cada supervisor puede ser un agente de transformación o una fuerza que tracciona a “dejar todo como está”. Su tarea consistirá en evaluar los procesos, acompañar para profundizar las propuestas en las líneas descritas y facilitar la implementación.

Para que los directivos puedan enfocarse en su labor de gestión pedagógica, es esencial que cuenten con la colaboración de las jurisdicciones, y de este modo logren articular materias, realizar proyectos. Será tarea de la jurisdicción facilitar recursos disponibles, sumar ideas, articular las capacitaciones nacionales y locales, y aliviar, dentro de lo posible, la carga burocrática de escuelas.

Estos liderazgos pedagógicos dentro de las jurisdicciones son esenciales. Para fortalecerlos se sugiere que los referentes y supervisores puedan tener encuentros y visitas frecuentes donde se conforme un diálogo acerca de los caminos tomados, se puedan mostrar las diferentes propuestas de las escuelas, se intercambien experiencias, se revalorizan los logros alcanzados y se hagan planes situados de mejora.

Desarrollar un registro jurisdiccional de los pasos del proceso puede resultar un recurso valioso. Con él se podrá luego generar una bitácora que sirva a otras escuelas a implementar los cambios realizados.

### Para la escuela

A modo de ejemplo:

Una escuela propone en 4° año integrar el área de tecnología con ciencias Naturales. Para ello, establecen en el primer cuatrimestre realizar un proyecto para trabajar los temas que aparecen en los NAPs (núcleos prioritarios de aprendizaje) de biología para este año. Los temas elegidos son: Interacción entre los seres vivos y su medio, ecosistemas. Los docentes deciden llamar al proyecto: Ecosistemas en Acción. La finalidad es abordar los contenidos de biodiversidad y el cuidado de los ecosistemas. Para iniciar el proyecto se propone una pregunta disparadora ¿Cómo influyen nuestras acciones diarias en la biodiversidad de los ecosistemas que nos rodean?

Se les propone a los alumnos que integren el uso de la IA para analizar datos, identificar diferentes especies de plantas y animales en peligro de extinción, elaborar simulaciones (qué pasaría si desaparece tal especie de planta o animal), realizar presentaciones personalizadas y otros usos que permitan favorecer los aprendizajes.

Se pueden trabajar sobre microemprendimientos sociales, tales como, el saneamiento del agua y tratamiento de las aguas servidas, kits de jardinería ecológica, productos de limpieza ecológicos, etc. Se confecciona un plan de trabajo, se evalúa factibilidad, impacto y pertinencia. Se realizan las acciones que se requieren para llevarlo adelante, se presenta la experiencia en una muestra donde participan otros cursos, familias o diferentes miembros de la comunidad.

También, como propuesta interdisciplinaria se puede realizar el diseño de una ciudad ideal y se piensa un modelo sustentable de tratamiento del impacto ambiental.

Las producciones finales pueden ser realizadas a partir de una propuesta a elección del grupo de trabajo (cine, teatro, pintura, escultura, música).

Otra escuela decide que en 5° año se trabaje un proyecto que integre ciencias sociales y lenguajes artísticos para abordar el tema del Diseño Curricular: el surgimiento de las ciudades modernas y las corrientes migratorias. El equipo docente y directivo planifican hacerlo a partir del impacto de las migraciones en las corrientes artísticas locales (Se puede tomar ejemplos en la música, la pintura y el teatro). Algunas preguntas que pueden ser disparadoras del proyecto son: ¿Quiénes somos los argentinos? ¿De dónde viene el tango? ¿El lunfardo es un idioma? ¿Cómo surge el género del grotesco en teatro? Se propone a los alumnos armar un proyecto que pueda responder a estas preguntas y termine en un producto a elección de ellos. Puede ser una obra de teatro, un museo de la inmigración, una muestra de cartas de familiares inmigrantes, entre otros.

Algunos proyectos también pueden surgir de problemáticas que les interesan a los alumnos. Para ver otras ideas de proyectos sugerimos visitar la página:

<https://www.unicef.org/argentina/que-hace-unicef/educaci%C3%B3n/planea>

## 2.2.3 Flexibilización curricular

Renovar la caja curricular es el gran desafío de las transformaciones, ya que la misma muchas veces funciona como límite insuperable. Cuando vemos en las escuelas esos horarios distribuidos por materias se corre el riesgo de que una innovación sistémica sea improbable, ya que el contexto del horario determina el contexto escolar. En línea con lo planteado acerca del régimen de tiempos y espacios es importante no ver el horario escolar como cajas aisladas pertenecientes a determinadas disciplinas, sino como espacios interdisciplinarios a cargo de uno o varios docentes.

Por otro lado, los alumnos pueden tener trabajos autónomos, para realizar sus proyectos y los docentes pueden estar en disponibilidad para aquellos que lo necesiten.

La tríada de aula/alumno/docente se tiene que resignificar por proyecto/alumnos/tutores y los espacios y el seguimiento de las actividades puede ser modificado de acuerdo al proyecto o la actividad que se esté realizando.

Se pueden proponer clases a cargo de un docente, de una pareja pedagógica (sumando cursos) o de un equipo de profesores especialistas en distintas disciplinas que integran el área en cuestión. También, se podrán definir aquellas modalidades particulares de articulación entre disciplinas (alrededor de temáticas, ideas esenciales, preguntas de indagación, problemas) y aquellos énfasis en uno u otro campo, en función de distintos criterios fundamentados en las necesidades de aprendizaje que presenten distintos grupos, los proyectos a los que estén abocados los estudiantes o las preguntas a las que se intenta responder.

Una estrategia complementaria es el diseño de diferentes formatos pedagógicos (seminarios, talleres, laboratorios, jornadas) que alternan enfoques de uno o más campos de conocimiento y práctica, contemplen distintas configuraciones grupales, y consideren los intereses de los estudiantes al poner a disposición un menú de propuestas entre las cuales elegir. A su vez, será posible armar recorridos que contemplen diferentes intereses de los estudiantes, para que puedan construir su propio camino de aprendizaje.

Esta propuesta se combina con la posibilidad de flexibilizar la duración de los espacios curriculares, partiendo de que es posible transformar una duración anual homogénea en una combinación de espacios cuatrimestrales con una combinación de formatos intensivos (ej., seminarios de extensión más acotada). En este sentido, la escuela primaria es testigo de lo exitosa que resulta la flexibilización en la distribución de espacios curriculares cuando, por ejemplo, se aproxima un acto escolar o una feria de ciencias. De la misma manera, se busca llevar esta flexibilidad a la escuela secundaria, lo cual abonará a la disminución del número de asignaturas ofertadas de modo simultáneo y podría dar lugar a una mayor variedad de propuestas disciplinares o interdisciplinares. También, se presenta como una oportunidad para avanzar hacia la reorganización de los espacios curriculares, a través de la asignación de una mayor carga horaria a una asignatura en un determinado año de escolaridad y a otra materia en otro año.

#### 2.2.4 Evaluación para alcanzar más y mejores aprendizajes

Si pensamos en una enseñanza que proponga experiencias de aprendizaje relevantes y significativas, que den lugar al desarrollo de capacidades, necesitamos de una evaluación que resulte coherente con tal enfoque. Por un lado, una evaluación formativa en la que los estudiantes puedan recibir retroalimentaciones que les permitan avanzar en su proceso de aprendizaje, con plena comprensión de los criterios utilizados; pero también, participar en la definición de esos criterios y en prácticas de autoevaluación que los hagan crecer en autonomía. Por otro lado, una evaluación auténtica que permita poner en juego desempeños que aporten al desarrollo de capacidades a través de situaciones genuinas (Ravela, et.al, 2017).

Para que todo este desarrollo tenga lugar, retomando lo expuesto en el eje anterior, se requiere que la organización institucional favorezca otros modos de organizar la enseñanza y el aprendizaje, a través de una organización flexible del espacio y el tiempo escolar.

Por otra parte, si bien el diseño de las situaciones de enseñanza es responsabilidad de cada docente en cada escuela, la implementación de la transformación en este plano requiere de una comunidad docente comprometida, donde todos los profesionales de la educación aborden su quehacer como una práctica siempre activa, repensada y discernida entre pares y con sus equipos de gestión, acompañada y permeable a toda la sociedad educadora. El equipo de gestión debe promover una comunidad que apoye una cultura de la evaluación que supere la mera evaluación de los aprendizajes y se transforme en una llevada a cabo para alcanzar más y mejores aprendizajes. En ese sentido, es necesario pensar una retroalimentación que favorezca una

mejora continua de los saberes de los alumnos, de las prácticas de los docentes y de las acciones de conducción del equipo directivo.

La revisión de la Organización institucional y del Régimen Académico, conjuntamente con la flexibilización del Diseño Curricular, debería permitir la generación de espacios de enseñanza y aprendizaje que contemplen evaluaciones permanentes, que favorezcan las instancias de aprender sobre los errores cometidos y que permita abrir caminos para seguir aprendiendo.

## 2.3 Acompañamiento de las trayectorias escolares

La escuela es un espacio de aprendizaje de contenidos y habilidades socialmente significativos. Ahora bien, la concreción satisfactoria de este proceso requiere que cada alumno pueda tener acceso a los saberes esperados y los incorpore de acuerdo a sus posibilidades dentro de su trayectoria individual. De esta manera, se propone una mirada en la que los saberes necesarios y el acompañamiento de las trayectorias no deberían entrar en contradicción.

La trayectoria escolar se refiere al recorrido educativo que un estudiante realiza a lo largo de su vida académica, en su pasaje por los distintos niveles educativos, involucrando tres dimensiones de análisis: el ingreso, el tránsito y el egreso del nivel. Esta trayectoria, en cuanto fenómeno multidimensional, se encuentra influenciada por diversos factores, incluyendo situaciones personales, condiciones socioeconómicas, políticas educativas, condiciones institucionales, entre otras.

No se trata de renunciar a obtener buenos resultados en pos de un acompañamiento, sino de acompañar a que todos los estudiantes puedan alcanzar los logros socialmente esperados. En definitiva, se busca que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad. Es una necesidad y un derecho tanto el acceso a los aprendizajes fundamentales como poder dar cuenta de esto a partir de pruebas estandarizadas.

Se espera lograr una escuela secundaria donde se pueda:

- Acompañar a los estudiantes en su incipiente tarea de idear su proyecto de vida, eje transversal de la trayectoria escolar.
- Realizar distintos tipos de trayectorias según las posibilidades y potencialidades de cada estudiante.
- Despertar vocaciones múltiples de acuerdo con las trayectorias, expectativas e intereses de los estudiantes.
- Posibilitar la elección de múltiples caminos y diferentes tiempos, de acuerdo con las posibilidades reales de cada estudiante.
- Respetar la heterogeneidad en las aulas y ofrecer estrategias diferenciadas de enseñanza.
- Mejorar los resultados en las pruebas nacionales, dando cuenta de haber alcanzado los aprendizajes esperados.

### 2.3.1 El proyecto de vida, como eje transversal en toda la trayectoria

Pensar la educación desde el proyecto de vida de cada estudiante implica un enfoque más amplio que la sola orientación vocacional ubicada en el último tramo de la escolaridad. Se trata de una mirada que supera la dimensión académica de la vida del estudiante porque busca conectar las motivaciones interiores de cada uno con un modo de estar en el mundo.

La escuela secundaria es un momento propicio para incorporar variadas estrategias de discernimiento. El movimiento continuo que implica la adolescencia requiere de un acompañamiento en estrategias de autocomprensión y de relacionamiento con los otros y con el entorno. La escuela, junto con las familias y la sociedad toda, no pueden soslayar la indelegable tarea de dar herramientas para afrontar la vida, entendiendo que estas van mucho más allá del ámbito cognitivo.

### 2.3.2 La transformación digital de la educación y las trayectorias

A partir de la pandemia hemos aprendido que la experiencia escolar presencial es insustituible. El ámbito escolar es un espacio de socialización preferencial para los estudiantes, lo cual vuelve insustituible la interacción presencial. Esto no quita que, en el marco de abordajes centrados en la presencialidad, puedan incorporarse los avances de las tecnologías para complementar los espacios de enseñanza tradicional con las nuevas alternativas de aprendizaje que ofrecen las tecnologías emergentes en la educación. Un ejercicio prudente, orientado intencionalmente desde la finalidad pedagógica, permite potenciar el proceso educativo y llegar a hacer realidad el concepto de educación aumentada (Bellomo, 2023). Esta incorporación permitirá transitar diferentes tipos de trayectorias, con ritmos e intensidades diversificadas.

El mundo digital, sobre todo con el surgimiento de la IA, presenta grandes desafíos a la educación y ofrece un modelo de acceso a los saberes que la escuela puede tomar para repensar las propuestas de trayectorias de sus estudiantes.

A saber:

- Accesibilidad a la información disponible para todos de varias fuentes y diversos formatos.
- Interactividad, aumentando el compromiso y la motivación de los usuarios. Se ponen en juego una serie de mecanismos participativos, premios e incentivos.
- Personalización, a través de lo que las plataformas ofrecen por medio de algoritmos, experiencias personalizadas, adaptando el contenido a las preferencias de los usuarios.
- Colaboración, con experiencias colaborativas a través de herramientas, foros y plataformas de aprendizaje colaborativo.
- Evaluación y retroalimentación, de manera instantánea y continua, permitiendo la corrección de manera inmediata.

### 2.3.3 Aulas heterogéneas y trayectorias diferenciadas

Esta perspectiva nos obliga a reconceptualizar los modos de estar en la escuela, lo que implica trayectorias diferenciadas, más allá de la agrupación por edades. Esto representa un gran desafío en sistemas escolares tradicionalmente organizados según edades evolutivas y diseños

curriculares cerrados. ¿Cómo acompañar a estudiantes de manera personalizada en contextos de sistemas basados en la idea de homogeneidad?

Para lograr este tipo de acompañamiento pedagógico se exige tiempo y mucha dedicación docente. Es indispensable contar con docentes suficientes, calificados y comprometidos, para hacer realidad el acompañamiento de trayectorias (ver apartado correspondiente al cuarto eje, Desarrollo profesional de los equipos de gestión y de los docentes).

Ahora bien, las escuelas deben asumir que el acompañamiento de trayectorias diferenciadas no resulta posible si se descansa sólo en el docente. Un Diseño Curricular flexible e integrado, la incorporación de tecnologías, el desarrollo de condiciones edilicias más abiertas, el diseño de programas que fomenten el aprendizaje activo, entre otras muchas estrategias, permiten acompañar y orientar la labor docente para afrontar este desafío. Es necesario idear, con creatividad y fuerte sentido de responsabilidad, dispositivos variados para realizar este acompañamiento.

### 2.3.4 El bienestar físico y emocional

Otro aspecto nodal del acompañamiento de trayectorias diversificadas lo constituye la atención al bienestar físico y emocional de los estudiantes, tanto desde la perspectiva individual como desde la social.

En este sentido, cabe aclarar que algunas situaciones requieren no sólo de la intervención de los profesionales que pertenecen a la institución, sino de una labor coordinada con organizaciones externas a la escuela, encargadas de la salud y la seguridad. Así, la escuela pasa a formar parte de una red de organizaciones, en tanto institución que integra el cuidado, la enseñanza y el aprendizaje (Ministerio de Educación de la Nación, 2023).

Desde esta perspectiva se entiende que el cuidado sucede en los vínculos. De allí la importancia de atender al desarrollo de relaciones de confianza y de un clima escolar de respeto y hospitalidad, que favorezca el aprendizaje y la convivencia. En este marco, los cuidados no se enfocan desde el “preventivismo”, concepción que supone que la mera transmisión de información sobre los riesgos de determinadas conductas va a modificar comportamientos y hábitos, sino desde la promoción de la salud, el bienestar y la calidad de vida, lo que puede comprender la información, pero no se reduce a esa transmisión (ibid, p. 14).

### 2.3.5 Una organización centrada en el acompañamiento de trayectorias

Es necesario revisar en cada escuela cuáles son los roles que, de un modo más efectivo, se abocan de modo específico al seguimiento de las trayectorias estudiantiles para garantizar su fortalecimiento.

Tradicionalmente, el modelo organizacional de la educación secundaria conlleva a una mirada fragmentada de los estudiantes de acuerdo con la perspectiva de cada docente, en cada espacio curricular. En muchas ocasiones, los roles que asumen funciones de apoyo al estudiante logran una visión más completa, pero continúan desempeñando sus funciones de modo escasamente integrado al del resto de los docentes. Carecer de espacios de trabajo compartido en el que se intercambien informaciones, perspectivas y estrategias de intervención, disminuye la efectividad de su función. Lo que, una vez más, remite al eje que atiende a la organización

del trabajo docente. Es necesario asegurar espacios o mecanismos de intercambio efectivo entre los docentes para asegurar el trabajo conjunto y consistente en torno al acompañamiento de trayectorias.

Asimismo, se debe concebir en clave de acompañamiento a todo el personal de la institución. No es tarea exclusiva del equipo de orientación, ni de determinados docentes o de los preceptores. La mirada de cuidado es responsabilidad de todos. Saber leer lo que pasa en la vida cotidiana de nuestros jóvenes es un gran desafío que promueve la prevención de diferentes situaciones. Los recreos, la llegada a la mañana y los intersticios entre clases son espacios que deben ser mirados en esta perspectiva y requiere que todos los adultos responsables de la escuela puedan “estar presentes”, acompañando y cuidando.

En las escuelas que hay preceptores, es indispensable que estos puedan ejercer esta función de tutores y que, a su vez, puedan transmitir al resto del personal docente lo que ellos logran captar por estar presentes en toda la jornada escolar.

Por otro lado, resulta insustituible el diálogo fluido con las familias, explicitando la posibilidad de un trabajo mancomunado y buscando soluciones conjuntas. Sin esa perspectiva es muy difícil la tarea de transmitir sentidos de manera sólida y coherente. Esto no excluye la posibilidad del surgimiento de conflictos, pero que puedan ser abordados priorizando lo que los estudiantes requieren para una mejor educación. Si los adultos no logran acordar, los que pierden son los alumnos, ya que entienden que las disputas se ganan por la fuerza sin primar razones que puedan encontrar puntos de acuerdo. Los resultados son negativos. Y el mensaje brindado a los jóvenes, también.

### 2.3.6 Transiciones entre niveles y entre ciclos

Otro aspecto a tener en cuenta es que en la presentación de los datos sobre la situación actual de la escuela secundaria se observa que la transición entre niveles y ciclos dentro de un nivel resulta un punto crítico que pone en riesgo la continuidad del recorrido, lo cual es indicador de la consideración especial que merece, dentro de todas las tareas de acompañamiento.

Es importante puntualizar esas situaciones más conflictivas, tanto a nivel estructural del sistema como personal de cada trayectoria. Una vez visualizadas, el siguiente paso será crear una red de trabajo conjunto entre los actores, conformando intervenciones concretas para evitar la discontinuidad o la baja intensidad de la trayectoria, y acompañando la situación puntual con acciones específicas, pensadas en conjunto. En cada caso, será determinante la formulación de objetivos claros, con sus correspondientes indicadores de cumplimiento. El diálogo de los docentes responsables de los cursos en cuestión es esencial.

A continuación, se describen orientaciones para las jurisdicciones y para las escuelas.

## Para las jurisdicciones

- Sostener un sistema único de seguimiento de alumnos (BNH) para revisar las situaciones de aquellos alumnos que presentan menor agenciamiento institucional.
- Cruzar diferentes líneas de acompañamiento y asistencia para alumnos en situación de vulnerabilidad para evaluar un mejor acompañamiento de los estudiantes (Becas Progresar, apoyos provinciales y otros soportes de ayuda). Ajustar los mecanismos de apoyo de acuerdo a cada situación y generar otros en caso de que se requieran.
- Fomentar la interconexión con los distintos sistemas (Salud, Renaper, Trabajo, Educación, organismos jurisdiccionales que velan por el resguardo de los derechos de niños y adolescentes) a fin de lograr un seguimiento personalizado de los alumnos, y facilitar las ayudas necesarias para lograr trayectorias escolares completas.
- Conectar la escuela con organizaciones de la sociedad civil y privadas, a fin de facilitar ayudas, pasantías u otras colaboraciones que puedan requerirse.
- Realizar una lectura que abone a la realización de un plan de mejora de acuerdo a los resultados de las evaluaciones provinciales y nacionales, a fin de lograr efectivamente aprendizajes significativos en las escuelas. Focalizar en aquellas escuelas que presentan mayores dificultades para profundizar en un trabajo situado y sistemático.

## Para la escuela

- Realizar ateneos al comienzo de año y a mitad de año donde todos los responsables adultos (docentes, preceptores, equipo directivo y de orientación) realicen una recopilación de las situaciones de las diferentes trayectorias y acuerden acciones específicas de acuerdo a las necesidades de cada alumno. Esos acuerdos deben ser sostenidos en el tiempo por el equipo directivo, recordando a los docentes los compromisos asumidos en pos del cuidado de cada alumno.
- Desarrollar planillas de seguimiento de los alumnos, donde se pueda incorporar lo que cada docente evalúa, sobre todo si se perciben o se conocen distintas situaciones de alarma. Incorporar plataformas donde se facilite esta comunicación y esté disponible para todos los docentes.
- Convocar a reuniones de los preceptores o tutores, equipo de orientación (si lo hubiere) y el equipo directivo para revisar la situación de los alumnos, priorizando siempre aquellos que, por diversas circunstancias, requieren mayor seguimiento –pero sin descuidar al conjunto–. Elaborar un informe compartido con los docentes para que todos estén al tanto de las diferentes situaciones.
- Llevar a cabo reuniones de aula, donde se puedan hablar sobre diferentes temas que preocupan a los alumnos. Se recomienda que estas reuniones puedan formar parte de un programa integral de habilidades socioemocionales, cuyo lanzamiento está previsto para octubre del 2025, para que no sean meros encuentros de quejas inconducentes.
- Organizar reuniones con las familias, no solo para situaciones conflictivas, sino para articular modos de pensar en conjunto a través de medidas preventivas y del acompañamiento integral de los alumnos.
- Generar momentos institucionales que “rompan lo cotidiano” para lograr identificación con la institución y, de esta forma, arraigar al alumno. Por ejemplo, organizando muestras abiertas a la comunidad, obras de teatro, torneos deportivos, acciones comunitarias, ayudas puntuales, emprendimientos y otros. Cuantas más posibilidades tienen los alumnos de desplegar en un espacio concreto sus potencialidades, más se comprometen consigo mismo y con la institución. Esto se alcanza si el alumno puede conocer su potencial y su riqueza, a través de situaciones variadas –ordinarias y extraordinarias– de la vida escolar. Son las oportunidades concretas las que le permiten poder reconocerlo y desplegarlo.
- Convocar a los alumnos a diferentes modos de participación de la vida organizacional: a través de la selección de delegados del aula, participando de asociaciones cooperadoras estudiantiles, etc. De esta manera podrán canalizar sus intereses y generar diferentes espacios organizados de representatividad.
- Nombrar mentores por alumno. Distribuir los alumnos en los diferentes referentes adultos (docentes, preceptores, equipos de orientación, directivos) y que cada uno se encargue del seguimiento personalizado de esa trayectoria estudiantil. Buscar entre el mentor y el alumno mentorado espacios de encuentro y diálogo, a fin de sistematizar el acompañamiento. Este seguimiento puede durar tanto un año escolar o toda la trayectoria escolar de los alumnos a su cargo. Otra propuesta pueden ser las mentorías de los cursos superiores hacia los más chicos.

## 2.4 Desarrollo profesional de los equipos de gestión y de los docentes

El desarrollo profesional docente implica un proceso continuo de aprendizaje y mejora en la práctica educativa, que va más allá de la formación inicial. Esta idea se centra en la necesidad de que los docentes no solo adquieran conocimientos teóricos, sino que también desarrollen habilidades prácticas y reflexivas para enfrentar los desafíos de cada clase. El desarrollo profesional debe ser contextualizado y centrado en las realidades escolares, más allá de la carrera docente que promueva cada jurisdicción.

### 2.4.1 Equipo directivo y desarrollo profesional docente

Los equipos directivos cumplen un rol esencial en la experiencia del docente y, por extensión, del estudiante. Son quienes guían, orientan y acompañan el proceso de formación y de planificación de los docentes. También son quienes evalúan los procesos de enseñanza de las diferentes clases y asumen la responsabilidad de crear un clima de trabajo armonioso para el aprendizaje, donde los conflictos puedan superarse a través del diálogo, la empatía y la apertura a la escucha. Obran a modo de causa ejemplar. Con su actitud, sus acciones y sus perspectivas señalan el modo de estar en la escuela y tiñen la institución.

Sin un equipo directivo que vele por el desarrollo profesional de sus docentes, y por el propio, es muy poco probable que una escuela cumpla con su función educativa de manera plena. Por este motivo, resultan una pieza fundamental para el desarrollo, la continuidad y el fortalecimiento de los procesos de transformación.

Proponemos entonces promover equipos directivos que puedan responsabilizarse de su tarea, que logren gestionar a partir de indicadores y transformen estos en conocimientos para lograr un plan de mejora continua. Así mismo, que puedan acompañar a sus equipos docentes para lograr los cambios que la transformación requiere y sostenerlos en el tiempo.

El proyecto centra su formación y su acompañamiento en los equipos directivos, asumiendo el rol central y la compleja tarea que tienen por delante.

### 2.4.2 Formación docente y directiva

Los equipos docentes y directivos requieren de un proceso de capacitación continua y de formación de redes entre pares. Se espera lograr que los docentes y directivos puedan contar con procesos de formación permanente en diferentes formatos: fuera del horario escolar, con horas pagas o de libre elección, en servicio, presenciales y a distancia, sincrónicas y asincrónicas.

Conociendo el impacto que la formación situada tiene sobre la mejora de las prácticas, se espera constituir comunidades profesionales de práctica, de manera formal y sistemática, esto permitirá contar con un dispositivo que empodere, acompañe y permita la práctica profesional reflexiva.

La Red Secundarias Innovadoras prevé una formación inicial para todo el personal docente, una formación mensual a todo el equipo directivo y formaciones específicas de implementación pedagógica a los docentes, además de acompañamiento durante todo el proceso de implementación del programa, con un referente jurisdiccional y uno nacional.

### 2.4.3 Carrera docente

Se considera muy importante lograr desarrollar una carrera docente donde se pueda crecer en la profesión a través de la conformación de espacios de investigación y de estudio, coordinación de áreas o proyectos, acompañamiento a diferentes grupos de estudiantes o de docentes noveles. Se busca que el crecimiento dentro de la profesión no se dé sólo por antigüedad o pasando a un cargo directivo, sino por los méritos y los aportes que los profesionales de la educación realicen al sistema educativo.

Se espera posibilitar modos diferenciados de estar en la escuela de parte de los docentes: como enseñantes, tutores, constructores de equipos de trabajo, realizadores de proyectos y otros. Para que esto ocurra, es imprescindible cambiar los formatos horarios.

La propuesta de organización de la enseñanza tradicional impide la interconexión de los docentes, ya que la caja horaria implica un docente por materia frente al aula. Si se logra cambiar este concepto y se proponen espacios de aprendizaje más abiertos, interdisciplinarios y autónomos, se abre la posibilidad de que los docentes pueden estar disponibles en reuniones con pares para planificar un proyecto o para repensar prácticas, mientras los alumnos trabajan con otros docentes, tutores o preceptores.

Si bien es cierto que mucho de esta tarea depende de repensar estructuralmente el rol de los docentes, hay algunas acciones que se pueden implementar también desde la escuela, tales como el reconocimiento de las buenas prácticas, la organización de la caja horaria para facilitar el encuentro de determinados docentes, la organización de intercambios de prácticas y otros.

### 2.4.4 Evaluación docente

Del mismo modo que se propone para los alumnos una evaluación como retroalimentación para la mejora, se propone para los docentes una evaluación justa y equitativa de su labor que supere el mero formalismo. La evaluación docente tiene la misión de reconocer los aciertos y, a partir de ellos, lograr mejores prácticas.

Se espera promover una cultura de la evaluación para lograr mejoras permanentes en toda la institución, desterrando los viejos conceptos de la evaluación con carácter punitivo o con fórmulas automatizadas para dar paso a una verdadera evaluación para la mejora. Se propone una evaluación donde los errores no son punidos, ni ignorados, sino tenidos en cuenta y asumidos como instancias de aprendizaje, para asegurar que las prácticas docentes respondan al sentido profundo de la transformación, aprovechando los escenarios propicios, producto de la revisión de los ejes anteriormente desarrollados. La puesta en marcha de escuelas comprometidas en el desarrollo de este eje también constituye una buena oportunidad para instalar sistemas de evaluación docente reales, que estimulen a los que obtienen mejores resultados de desempeño y permita tomar acciones sobre los que presentan oportunidades de mejora.

Por otro lado, es importante que aquellos profesionales de la educación que han tenido una labor destacada logren el reconocimiento que se merecen. Sin una cultura de evaluación orientada hacia la profesionalización de la docencia y el trabajo por objetivos, los logros de los docentes no tendrán su contraparte de reconocimiento.

A modo de orientación, se sugieren las siguientes acciones para las jurisdicciones y para las escuelas.

### Para las jurisdicciones

- Revisar la propuesta de carrera docente para poder generar incentivo/reconocimiento no solo por antigüedad sino por profesionalización, por logro de buenas prácticas, por asistencia, por proyectos extraordinarios.
- Promover encuentros docentes de las escuelas innovadoras. Acompañar a los encuentros nacionales, provinciales e interinstitucionales.
- Dar a conocer las buenas prácticas a través de publicaciones en las redes, libros, revistas, encuentros y otros medios.
- Generar un reconocimiento provincial y/o nacional para los docentes innovadores por logros con metas anuales e incentivo/reconocimiento por la mejora en indicadores clave.
- Acompañar a los directivos al armado de las cajas horarias, orientadas a la propuesta de transformación de las escuelas de la Red.
- Asesorar en la línea de innovación establecida para las Instituciones de la Red.
- Aligerar la carga burocrática para que los directivos puedan dedicarse centralmente a liderar pedagógicamente a las escuelas.

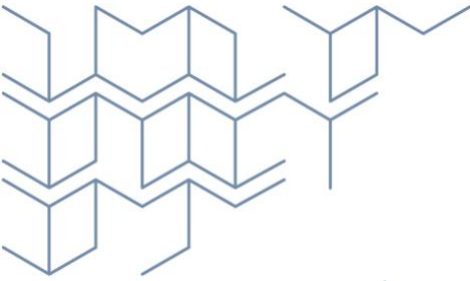
### Para las escuelas

- Realizar encuentros de buenas prácticas institucionales e interinstitucionales.
- Propiciar diálogos y retroalimentaciones sobre planificaciones, clases grabadas o clases compartidas ocurridas dentro de la institución o en redes interinstitucionales.
- Armar parejas de acompañamiento pedagógico, que puedan ver las clases alternativamente y realizar retroalimentaciones para la mejora.
- Realizar distintas instancias formativas donde participen varios miembros de la comunidad, para poder conformar redes de prácticas y nodos de mejora.
- Procurar que el equipo directivo trabaje con los docentes en un plan de carrera individual, pudiendo dialogar sobre lo que esperan alcanzar, ajustando expectativas con los resultados obtenidos e identificando distintos aspectos a ser mejorados.
- Organizar diferentes instancias de seguimiento para que los equipos docentes puedan tener una retroalimentación de su trabajo y que no reduzcan toda la evaluación a una calificación final en una reunión a fin de año.
- Fomentar espacios de encuentro entre docentes de las diferentes áreas en horario gestionado por el equipo directivo.
- Utilizar la tecnología educativa para promover encuentros online, cursos autoasistidos, enviar pequeñas cápsulas formativas, podcast o micro incentivos orientados a motivar al equipo docente.



## Camino posibles de implementación





### 3. Caminos posibles de implementación

Las experiencias de innovación existentes evidencian la complejidad de llevar a la práctica este proceso. La perspectiva de este Programa retoma el camino iniciado por numerosos procesos de innovación y busca organizar las acciones en un enfoque sistémico y modular.

No se trata de imponer un único modo de enfrentar los desafíos que nos depara la transformación necesaria del sistema, sino de proponer modos de enfrentar lo que la realidad nos requiere, que conlleva un necesario esfuerzo por situar la propuesta, repensar en cada contexto, sin por ello, perder la vocación transformadora de cambio sistémico. Entendemos como “sistémica” a la necesidad de una actuación interconectada sobre ejes nodales, lo que provoca que la innovación no solo ocurra, sino que se convierta en una transformación real. El cambio profundo no se produce a partir de una sucesión de hechos aislados ni en un archipiélago inconexo de acciones, sino que surge de una renovación de enfoques simultáneos, íntimamente entrelazados y sostenidos en el tiempo. Por eso la propuesta es hacer foco en determinados puntos centrales, para lograr activar la transformación esperada.

Este proceso exige trabajar con los ejes previamente descritos de manera simultánea y en estrecha relación con el objetivo común de alcanzar aprendizajes significativos y de calidad para el siglo XXI. Esto conlleva complejidades y asume que cada territorio requiere enfoques diversos. Por ello, se considera que estas acciones pueden implementarse de forma modular, con distintos grados de intensidad. En otras palabras, cada jurisdicción o escuela debería abordar los cuatro ejes propuestos de manera simultánea, adaptando la intensidad de su trabajo según sus capacidades. Este enfoque nos permite, por un lado, no renunciar a la transformación estructural que requieren las necesidades actuales de cambio profundo, y por otro, invitar a cada contexto a abordar la transformación de manera gradual, de acuerdo con sus posibilidades.

Las fases de este proceso se desarrollan de forma incremental, buscando aumentar los espacios de participación, libertad y autonomía de los estudiantes. Se aspira a transitar de un modelo de enseñanza centrado en el docente a otro que se enfoque en el estudiante para que pueda experimentar aprendizajes profundos, teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad y del mundo laboral, así como las propias de la etapa evolutiva de los estudiantes y del discernimiento de su proyecto de vida. Nada de esto se logra sin la mirada atenta de un adulto, capaz de guiar la estrategia de implementación, regular los espacios, proponer las situaciones de enseñanza, buscando ajustar propuesta y demanda de forma equilibrada.

La presente línea de trabajo para la implementación del Programa Transformación de la Escuela Secundaria sirve de guía práctica, para que cada institución pueda abordar el proceso de cambio hacia la innovación, según las propias particularidades institucionales. Es decir, no se trata de presentar un esquema de trabajo prefijado que lleva indefectiblemente a la innovación, sino de sentar las bases para que cada escuela pueda ir dando pasos hacia la innovación a través de un enfoque sistémico.

### 3.1 Armando el equipo de trabajo

Todo proceso de transformación educativa, especialmente en un sistema tan complejo como la escuela secundaria, se sostiene sobre las personas que lo impulsan. El desarrollo del Programa debe contemplar la conformación de equipos capaces de liderar, inspirar y sostener cambios desde adentro de las instituciones.

Armar este equipo implica ir más allá de las estructuras jerárquicas tradicionales. No se trata únicamente de convocar a directivos o referentes formales, sino de identificar a aquellas personas que, por su trayectoria, creatividad, capacidad de colaboración y ascendencia sobre sus pares, puedan motorizar la innovación. Estos líderes pueden encontrarse entre docentes, equipos técnicos, estudiantes, familias u otros actores vinculados a la escuela. Su valor radica en que conocen de cerca la realidad de las aulas y que pueden poseer la legitimidad necesaria para movilizar a la comunidad educativa hacia objetivos compartidos.

Este enfoque supone reconocer y acompañar nuevos liderazgos, aun cuando no se encuadren en cargos de la estructura orgánica. Para ello, el Programa propone pensar en “encargos” institucionales: responsabilidades específicas y acotadas en el tiempo, orientadas a proyectos concretos, que permitan canalizar el potencial de estos referentes y otorgarles un espacio formal de acción. Este mecanismo habilita que personas con ideas innovadoras puedan llevarlas a cabo con respaldo institucional, articulando con los equipos directivos y en sintonía con el proyecto educativo de la escuela.

En este sentido, la conformación del equipo no debe responder sólo a criterios técnicos, sino también a la diversidad de miradas y estilos de liderazgo. La presencia de un equipo institucional de trabajo conformado por actores que tienen distintos roles en la escuela enriquece el diseño y la implementación de las acciones, ya que el proyecto se nutre de los aportes de cada uno desde las distintas aristas de la estructura escolar. La cohesión del equipo se logrará a partir de la unidad de criterios y la visión compartida del cambio, sostenida en el compromiso con el bienestar integral de los estudiantes y la mejora de la calidad de los aprendizajes.

Así, armar el equipo de trabajo para el Programa no es un paso meramente organizativo: es una decisión estratégica. Significa garantizar que la innovación no dependa de voluntades aisladas, sino que sea fruto de un liderazgo distribuido, capaz de sostenerse en el tiempo, adaptarse a las particularidades de cada institución y responder a los desafíos de un sistema educativo que exige transformaciones profundas y sostenidas.

Proponemos que el equipo directivo, junto con los referentes del programa, elijan el modo de trabajar la propuesta de innovación en la escuela. Puede desarrollarse con todo el equipo docente o con un grupo de trabajo más acotado. La condición es que no sea un grupo periférico, sino que represente al menos el 30% de la institución, y en los 4 ejes de trabajo propuestos. Se espera que año tras año vaya creciendo hasta permear en toda la escuela. No se trata de realizar una experiencia accesoria y aislada, sino de un cambio profundo para modificar prácticas sostenidas en el tiempo. Por ello, es importante que toda la institución se comprometa con las líneas de trabajo y sea consciente de los objetivos del proyecto. Se trata, en todo caso, de decidir una gradualidad, no una baja intensidad.

## 3.2 Comunicar la transformación

Para que el camino hacia la innovación de la escuela secundaria sea sostenible en el tiempo se requiere de un proceso de comunicación claro, transparente y oportuno a toda la comunidad educativa.

En el marco del Programa, comunicar no es solo informar sobre acciones puntuales, sino invitar a todos los actores a comprender el sentido de la transformación, sus objetivos y el impacto que busca generar en la vida escolar.

La comunicación de la transformación cumple una doble función: por un lado, fortalece la confianza y el compromiso de la comunidad educativa; por otro, ayuda a construir el clima favorable que la innovación necesita para prosperar. Generar este clima implica transmitir que el cambio no es una imposición externa, sino una oportunidad para que la escuela crezca, se adapte y responda mejor a las necesidades de sus estudiantes.

En la realidad institucional suele suceder que las creencias, hábitos y dinámicas ya instaladas en la escuela tienen más fuerza que cualquier documento o planificación si no se involucra a los actores de manera consciente en el proceso. Por ello, la comunicación debe ser bidireccional: no solo difundir mensajes, sino también escuchar activamente las percepciones, inquietudes y propuestas de quienes integran la comunidad escolar. Esto permite que el proceso de innovación pueda verse retroalimentado por los actores de la comunidad educativa y encuentre oportunidades de mejora en el camino. La escucha activa hacia los actores de la comunidad educativa pone en juego la capacidad de transformación que tiene la escuela orientando la innovación hacia lo que verdaderamente necesita, considerando las particularidades institucionales.

Un plan de comunicación eficaz combina mensajes claros, canales adecuados y momentos estratégicos. Supone explicar el qué y el para qué de cada acción, anticipar los cambios, celebrar los logros intermedios y visibilizar las buenas prácticas que surjan en el camino. Además, requiere que los líderes institucionales –formales e informales– sean voceros coherentes y comprometidos del proceso, modelando en su conducta la apertura, el respeto y la orientación hacia el bien común que el cambio promueve.

Comunicar la transformación es, en definitiva, preparar el terreno cultural para que la innovación pueda echar raíces. Es acompañar con palabras, gestos y espacios de diálogo el proceso de cambio, de manera que la comunidad escolar no solo lo conozca, sino que lo haga propio, lo sostenga y lo potencie.

Se llevarán a cabo reuniones que se desarrollarán a modo de encuentros. Para que así sea, se deben planificar con especial cuidado y teniendo en cuenta todos los detalles; por ejemplo, la transmisión de los objetivos, el contenido a conversar, el modo de comunicar y los compromisos que cada parte debe asumir, los plazos estimados y la distribución de tareas. Estas acciones incumben a los delegados nacionales y jurisdiccionales, para los encuentros nacionales y en cada jurisdicción, pero dentro de las escuelas son responsabilidad de los equipos de directivos.

### 3.3 Construir el diagnóstico

Realizar un diagnóstico constituye un paso necesario para iniciar cualquier proceso de cambio. Por ello es importante generar un tablero de indicadores que tenga en cuenta los datos fundamentales de la escuela, a saber:

- Cantidad de alumnos.
- Cantidad de docentes (docentes frente a curso, preceptores, equipo de orientación, equipo directivo, auxiliares de laboratorio, otros).
- Miembros del equipo de orientación.
- Cantidad de alumnos integrados.
- Cantidad de personal no docente.
- Ratio docente por alumnos (Cantidad de docentes por número de alumnos).
- Promedio de horas docentes en la escuela.
- Porcentaje de repitencia.
- Porcentaje de sobreedad.
- Porcentaje de abandono.
- Porcentaje de egreso.
- Cantidad de pases a otras escuelas.
- Resultados en las pruebas Aprender en los últimos años (comparar 3 cohortes).
- Si hubiese una encuesta sobre distintos aspectos escolares a las familias, los alumnos y los docentes, se analizarían los resultados.

Para completar el diagnóstico, se propondrá el trabajo de recolección de percepciones cualitativas por parte de los involucrados, en relación a los cambios que se desean implementar. En el cuadro siguiente, se propone un ejemplo de rúbrica de los cuatro ejes mencionados. Esta rúbrica funciona a modo de ejemplo, se pueden formar otras similares, con la finalidad de reflexionar acerca de las percepciones de los responsables institucionales:

## Eje 1: Organización institucional / Régimen Académico

<b>Criterio</b>	<b>Nivel I</b>	<b>Nivel II</b>	<b>Nivel III</b>	<b>Nivel IV</b>
<b>Organización de los espacios y tiempos escolares.</b>	Espacios fijos y tiempos rígidos (hora-cátedra-aula-grupo).	Flexibilización ocasional de espacios y tiempos. Disponibilidad de horas institucionales temporales. Trabajo colaborativo ocasional.	Espacios organizados con criterios pedagógicos diversos (temáticos, disciplinares, interdisciplinares, virtuales). Horas institucionales frecuentes para trabajo colaborativo.	Ruptura de la caja horaria exclusiva por materia.  Organización por proyectos, con espacios optativos. Trabajo autónomo de alumnos.  Espacios diversos de aprendizaje, que van más allá del aula.
<b>Régimen de evaluación y acreditación.</b>	Evaluación centrada en contenidos disciplinares, calificación por promedios y promoción supeditada a asignaturas acreditadas.	Evaluación que combina resultados y procesos de aprendizaje. Promoción del año en bloque.	Evaluación basada en criterios colegiados, articulando contenidos y capacidades. Decisiones en equipos interdocentes.	Criterios de evaluación compartida con la comunidad desde el inicio. Incluye autoevaluación. Se utiliza como retroalimentación para mejorar aprendizajes.
<b>Ausentismo de alumnos.</b>	Superior al 25%.	Entre el 10% y 25%.	Entre el 5% y 10%.	Menos del 5%.
<b>Convivencia escolar.</b>	Pautas no explicitadas ni compartidas con la comunidad.	Pautas claras establecidas centralmente y publicadas.	Acuerdos contruidos con participación de estudiantes, docentes y directivos. Experiencias de mediación escolar.	Convivencia integrada a la cultura escolar, con mediación entre alumnos y protocolos claros y efectivos.

## Eje 2: Organización del aprendizaje y la enseñanza / Diseño Curricular

Criterio	Nivel I	Nivel II	Nivel III	Nivel IV
<b>Organización de los contenidos.</b>	Contenidos organizados por disciplinas simultáneas, con muchas asignaturas anuales.	Contenidos organizados en redes o temas generativos. Introducción de enfoques multidisciplinarios.	Disminución de simultaneidad de materias con la inclusión de la semestralización o formatos intensivos.  Ciclo básico y superior organizado por materias troncales (matemática y lengua) y por áreas (sociales y naturales) y propuestas interdisciplinarias.	Ciclo básico y superior organizado por materias troncales (matemática y lengua) y por áreas (sociales y naturales) y propuestas interdisciplinarias.  Organización por proyectos de investigación/acción, aprendizajes basados en proyectos institucionalizados, propuestas optativas y vocacionales.
<b>Selección de contenidos.</b>	Selección por centralidad disciplinar.	Selección priorizada por centralidad y desarrollo de capacidades.	Selección priorizada por centralidad, incluyendo el desarrollo de capacidades. Contenidos adaptados a contextos. Inclusión de temáticas personales y sociales (IA, ambiente, finanzas).	Selección priorizada por centralidad, incluyendo el desarrollo de capacidades. Contenidos adaptados a contextos.  Recorridos obligatorios y opcionales para profundización, con inclusión de intereses de los alumnos.
<b>Enfoques y prácticas de enseñanza.</b>	Prácticas centradas en transmisión de contenidos.	Introducción de experiencias que desarrollan capacidades, cultura del pensamiento y autonomía.	Experiencias sistemáticas que desarrollan protagonismo y trabajo autónomo.	Institucionalización del trabajo autónomo, experiencias opcionales, aprendizajes por problemas y proyectos, vinculados con el mundo académico y laboral.

<b>Variedad de agrupamientos.</b>	Agrupamientos por curso/sección.	Experiencias con grupos dentro del mismo año (diferentes 1eros. 2dos, etc.).	Experiencias con agrupamientos flexibles que trascienden curso o ciclo.	Agrupamientos por afinidades, tutorías entre pares e intereses por diferentes temáticas transversales.
<b>Inclusión de tecnología e IA.</b>	Uso principalmente analógico, con momentos específicos de tecnología.	Tecnología para potenciar experiencias de aprendizaje.	Tecnología para diversificar experiencias y ampliar saberes.	Tecnología e IA como aliadas para la autonomía, creatividad y mayores aprendizajes.
<b>Enfoque y prácticas de evaluación.</b>	Evaluación sumativa y fragmentaria.	Evaluación formativa con retroalimentación y criterios claros. Introducción de la autoevaluación.	Evaluaciones integradoras en algunas áreas. Prácticas sistemáticas de auto y coevaluación.	Evaluaciones integradoras de nivel (porfolio, monografía, coloquio) con situaciones reales y auténticas.
<b>Habilidades socioemocionales / formación integral.</b>	Trabajo puntual sobre emociones emergentes.	Espacios de reconocimiento y regulación emocional.	Abordaje transversal de habilidades socioemocionales y espacios de escucha.	Programa integral de habilidades socioemocionales para toda la comunidad. Proyecto de vida integrado a los aprendizajes.
<b>Nivel alcanzado en Lengua en las pruebas Aprender en 5°/6° año.</b>	La mayoría de los alumnos están por debajo del nivel básico.	La mayoría de los alumnos alcanza el nivel básico.	La mayoría de los alumnos alcanza el nivel satisfactorio.	La mayoría de los alumnos alcanza el nivel avanzado.
<b>Nivel alcanzado en Matemática en las pruebas Aprender en 5°/6° año.</b>	La mayoría de los alumnos están por debajo del nivel básico.	La mayoría de los alumnos alcanza el nivel básico.	La mayoría de los alumnos alcanza el nivel satisfactorio.	La mayoría de los alumnos alcanza el nivel avanzado.
<b>Nivel alcanzado en Lengua Extranjera en 5°/6° año.</b>	La mayoría de los alumnos están por debajo del nivel básico (A1).	La mayoría de los alumnos alcanza el nivel básico (A2).	La mayoría de los alumnos alcanza el nivel satisfactorio (B1).	La mayoría de los alumnos alcanza el nivel avanzado (B2).

### Eje 3: Acompañamiento de las trayectorias escolares

<b>Criterio</b>	<b>Nivel I</b>	<b>Nivel II</b>	<b>Nivel III</b>	<b>Nivel IV</b>
<b>Modos de acompañamiento.</b>	Dependiente de criterios personales de los docentes.	Equipo de acompañamiento liderado por referente específico.	Equipo docente completo con coordinación y comunicación unificada. Diálogo abierto con alumnos y familias.	Planes personalizados con alumnos, herramientas digitales, encuentros sistemáticos con familias y docentes.
<b>Articulación con la sociedad educadora.</b>	Trabajo articulado con profesionales externos de forma puntual.	Articulación episódica con el sistema de salud y organizaciones civiles.	Trabajo articulado sostenido con el sistema de salud y la sociedad civil.	Planes conjuntos con objetivos acordados, interacción con toda la comunidad: empresas, sociedad civil, gobiernos y redes educativas.
<b>Acompañamiento en la construcción de un proyecto de vida.</b>	Recorrido único y pocas oportunidades de elección.	Espacios electivos y optativos para explorar intereses y vocaciones.	Proyecto transversal con espacios de autoconocimiento y conexión con mundo laboral y académico.	Proyecto de vida como eje central de la organización escolar, con espacios de escucha y sentido personal.
<b>Gestión con datos.</b>	Registros mínimos de la trayectoria escolar de los alumnos.	Se realizan registros claros y se vuelcan en la BNH.	Se realizan registros claros y se analizan para tener un seguimiento de las trayectorias de los alumnos.	Se realizan registros claros y se analizan para tener un seguimiento de las trayectorias de los alumnos, teniendo alertas para poder prevenir situaciones de fragilidad educativa, de futuras repitencias o abandonos.

#### Eje 4: Desarrollo profesional de los equipos de gestión y de los docentes

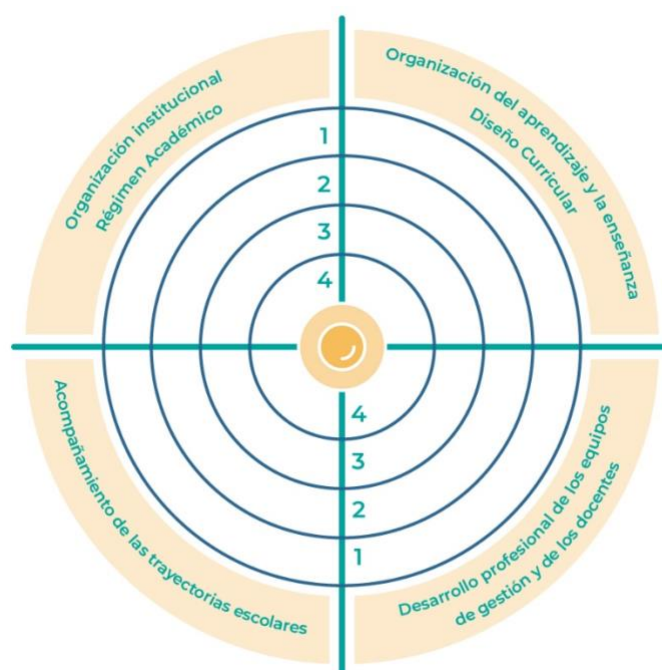
<b>Criterio</b>	<b>Nivel I</b>	<b>Nivel II</b>	<b>Nivel III</b>	<b>Nivel IV</b>
<b>Liderazgo del equipo directivo.</b>	Liderazgo centrado en la gestión administrativa.	Liderazgo con perspectiva institucional y pedagógico.	Liderazgo pedagógico sostenido en un plan de mejora transformacional.	Liderazgo transformacional compartido, participación en redes interinstitucionales y transmisión del proceso a otras escuelas.
<b>Formación docente.</b>	Formación disciplinar según acceso individual.	Ofertas en distintos formatos (presencial, híbrido, asincrónico) alineadas a la transformación.	Dispositivos internos para práctica reflexiva (comunidades, mentorías, observaciones).	Formación continua con redes de aprendizaje interinstitucionales y comunidades sistemáticas.
<b>Trabajo en equipo.</b>	Trabajo colaborativo eventual.	Equipos para propósitos específicos (planificación, trayectorias, evaluación).	Trabajo colaborativo sistemático.	Clases en pareja pedagógica, comunidades de aprendizaje, repositorios de materiales, reconocimiento de buenas prácticas.
<b>Carrera docente.</b>	Basada en antigüedad, un único rol de enseñante.	Roles diferenciados (coordinadores, referentes, mentores).	Sistema de reconocimiento más allá de la antigüedad.	Carrera diferencial para docentes destacados. Espacios de investigación y sistematización de buenas prácticas.
<b>Evaluación docente.</b>	Evaluación asistemática o meramente formal.	Retroalimentación formativa.	Evaluación con un plan de mejora personal con foco en mejora continua.	Sistema justo y pertinente de reconocimiento, con incentivos al logro docente y sostenibilidad de resultados.  Evaluación que ayuda a responsabilizarse por los resultados alcanzados con foco en la mejora continua.

Las escuelas que participen en el programa realizarán un análisis de la situación en cada uno de los ejes de transformación.

El equipo directivo liderará este análisis impulsando un proceso de carácter participativo, de modo tal que permita recoger la perspectiva del cuerpo docente. Es ideal poder involucrarlos en el camino de la transformación desde el inicio, pero cada equipo directivo elegirá el modo y el tiempo para hacerlo, según el conocimiento que tenga de sus docentes.

Para completar esta etapa diagnóstica sugerimos analizar los datos cuantitativos y las percepciones de la rúbrica en relación con el proceso de cambio esperado y conformar un primer paso de análisis que tome una perspectiva integral, para luego poder iniciar un plan de acción situado, consensuado y desafiante.

Para visualizar de forma rápida y resumida la etapa diagnóstica proponemos completar, a modo de integración la siguiente diana, siendo 1 Punto 0, 2 Primeros pasos, 3 Avances y 4 Ampliación / Consolidación.



Es fundamental que después de realizado el diagnóstico cada equipo directivo elija sus irrenunciables o un foco clave por eje, que se percibe como una variable nodal para la transformación de la escuela.

Para ello, invitamos a que vuelvan sobre la rúbrica y que en cada uno de los ejes propuestos elijan aquella dimensión que consideren central para el cambio.

Proponemos nuestra elección, sin conocer cada escuela. Es posible que la propuesta que hacemos ya esté trabajada, en ese caso es conveniente elegir otra dimensión de intervención.

- **Eje Organización institucional / Régimen Académico:** trabajar prioritariamente sobre Organización de los espacios y tiempos escolares y el ausentismo de los alumnos y docentes.

- **Eje Organización del aprendizaje y la enseñanza / Diseño Curricular:** prioritariamente trabajar sobre la organización de los contenidos y el enfoque de las prácticas de evaluación.
- **Eje Acompañamiento de las trayectorias escolares:** priorizar los modos de acompañamiento.
- **Eje Desarrollo profesional de los equipos de gestión y de los docentes:** centrarse en la formación del equipo directivo y docente y en la evaluación docente.

Una vez elegida la variable de transformación de cada eje se sugiere hacer un análisis de los aspectos facilitadores y de los obstaculizadores. A continuación, proponemos una lista posible.

## Facilitadores

---

### Apoyo de la comunidad educativa

El respaldo de docentes, estudiantes, padres y autoridades puede crear un entorno positivo para el cambio.

---

### Liderazgo comprometido

Un liderazgo que inspire y motive al personal puede ser crucial para implementar la transformación.

---

### Recursos adecuados

La disponibilidad de recursos materiales y humanos puede facilitar la ejecución del plan y asegurar su sostenibilidad.

---

### Formación y capacitación

Participar de las propuestas formativas de forma comprometida con las instituciones hace que la propuesta de cambio pueda tener logros en la realidad.

---

### Colaboración y trabajo en equipo

Fomentar un ambiente de trabajo colaborativo entre docentes, directivos, responsables jurisdiccionales y nacionales y las comunidades fortalece la implementación del plan.

---

### Flexibilidad y Adaptabilidad

La capacidad de ajustar el plan según las circunstancias y realidades del entorno facilita una implementación más efectiva. Saber, por un lado leer la realidad, y por otro, hacer las maniobras necesarias para que los objetivos propuestos puedan alcanzarse.

---

### Evaluación Continua

Un sistema de seguimiento y evaluación permite identificar logros y áreas de mejora, lo que ayuda a ajustar estrategias en tiempo real. El monitoreo cuanti y cualitativo permite no esperar a terminar un proceso para realizar los ajustes necesarios.

---

## Obstaculizadores

---

### Resistencia al cambio

La desconfianza de docentes, estudiantes o padres a nuevas metodologías o cambios puede entorpecer la implementación del plan.

---

### Falta de asistencia a la formación

La insuficiencia de capacitación puede llevar a la implementación inadecuada de nuevas estrategias y metodologías.

---

### Comunicación deficiente

La falta de comunicación entre los miembros de la comunidad educativa puede generar malentendidos y resistencia.

---

### Clima escolar negativo

Un ambiente escolar donde predominan conflictos o grietas internas puede afectar la colaboración y el compromiso.

---

### Bajas expectativas

Establecer objetivos que no son relevantes o claudicar a la posibilidad de producir un cambio profundo desde el inicio del proceso traerá ausencia de resultados satisfactorios.

---

### Falta de Evaluación

La ausencia de mecanismos para monitorear el progreso dificultará detectar problemas y realizar ajustes necesarios en el plan.

---

Es importante apoyarse como palanca en los aspectos facilitadores, sostenerlos y hacerlos crecer, y pensar acciones que aminoren el impacto de los obstaculizadores. Que existan estos últimos aspectos, no significa que no se pueda trabajar sobre ellos y generar un cambio. Nunca los espacios de transformación están absolutamente alineados al cambio, pero esto no significa que el cambio sea imposible.

## 3.4 Planificación estratégica

A continuación, compartimos una serie de preguntas que pueden ser consideradas como disparadoras para comenzar esta etapa inicial de trabajo con las escuelas. Estas preguntas tienen la intención de ordenar la primera aproximación, organizando tiempos y espacios para una implementación efectiva.

1. ¿Cómo se comunicará el inicio del proceso de transformación? ¿Cuándo? ¿A quiénes?
2. ¿Quiénes participarán del diseño del plan?
3. ¿Quiénes gestionan la comunicación a toda la comunidad?
4. ¿Qué vamos a necesitar para definir nuestro punto de partida?

Cada referente jurisdiccional junto con los equipos directivos podrá comenzar a pensar estas preguntas para iniciar su tarea y completar un plan de trabajo. A continuación, presentamos un modelo de plan de trabajo que tendrá que ajustarse a cada realidad jurisdiccional e institucional.

Proceso	Acciones	Responsable	Tiempos
<b>Comunicar el proceso de transformación.</b>	<p>Convocar a los directivos de las escuelas referentes.</p> <p>Consensuar con las escuelas su participación.</p> <p>Designar al interior de la escuela a los distintos responsables.</p> <p>Consensuar la propuesta en los 4 ejes al interior de la escuela.</p> <p>Contar la propuesta a toda la comunidad docente</p> <p>informar a las familias.</p> <p>Comunicar a la comunidad más amplia sobre la propuesta de innovación emprendida.</p>	<p>Responsable jurisdiccional.</p> <p>Equipo directivo.</p>	<p>Octubre</p> <p>Noviembre/ Diciembre.</p> <p>Febrero.</p>
<b>Planificar los dispositivos de diagnóstico.</b>	<p>Revisar los dispositivos propuestos por nación.</p> <p>Generar dispositivos propios.</p> <p>Convalidar los dispositivos al interior de las escuelas.</p>	<p>Responsable jurisdiccional.</p> <p>Equipo directivo.</p>	<p>Octubre.</p> <p>Noviembre/ Diciembre/Febrero.</p>
<b>Diagnosticar y planificar.</b>	<p>Agrupar y ordenar indicadores y evidencias.</p> <p>Elaborar la diana institucional.</p> <p>Reflexionar sobre los resultados.</p> <p>Construir los primeros pasos del plan.</p>	<p>Equipo jurisdiccional y directivo.</p>	<p>Noviembre/ Diciembre.</p> <p>Febrero.</p>

### 3.5 Análisis de transformaciones exitosas

Conocer el modo en que han transitado las experiencias de cambio otras instituciones, en el marco de determinadas políticas, programas o redes de escuelas, puede ser motivo de inspiración y aprendizaje. Explorar estos procesos permite imaginar el diseño del propio camino, aprovechando las lecciones aprendidas, con los debidos ajustes para adaptar las experiencias ajenas a las particularidades de cada contexto y comunidad.

En tal sentido, animamos a las escuelas a explorar los materiales en los que se exponen, tanto las características de cada propuesta de transformación, como el proceso recorrido en el diseño, implementación y evaluación de la experiencia en las instituciones involucradas.

Proponemos las siguientes preguntas orientadoras para sistematizar las experiencias.

- ¿Qué desafío o situación problemática motivó la transformación en esta experiencia?
- ¿Qué factores facilitaron la transformación?
- ¿Qué innovaciones identificamos en cada eje de transformación?
- ¿Qué nos resulta especialmente inspirador?
- ¿Qué semejanza y diferencia veo en el desafío que enfrentó el ejemplo elegido con los de mi escuela?
- ¿Qué podríamos incorporar en la escuela? ¿De qué modo?

#### Cuadro de sistematización

##### Experiencia de transformación

Desafíos enfrentados.	Factores que facilitaron.	Nivel organización de la enseñanza.	Nivel Régimen Académico.	Nivel seguimiento de las trayectorias.	Nivel desarrollo profesional docente.	Inspirador.

Ver **Apéndice**, donde se proponen variadas experiencias exitosas.

### 3.6 Diseñar el plan de implementación

Una vez hecho el diagnóstico, fijado las prioridades y trabajando con el equipo central elegido se debe diseñar un plan de trabajo. Para ello, proponemos el siguiente modelo a modo orientativo:

Ejes	Objetivos	Acciones	Responsables	Tiempos	Indicadores de logro	Recursos
Organización institucional / Régimen Académico.						
Organización del aprendizaje y la enseñanza / Diseño Curricular.						
Acompañamiento de las trayectorias escolares.						
Desarrollo profesional de los equipos de gestión y de los docentes.						

Este plan se completará teniendo en cuenta algunos aspectos:

- Los objetivos deben ser desafiantes y medibles.
- Las acciones deberán ser específicas y asignadas a responsables claramente identificados. Por ejemplo, en lugar de mencionar 'todo el equipo docente' o 'las familias', especificar 'los docentes de matemáticas y ciencias naturales del 2° año'.
- Los plazos deben ser concretos en lugar de amplios (en vez 'durante todo el año', se sugiere 'todos los primeros lunes de cada mes').
- Incluir un mecanismo de retroalimentación y ajuste: esto puede incluir reuniones periódicas para revisar avances, discutir desafíos y realizar ajustes basados en la retroalimentación de todos los involucrados. Así, se asegura que el plan se mantenga relevante y efectivo a lo largo del tiempo.
- Los indicadores de logro tienen que ser claros, específicos y medibles. Por ejemplo, en lugar de poner "mejorar la propuesta de enseñanza", poner "que el 60 % de los espacios curriculares puedan realizar un proyecto interdisciplinario durante el ciclo lectivo".

### 3.7 Una escuela secundaria con sentido

La transformación de la escuela secundaria no se limita a modificar estructuras, planes o metodologías. Supone, ante todo, un ejercicio profundo de reflexión institucional: un momento "bisagra" en el que la escuela se detiene a pensar en su contexto y a revisar el sentido que otorga a su tarea educativa.

Este proceso de ecualización de sentidos implica armonizar las múltiples expectativas que recaen sobre la educación secundaria –académicas, formativas, sociales, culturales– y tomar decisiones claras sobre las prioridades. En general, la mayor dificultad en el planeamiento estratégico radica en la renuncia que conlleva la elección de un foco prioritario. Por tradición y por vocación de

integralidad, las escuelas tienden a querer abarcar todas las áreas de manera destacada, lo que muchas veces las expone al riesgo de dispersar esfuerzos y terminar siendo aceptables en todo, pero excelentes en nada.

El Programa Transformación de la Escuela Secundaria propone que este ejercicio de reflexión institucional se oriente a identificar y definir con precisión el cometido en el que la escuela se propone mejorar. Esta elección no significa descuidar otras dimensiones, sino concentrar energías, recursos y creatividad en un propósito que le otorgue identidad y proyección, y que se traduzca en un aporte distintivo a la formación integral de los estudiantes. De algún modo, esta focalización implica cierta renuncia, no porque se abandone del todo un cometido esencial, sino porque se elige poner mayor esfuerzo, tiempo y dedicación institucional a una de las misiones específicas de la escuela secundaria. Así, una escuela que se proponga principalmente la preparación para la continuidad de los estudios superiores resignará tiempo y esfuerzo para la preparación para la inserción profesional inmediata.

Este tipo de esfuerzos de priorización institucional sirven para definir la orientación de muchas acciones: el Diseño Curricular, la orientación de los espacios optativos, el tipo de vinculación con el entorno, el grado de incorporación de tecnología, etc.

Una manera de plasmar este ejercicio de focalización consiste en responder a preguntas como las siguientes:

¿Con qué rasgos quisiéramos que se identifique o describa a nuestra escuela dentro de 10 años? ¿A partir de qué atributo diferencial serán reconocidos nuestros graduados?

Tomar esta decisión estratégica supone reconocer la singularidad de cada comunidad escolar, sus fortalezas y desafíos, y aceptar que la excelencia se construye desde la coherencia entre el propósito declarado y las acciones cotidianas. Cuando la escuela define con claridad su sentido y lo comunica de manera consistente, genera pertenencia, compromiso y motivación, tanto en su equipo docente como en las familias y estudiantes, convirtiendo la innovación en un proyecto vivo y sostenible.

Sin esta construcción de sentido, todo camino de transformación se convertirá en un “como sí”, una respuesta para el afuera, para ser elevada a alguna autoridad, pero sin verdadera raigambre. Por ello, es tan importante realizar las acciones que se esperan, como saber para que se hacen. Ese sentido lo transmite el liderazgo de un equipo docente y directivo que, primero, lo toma para sí, lo incorpora como propio y, luego, lo comunica al resto de la comunidad.

### 3.8 Diseño Curricular participativo

El ejercicio de reflexión institucional que conduce a definir el sentido prioritario de la escuela no puede quedarse en una declaración de intenciones. Debe traducirse en un Diseño Curricular que encarne y exprese, de manera concreta, el propósito acordado. La coherencia entre el foco elegido y las decisiones curriculares conectadas con la realidad es lo que garantiza que la visión estratégica se convierta en experiencias de enseñanza y aprendizaje significativas para los estudiantes.

Para lograrlo, es necesario establecer un modelo de participación ordenado, que permita la intervención de todos los actores relevantes –docentes, familias, estudiantes y representantes

de la comunidad– bajo un marco de responsabilidades claras y diferenciadas. Este modelo debe cuidar dos aspectos esenciales:

1. La apertura a múltiples voces, asegurando que el Diseño Curricular contemple las miradas y las voces de los actores protagonistas presentes en la comunidad escolar.
2. El fortalecimiento de la autoridad pedagógica del equipo de gestión, evitando que la apertura derive en dispersión, indefinición o tensiones irresueltas que debiliten la propuesta.

En este sentido, la participación no significa ausencia de conducción. Requiere un liderazgo que escuche, coordine y articule, facilitando acuerdos que sean realistas, consistentes y sostenibles. Para ello, es conveniente definir etapas, roles y mecanismos claros: desde las instancias de consulta inicial hasta la validación final del plan de transformación. Es importante resaltar que la autoridad pedagógica de los equipos de conducción es insustituible y son ellos quienes finalmente cohesionan y validan los aportes que son producto de la participación de la comunidad escolar en pos de un Diseño Curricular abierto y conectado con la realidad de los estudiantes de la escuela.

En este proceso, de manera indirecta, se pondrá en juego un replanteo de las fuerzas de gobierno del sistema escolar. Involucrar a actores tradicionalmente ajenos a la toma de decisiones curriculares –como estudiantes o miembros de la comunidad– abre la posibilidad de ensayar alternativas más colaborativas, sin perder de vista las responsabilidades éticas, legales y profesionales propias de cada rol.

### 3.9 Sociedad educadora

La educación de las nuevas generaciones no puede ser solo una cuestión de las escuelas o de las familias, sino de toda la sociedad. Si bien ambas agencias –familia y escuela– son las encargadas primarias de dicha tarea, toda la sociedad es responsable de alojar a las nuevas generaciones y de garantizar una introducción al mundo adecuada, proveyendo a los recién llegados de las señales que se requieren para vivir en comunidad (Alliaud y Antelo, 2009).

Se trata de fortalecer redes con las organizaciones de la sociedad civil, con las familias, con entidades públicas y privadas, a fin de sumar colaboraciones en pos de la transformación, que la sociedad toda espera de la institución.

Las escuelas podrían hacer un mapa de actores y de posibles ayudas, de nodos que se necesitan tejer y de propuestas de acercamiento a otras entidades o instituciones que puedan colaborar en la tarea emprendida.

Para la construcción del mapa se recomienda contestar las siguientes preguntas guías:

¿Qué se necesita para iniciar la transformación de la escuela secundaria?

¿Qué actores sociales o instituciones nos pueden ayudar para alcanzar lo que nos proponemos?

¿Conoce la comunidad, el municipio, las empresas, las asociaciones, el resto de los sistemas sociales, los actores relevantes del entorno, los objetivos de transformación que la escuela pretende alcanzar?

¿La escuela dialoga con estos actores? ¿Cómo se puede hacer para mejorar ese diálogo?

Dentro de la comunidad educativa ¿quién se puede encargar de realizar dicha tarea? (Comisión de padres, docentes, equipo directivo, alumnos, otros).

¿La comunidad cercana conoce los proyectos de la escuela, se publican sus resultados? ¿Se abren a la comunidad las muestras educativas, se percibe a la escuela como parte relevante de ella?

¿Se busca trabajar con las familias y los docentes creando una comunidad?

La participación de las familias en el proceso de transformación de la escuela secundaria también es clave para asegurar que los cambios trascienden las paredes del aula, y se consoliden como parte de la vida cotidiana de los estudiantes. La innovación educativa se fortalece cuando escuela, estudiantes y familias comparten una visión común y se comprometen de manera corresponsable con su implementación.

En este sentido, el Programa propone habilitar espacios específicos de encuentro entre familias y equipos escolares para reflexionar, dialogar y acordar compromisos mutuos. Estos compromisos, alcanzados de manera participativa, deben expresar la cuota de responsabilidad que cada parte asume para favorecer el éxito de la transformación.

Los acuerdos pueden abarcar aspectos centrales de la vida escolar, como la asistencia regular, el tiempo dedicado al estudio en el hogar, el cuidado de los materiales y espacios comunes, el acompañamiento emocional de los estudiantes y la participación en actividades institucionales significativas. También pueden incluir acuerdos en torno a rituales de egreso u otros momentos simbólicos que fortalezcan el sentido de pertenencia y la cultura escolar.

Este proceso no busca imponer obligaciones, sino generar un marco de corresponsabilidad que fortalezca la alianza entre la escuela y las familias, reconociendo que ambas comparten el mismo objetivo: el bienestar integral y el desarrollo pleno de los estudiantes. Al acordar estos compromisos de manera conjunta, se fomenta la confianza mutua, se clarifican expectativas y se crean condiciones más sólidas para que la innovación educativa se sostenga y florezca.

En el marco de una sociedad educadora, la familia cumple un papel preponderante, puesto que es la primera educadora y la principal responsable del desarrollo integral y el bien de los estudiantes de la escuela secundaria. Por la etapa en que se encuentran los alumnos en la secundaria, una educación de calidad e integral requiere que exista una coherencia entre lo que sucede en la escuela y en el ámbito familiar. Por eso, es necesario que el proceso de innovación encuentre en la relación familia-escuela una alianza basada en la confianza recíproca, la comunicación y la colaboración.

Cuando la escuela organice su nuevo modelo y antes de cerrar la propuesta definitiva, se sugiere convocar a una reunión de padres referentes por cursos (dos familias por curso o por nivel, según el tamaño de la escuela), presentar un diseño previo y escuchar propuestas. En caso de considerar que hay sugerencias significativas, tomarlas en cuenta a la hora de cerrar el modelo que se va a presentar para el ciclo lectivo.

Una vez cerrada la propuesta del ciclo lectivo, presentar por curso a toda la comunidad de familias la modalidad de trabajo. Dar cuentas de las razones por las que se tomaron las decisiones pedagógicas y acordar de manera muy concreta que se ofrece y que se espera de las familias. Este acuerdo convivencial entre la escuela y la familia puede estar integrado a la normativa institucional de convivencia escolar, la cual las familias firman de conformidad al inicio del ciclo lectivo. A modo de ejemplo, se propone el siguiente listado.

## Se ofrece

---

Compromiso profesional con la enseñanza.

---

Cuidado y escucha de los alumnos.

---

Colaboración y escucha con las familias.

---

Propuestas actualizadas e innovadoras.

---

Aprendizajes significativos.

---

Evaluación permanente de los procesos de enseñanza.

---

Capacitación docente permanente y adecuación a las necesidades de la comunidad.

---

Seguimiento de las trayectorias de los alumnos.

---

## Se espera

---

Respeto por el trabajo profesional de los docentes.

---

Puntualidad en la hora de inicio escolar.

---

Sostener la asistencia de los alumnos a la escuela.

---

Atención frente a la evolución de sus hijos y seguimiento en sus compromisos escolares.

---

Apertura al diálogo respetuoso, incluso frente a los conflictos que puedan surgir.

---

Colaboración en los distintos eventos y propuestas escolares.

---

Prudencia en los comentarios hacia el personal del establecimiento y de los alumnos.

---

Escucha atenta a la voz de los jóvenes en el hogar.

---

Comunicación con la escuela, persiguiendo una doble finalidad: por un lado, brindar a la institución información valiosa a la hora de considerar de manera global al niño, a su realidad y a su trayectoria; por otro, recurrir al personal directivo docente en su calidad de profesionales de la educación, en los cuales se puede encontrar referentes y orientadores en la búsqueda de soluciones a cuestiones emergentes.

---

La convivencia escolar debe ser una propuesta que modeliza los modos de estar en sociedad. Para ello los adultos responsables de los menores –familia y escuela– tienen que construir acuerdos y trabajar de manera mancomunada. Estos acuerdos no están exentos de conflictos. Pero se deben alcanzar modos de resolución racionales. Sin esto, no hay una educación sólida para las nuevas generaciones, ya que, si los adultos no saben tramitar sus conflictos, crearán que los mismos se resuelven por la fuerza, que no hay espacio para empatizar, ni para dialogar y que la convivencia pacífica es una utopía irrealizable.

## 3.10 Evaluación de las escuelas

El proyecto en general contará con una evaluación externa donde se medirá el punto de partida y los resultados obtenidos en los años de implementación.

Cada institución conformará su propio plan de evaluación. Oportunamente, se entregarán herramientas (encuestas, modelos de evaluación y otras) para que cada institución y cada jurisdicción puedan realizar un autodiagnóstico basado en evidencias.

Resulta imprescindible involucrar a las diferentes partes interesadas en el proceso de evaluación, asegurando que tengan voz en la reflexión sobre el proyecto y en la formulación de mejoras. Escuchar la voz de los que lograron los mejores resultados permite modelizar modos de hacer nuevos y viables, sin dejar de escuchar a los más disidentes, para lograr entender sus móviles resistenciales y sus problemáticas.

Elaborar un proyecto de evaluación es un proceso continuo que permite a la escuela aprender y mejorar, garantizando un impacto positivo en la calidad educativa.

Proponemos a modo de ejemplo algunas acciones que se implementarán al finalizar el primer año:

- a. **Revisión y recopilación** de los indicadores cuantitativos propuestos para el diagnóstico y de los indicadores de logro elegidos en el plan. Comparar los indicadores de base con los del primer año de recorrido e incorporar otros datos significativos, tales como:
  - Encuestas: Obtener opiniones de docentes, estudiantes y padres sobre el proceso.
  - Entrevistas y Grupos Focales: Recabar información cualitativa para comprender mejor la percepción de la comunidad educativa.
  - Observaciones: Evaluar la implementación de la evaluación en el aula y su efectividad.
- b. **Análisis de resultados**: examinar los datos recolectados para identificar logros y desafíos. Comparar los resultados con los indicadores establecidos y determinar si se han cumplido los objetivos. Analizar qué factores fueron determinantes para los logros alcanzados y cuáles dificultarían para cumplir objetivos esperados.
- c. **Reflexión**: facilitar un espacio para que el personal docente y otros miembros de la comunidad educativa reflexionen sobre los resultados. Intercambiar opiniones sobre qué funcionó, qué no funcionó y por qué. Medir el nivel de compromiso de los miembros de la comunidad para lograr superar los obstáculos.
- d. **Elaboración de un Informe**, que resuma los hallazgos, conclusiones y recomendaciones resultantes de la evaluación. Incluir ejemplos concretos y datos relevantes.
- e. **Nuevo Plan de Mejora**: Basándose en el informe, reformular el plan inicial, ahora teniendo en cuenta lo aprendido. Establecer pasos concretos para implementar estos cambios.
- f. **Seguimiento y Reevaluación**: establecer un seguimiento regular del plan de mejora y repetir el proceso de evaluación después de un tiempo. Esto permitirá verificar si las acciones tomadas han tenido el impacto deseado.

# CONSIDERACIONES FINALES

La transformación de la escuela secundaria que impulsa el Programa se sostiene en el compromiso activo y la preparación continua de los equipos docentes y directivos, protagonistas centrales para que los cambios en la enseñanza y el aprendizaje se materialicen de forma efectiva. Este proceso no puede abordarse desde la improvisación ni desde acciones aisladas: requiere diagnóstico, acompañamiento, formación contextualizada y una estrategia que vincule todos los niveles del sistema educativo.

Un primer paso imprescindible es la revisión deliberada de las capacidades institucionales. Esta etapa, lejos de constituirse en una evaluación punitiva, debe asumirse como una oportunidad de crecimiento profesional y de fortalecimiento colectivo. Permite reconocer las fortalezas existentes en cada plantel, identificar áreas de mejora y establecer puentes con las propuestas de formación continua, tutorías entre pares y acompañamiento situado que la Red Secundarias Innovadoras prevé, tanto en la fase inicial como en los procesos mensuales de actualización.

La información que surja de este diagnóstico será clave para orientar las acciones de fortalecimiento docente y para que los equipos directivos puedan articular con las jurisdicciones las necesidades específicas de capacitación. Asimismo, abre la posibilidad de incorporar apoyos estratégicos –docentes especialistas, equipos itinerantes, asesores externos o soportes técnicos– que enriquezcan la propuesta pedagógica y fortalezcan la construcción de comunidades profesionales de aprendizaje.

La transformación que propone el Programa no se limita a la modificación de marcos curriculares: busca impactar en la experiencia cotidiana de los estudiantes, generando aprendizajes más significativos y trayectorias educativas más sólidas. Para lograrlo, es esencial que todos los niveles de gestión –nacional, jurisdiccional y escolar– asuman una tarea de acompañamiento sostenido, que dé soporte a los equipos directivos y docentes y les garantice los márgenes de autonomía necesarios para innovar.

A modo de resumen para implementar la transformación en cada escuela se requiere:

## A nivel jurisdiccional, en conjunto con el nivel nacional

- Elección de las escuelas (septiembre 2025).
- Formación de los referentes distritales y supervisores (septiembre - diciembre 2025).
- Acciones de introducción del programa dentro de las escuelas (diciembre 2025 - febrero 2026).
- Formación inicial en las escuelas (febrero - marzo 2026).
- Formación permanente (febrero a diciembre 2026).
- Seguimiento de la implementación (febrero a diciembre 2026).
- Evaluación externa y autoevaluación del 1er. año de implementación. (diciembre 2026).

## A nivel escolar

- Adherir a la propuesta de transformación (septiembre 2025).
- Armar el equipo de trabajo dentro de la escuela. (septiembre - diciembre 2025).
- Comunicar el proyecto de transformación a toda la comunidad educativa (septiembre - diciembre 2025).
- Construir el diagnóstico (diciembre 2025 - febrero 2026).
- Diseñar la propuesta de cambio en conjunto con los referentes jurisdiccionales y nacionales (diciembre 2025 - febrero 2026).
- Comunicar y consensuar con el equipo docente involucrado. Realizar los ajustes que se consideren necesarios. (diciembre 2025 - febrero 2026).
- Comunicar a los referentes de las familias y luego a todas las familias. (febrero 2026).
- Construir redes con toda la comunidad. (febrero - diciembre 2026).
- Participar de la formación de inicio y de las que se realizarán una vez al mes (febrero - diciembre 2026).
- Realizar los cambios necesarios (horarios, lugares, planificaciones, modos de dar clases, otros) (diciembre 2025 - febrero 2026).
- Monitorear el proceso, sosteniendo el rumbo y adecuando las acciones a las diferentes circunstancias. (febrero - diciembre 2026).
- Evaluar el proceso de transformación a mitad de año y a fin de año (junio 2026 y diciembre 2026).

En definitiva, este documento representa una hoja de ruta inicial, abierta a la participación y al aprendizaje compartido. Se apoya en la convicción de que la escuela secundaria requiere una transformación profunda, largamente demandada por estudiantes, familias y la sociedad. En este marco, las escuelas del presente Programa se presentan como un espacio de innovación que demuestra que el cambio es posible cuando convergen el liderazgo distribuido, el compromiso profesional, la participación de la comunidad y una gestión educativa estratégica e inteligente.

## Bibliografía utilizada

Alliaud, A., & Antelo, E. (2009). Iniciar en la docencia. Los gajes del oficio de enseñar. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 13(1).

Augé, M. (1992). *Los no lugares*. Espacios del anonimato. Barcelona, Gedisa.

Baricco, A. (2019). *The Game*. Barcelona, Anagrama.

Bellomo, S. (2023). *Educación Aumentada: Desafíos de la educación en la era de la inteligencia artificial*. Ginebra. Globethics.

Coll, C., Onrubia, J., & Mauri, T. (2008). Ayudar a aprender en contextos educativos: el ejercicio de la influencia educativa y el análisis de la enseñanza. *Revista de Educación*, 346, mayo-agosto 2008, pp. 33-70.

Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Santiago de Chile: Salesiano editores. ISBN: 978-956-8200-23-7.

Fullan, M. (2021). *Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema*. Victoria: Centre for Strategic Education. ISSN 1838-8566 ISBN 978-1-925654-56-1.

Lugo, M. T. (2009). *Currículos que integran: enfoques y experiencias*. Editorial Noveduc.

Maggio, M. (2018). *Habilidades del siglo XXI: cuando el futuro es hoy*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Santillana. 1ª. Edición.

Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

Menéndez, P. (2024). *Educación para la vida: Guía basada en la experiencia para pensar la escuela que queremos (y que necesitamos)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021). *Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas*. UNESCO.

Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>

Mindt, L. & Rieckmann, M. (2017). Desarrollo de las competencias para el emprendimiento orientado a la sostenibilidad en la educación superior: una revisión bibliográfica de los métodos de enseñanza y aprendizaje. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 29(1), 129–159.

Ministerio de Capital Humano. (2024). *Aprender. Informe de resultados*. Secretaría de Educación.

Ministerio de Educación de la Nación. (2023). *Pensar la escuela desde la Pedagogía del Cuidado*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación. Secretaría de Innovación y Calidad Educativa (2017). *Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina*, Resolución CFE 330/17.

Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.

Morin, E. (2021). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Habitar la complejidad*. Medellín: Unesco/Sura. ISBN 978-958-52400-6-3. Segunda reimpresión.

Narodowski, M. (2016). *Un Mundo sin Adultos. Familia, escuela y medios frente a la desaparición de la autoridad de los mayores*. Debate: Buenos Aires.

- OECD (2022). *Las personas primero en la transformación digital*. Nov. 2022, N.º 339.
- Perkins, D. (1995). *La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Buenos Aires: Gedisa.
- Perkins, D. (2010). *El aprendizaje pleno. Principios de la enseñanza para transformar la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Perkins, D. (2017). *Educar para un mundo cambiante. ¿Qué necesitan aprender realmente los alumnos para el futuro?* SM ed.
- Poggi, M. (2018). *Evaluar en la escuela secundaria: entre lo posible y lo necesario*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Ravela, P.; Picaroni, B.; Loureiro, G. (2017). *Cómo mejorar la evaluación en el aula. Reflexiones y propuestas de trabajo para docentes*. Grupo Magro.
- Rincon-Gallardo, S. (2016). *Developing High-Quality Public Education in Canada: The Case of Ontario*. 10.4324/9781315680361-7.
- Ritchhart, R.; Church, M.; Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- Romero, C. (2009). *Claves para mejorar la escuela secundaria: la gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. Noveduc.
- Snyder, S. (2013). "The Simple, the Complicated, and the Complex: Educational Reform Through the Lens of Complexity Theory", *OECD Education Working Papers*, No. 96, OECD Publishing, Paris. Disponible en: <https://doi.org/10.1787/5k3txnpt1lnr-en>
- Tedesco, J. C. (1986). *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*. Ediciones Solar.
- Tedesco, J.C. (2010). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2021). *La escuela bajo sospecha*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Siglo XXI Editores. ISBN 978-987-801-100-4.
- Tiramonti, G. (2021). *El Gran Simulacro. El Naufragio de la Educación Argentina*. Buenos Aires: Editorial Libros del Zorzal.
- UNESCO. (2019). *El derecho a la educación: situación mundial y desafíos*. París: UNESCO.
- UNESCO. (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2023: Tecnología en la educación: ¿Una herramienta en los términos de quién?* París, UNESCO.
- UNICEF y OEI. (2024). *Adolescentes, Jóvenes y Educación Secundaria*.
- Wiggins, G.; McTighe, J. (1998). *Comprensión por medio del diseño. Asociación para la supervisión y desarrollo del Currículo*.

# • } Apéndice { •

## Experiencias de transformación inspiradoras



En este apartado se recupera una serie de experiencias desarrolladas en distintos contextos que pueden servir de inspiración y orientación para la implementación de acciones en las distintas jurisdicciones de nuestro país, en el marco del Programa Transformación de la Escuela Secundaria.

Cabe aclarar que las experiencias seleccionadas no pretenden ser un recorrido exhaustivo, ni se presentan a modo de ejemplos a seguir, sino más bien como referencia a considerar en aquellos aspectos que resulten de interés y pueden motivar reflexiones en sus propios contextos.

A lo largo de este Apéndice, se presenta una breve descripción de la experiencia y un enlace como invitación a profundizar en la propuesta.

## Caso Pernambuco - Brasil

Se trata de un programa escolar implementado en 2006 por el gobierno del Estado de Pernambuco, Brasil, con el objetivo de preparar mejor a los adolescentes para la vida y el trabajo, y para que participen efectivamente en la esfera pública y en los procesos de discusión y crítica de las normas de valores sociales, ampliando el horario de las escuelas secundarias estatales. En dicha localidad, la enseñanza media es la tercera y última etapa de la educación básica y es obligatoria y gratuita. Consiste en un mínimo de tres años de escolarización y la edad de referencia abarca desde los 15 hasta los 17 años. Este programa alcanzó a todas las escuelas del estado, que se las llamó “Escuelas de Tiempo Integral” (ETI), y buscaron establecer un marco de referencia común entre los distintos niveles de gestión educativa (secretaría, gerencias regionales y escuelas) así como desarrollar herramientas concretas para facilitar su puesta en práctica, monitoreo y mejora continua.

El programa no abrió ni cerró escuelas, sino que amplió la carga horaria en algunos de los establecimientos secundarios existentes en el Estado, convirtiendo escuelas regulares en escuelas de jornada completa. Además del incremento en las horas escolares, también contempló cambios en los siguientes rubros: (i) el plan de estudios, (ii) los equipos directivos y los docentes, y (iii) la estructura de los edificios educativos. Tanto los directivos como los docentes recibieron formación presencial.

Las Escuelas de Tiempo Integral (ETI) incorporan cuatro nuevos espacios curriculares. Uno de ellos está orientado al trabajo explícito sobre el proyecto de vida. Las tres materias restantes (Electivas, Práctica Experimental y Estudio Orientado) proponen trabajar los contenidos disciplinares de forma innovadora y están presentes durante los tres años del nivel.

La selección de escuelas a transformar se realiza en base a distintos criterios. Uno de ellos es tener al menos una escuela de tiempo integral o semi integral en cada uno de los 185 municipios del Estado. Otros son la disponibilidad edilicia, la priorización de escuelas que solo ofrecen Enseñanza Media (y no otros niveles o modalidades) y de aquellas que están cerca de escuelas de Enseñanza Fundamental, para absorber a los alumnos que completan ese nivel. Esta nueva modalidad se implementa de modo gradual con nuevas cohortes de tiempo integral que conviven con los grupos que habían empezado en años anteriores en modalidad regular y continúan en ese régimen hasta graduarse. Es por ello que el proceso de conversión total lleva tres años (tiempo de cursado del nivel medio hasta que la primera cohorte se gradúa). El proceso de transformación progresiva abarca un número limitado de escuelas preexistentes año a año. Esta decisión, por un lado, facilita que la Secretaría Ejecutiva de Educación Integral y Profesional asegure un proceso de inducción adecuado y un acompañamiento cercano a todas las escuelas y, por otro, tiene en cuenta la disponibilidad de recursos económicos.

En general, se identifica un fuerte compromiso de todos los actores involucrados, quienes expresan sentimientos de responsabilidad y orgullo al lograr los objetivos que se proponen. Las escuelas del

Estado suelen compartir con la comunidad escolar su meta anual e indicadores relevantes. La iniciativa contempla un Programa de Fortalecimiento de la Gestión Escolar que consiste en la construcción y medición periódica de un “indicador de eficiencia operacional”, que evalúa la distribución óptima de docentes y estudiantes por escuela en función de los cargos y las vacantes.

Uno de los pilares de la reforma es la producción de información oportuna y confiable para monitorear la evolución del sistema educativo y para promover procesos de mejora continua. A partir del 2007, el gobierno emprendió la construcción del Sistema de Información y Educación de Pernambuco (SIEPE), sistema de monitoreo y gestión robusto que integra toda la información educativa producida por el estado y que permite el análisis de datos educativos desagregados por persona (estudiante, docente, directivo, gestor regional, etc.), escuela, región y estado.

A pesar de ser una de las regiones menos desarrolladas del país con una situación económica desventajosa, Pernambuco logró avances notables y en tan solo 8 años, pasó de ocupar el puesto 22° en el IDEB en 2007, (índice que mide el desarrollo de la Educación Básica en Brasil) a alcanzar el 1° puesto en 2015 y el 3° en 2017. Las trayectorias de sus estudiantes mejoraron significativamente. Entre el 2007 y el 2018, el porcentaje de jóvenes de 15 a 17 años en el nivel medio prácticamente se duplicó. El abandono disminuyó drásticamente de 24 % a 1,2 % y la repitencia también se redujo hasta alcanzar a menos del 5% de estudiantes. Esto provocó un aumento vertiginoso de la promoción que escaló de 67,8 % a 94 % y de la cantidad de jóvenes que terminan el nivel, que en el 2019 representó a casi el 70 % de personas de 19 años. Los aprendizajes de Portugués y de Matemática también mejoraron. El desempeño de los estudiantes de nivel medio de Pernambuco pasó de ser uno de los más bajos del país a encontrarse ligeramente sobre la media en el 2017. Además, logró estas mejoras asegurando la menor diferencia entre los resultados de aprendizaje de los grupos de estudiantes del quintil más pobre y del quintil más rico de su población, en comparación con otros estados de Brasil.

Los resultados obtenidos muestran una mejora sustancial en las experiencias escolares de los jóvenes, por lo que Pernambuco, como las otras aquí presentadas, puede ser una referencia para iniciar procesos de transformación de la escuela secundaria.

Para conocer más acerca de este caso:

[www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/09/INF-EDU-Educacion-secundaria-en-Pernambuco-2.pdf](http://www.cippec.org/wp-content/uploads/2020/09/INF-EDU-Educacion-secundaria-en-Pernambuco-2.pdf)

*El documento que se presenta en el enlace* permite profundizar en las transformaciones que el programa propuso en cada uno de los ejes considerados: el dispositivo de aumento del tiempo escolar se articula con un énfasis en los cambios de Diseño Curricular, enfoques de enseñanza y desarrollo profesional de docentes y directivos, con una gestión de la mejora basada en datos.

## Horitzó 2020 - España

En 2017 se publicó un informe de la Evaluación de impacto de la Experiencia Piloto de la Nueva Etapa Intermedia (nei) de Jesuïtes Educació. El modelo plantea seis líneas fuerza: aprendizaje significativo, aprender a aprender y aprender a pensar, proyecto vital, metodología activa basada en la experiencia, aprendizaje colaborativo y evaluación para regular el propio aprendizaje. Para ello se propone un nuevo espacio físico, con una organización flexible y con el apoyo de un nuevo modelo de gestión. Esta dimensión sistémica de la transformación se concibe para atender a la globalidad de la escuela, haciendo que el Modelo Educativo de Jesuïtes (meje) se articule en tres submodelos principales e interrelacionados:

1. El Modelo de Enseñanza y Aprendizaje (mena): el alumno es el centro del modelo; se potencian los puntos fuertes de cada uno. El rigor y la profundización se constituyen en objetivos de la acción educativa. Se focaliza en la atención de los contenidos fundamentales y se pone el énfasis en la formación en valores y la apertura a la realidad, el entrenamiento del pensamiento y la capacidad para abordar nuevas situaciones y resolver problemas. En el replanteamiento sobre qué se ha de enseñar y aprender se identifican, preferentemente, siete focos competenciales prioritarios: la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la resolución de problemas, las habilidades digitales, la interioridad, el aprender a aprender y los valores sociales.

Los contenidos se han priorizado para posibilitar un enfoque globalizado y una comprensión más integrada y significativa del aprendizaje a través del descubrimiento guiado y el trabajo cooperativo, con proyectos basados en situaciones complejas y problemas reales, los cuales integran a su vez las diferentes asignaturas de forma interdisciplinaria.

Las familias asumen un papel activo y protagonista en el proceso de enseñanza y aprendizaje de sus hijos.

2. El Modelo de Cambio del Espacio Físico (mcefe): los espacios que han de facilitar el aprendizaje, las relaciones y la autonomía de los alumnos y las vivencias positivas de estos y de los educadores en la escuela se convierten en ambientes flexibles y acogedores. Las aulas se han transformado en espacios más grandes y polivalentes que acogen el doble de alumnos y donde se promueve el trabajo cooperativo con la guía constante de dos o tres docentes que potencian la acción tutorial a través de la atención personalizada, integral y continuada.

Para que el alumno sea el protagonista del aprendizaje se reestructuran las clases de forma que la atención no se centre en el profesor y la pizarra, sino en el alumnado y su interacción. Se trata de nuevos espacios amplios y más allá del aula, alegres, coloridos, bien iluminados y que minimizan el ruido. Se privilegia el trabajo en ámbitos abiertos e iluminados, con paneles de cristal, para que la luz natural sea un material más con el que trabajar. Se han diseñado nuevas aulas, con nuevo mobiliario adaptable a diversas formas de trabajo y espacios diferenciados, con gradas y mesas que permiten cambiar fácilmente su distribución y trabajar por grupos según las necesidades. El diseño de la estructura, los espacios y el mobiliario de la escuela favorecen interacciones, comunicación y relaciones entre los alumnos. La disposición de los muebles, objetos y materiales promueven diferentes opciones de trabajo individual o en equipo para desarrollar diferentes situaciones en el proceso de aprendizaje: resolución de problemas, experimentación, debate, exposición, etc.

3. El Modelo Estratégico de Gestión (meg): la propuesta consiste en situar a las personas, los procesos y los sistemas de modo alineado para servir a un único objetivo, el proceso de enseñanza y aprendizaje, y romper, de esta forma, con los sistemas piramidales tradicionales. Para lograr mejores resultados en la gestión de los recursos de los que se dispone se ha creado la figura del gerente de centro, que integra la gestión en la educación. Este nuevo profesional y su equipo no solo conectan e implican los dos ámbitos, sino que también liberan de las tareas de gestión a los directivos pedagógicos de las escuelas. En consecuencia, los cargos directivos docentes pueden dedicarse plenamente a la educación de los alumnos. Adicionalmente, el trabajo de las secretarías académicas y la incorporación de herramientas informáticas de gestión nuevas y más eficientes mejoran y simplifican la organización interna, así como la atención a los estudiantes y a las familias.

El establecimiento del nuevo modelo educativo implica cambios importantes que influyen en la organización de la acción docente y de aprendizaje en el aula y en la dinámica general de las escuelas. La nei (5° grado de primaria a 2° año de ESO) se organiza en grupos de aula de 50-60 alumnos que trabajan siempre con 2-3 profesores simultáneamente, utilizando de forma flexible el tiempo y adaptando el agrupamiento de los alumnos y su composición en función de las finalidades. Los profesores especialistas se incorporan al trabajo en el aula. Se estructura la semana tipo en base al trabajo por proyectos, sin horarios fijos, y todos los profesionales se incorporan al equipo docente (el consiliario; el Departamento de Orientación Psicopedagógica, dop; y la Técnica de Gestión, teg). El nuevo diseño incorpora un sistema de organización para dar respuesta a los retos docentes y de aprendizaje, integrando las propuestas de innovación educativa y atendiendo a las necesidades de los alumnos, del equipo de educadores y los recursos disponibles.

Cabe aclarar que no se ha pretendido en ningún caso realizar una mejora de los niveles académicos, pues estos ya eran altos. El objetivo –claramente logrado– era mantener estos resultados académicos a la vez que avanzar decididamente en la instalación de nuevos aprendizajes y comportamientos en los alumnos al finalizar la etapa y que tengan su impacto en las personas que se quiere educar a medio-largo plazo.

En base a la misión educativa y las opciones metodológicas (mena), se han diseñado, de acuerdo con los recursos disponibles y buscando el impacto en los alumnos, un conjunto de Actividades Esenciales, tales como el acompañamiento del alumnado, el aprendizaje significativo y competencial, el aprendizaje cooperativo, la docencia compartida, los momentos de inicio y final del día, y de inicio y final de la semana, el Proyecto crea (reto definido por cada alumno) y el Proyecto lector.

Como el alcance del cambio propuesto es sobre la globalidad de la escuela y afecta a todos los aspectos que configuran la vida en los centros, se asume el inicio de la transformación a través de experiencias piloto radicalmente innovadoras en las diferentes etapas. Se conciben como procesos pensados y fundamentados en un cuidado diseño pedagógico con un alcance limitado y controlable, a modo de prototipos que permitan aprender y calibrar las experiencias antes de generalizarlas. La experiencia piloto en la NEI se desarrolló en 3 de las 8 escuelas de la red. La implantación progresiva de las innovaciones ofrece la oportunidad de hacer un estudio casi-experimental y contar con un grupo de intervención y otro de comparación, que da más robustez metodológica y fiabilidad a los resultados.

Con respecto a la evaluación de la experiencia, se realizaron varias investigaciones/evaluaciones internas y externas con dos grupos, uno de control y otro con estudiantes que pasaron por este nuevo modelo durante dos años. También se recogieron reflexiones de familias y docentes. El informe constata los buenos resultados académicos de la NEI a pesar de haber comportado un cambio profundo de la metodología, la organización y los roles del proceso educativo. A estos buenos resultados académicos se han añadido elementos fundamentales para el desarrollo del proyecto vital de los alumnos y de las habilidades, competencias y valores necesarios para la persona que ha de vivir en el siglo XXI.

Los resultados positivos que se derivan de todos los instrumentos utilizados en esta evaluación están en relación con el clima de aula, la creatividad de los alumnos y la importancia del trabajo cooperativo. Contra lo que se podría pensar inicialmente, el clima de aula mejora a pesar del aumento del número de alumnos, con la importancia que este hecho significa para el aprendizaje y la educación. Por otro lado, haber encontrado un

camino para mejorar la creatividad y el trabajo en equipo de los estudiantes, se convierte en un paso importante en la consolidación de las innovaciones introducidas.

También son valiosas algunas alertas detectadas tales como un cierto desgaste emocional de los docentes, la sostenibilidad del modelo a nivel de los recursos empleados y la mejora de la implicación de las familias.

Para conocer más sobre esta experiencia: <https://h2020.fje.edu/es/>

## Modelo Fundación Trilema - España

La fundación Trilema, tras años de investigación y práctica docente, ha consolidado un modelo pedagógico y educativo en sus escuelas, y ayuda a otros centros educativos a ponerlo en marcha a través de la Red de Escuelas que Aprenden (#RedEQAp).

El Modelo Trilema de innovación se centra en la mejora comprometida de, al menos, seis aspectos fundamentales de la vida escolar para alcanzar la excelencia educativa que responde a las necesidades de los alumnos: currículum, metodologías, evaluación, organización, personalización y liderazgo. Todos ellos puestos al servicio del aprendizaje. Este modelo está validado por la Universidad Autónoma de Madrid (FUAM-2018.0622, Jesús Manso), la Universidad de Valladolid (2022), la Universidad de Zaragoza y la Universidad Complutense. Al Modelo Trilema también se lo llama Modelo Rubik, como en el popular cubo de seis colores, porque entienden que la solución solamente se pone en marcha cuando se mueven las seis caras a la vez.

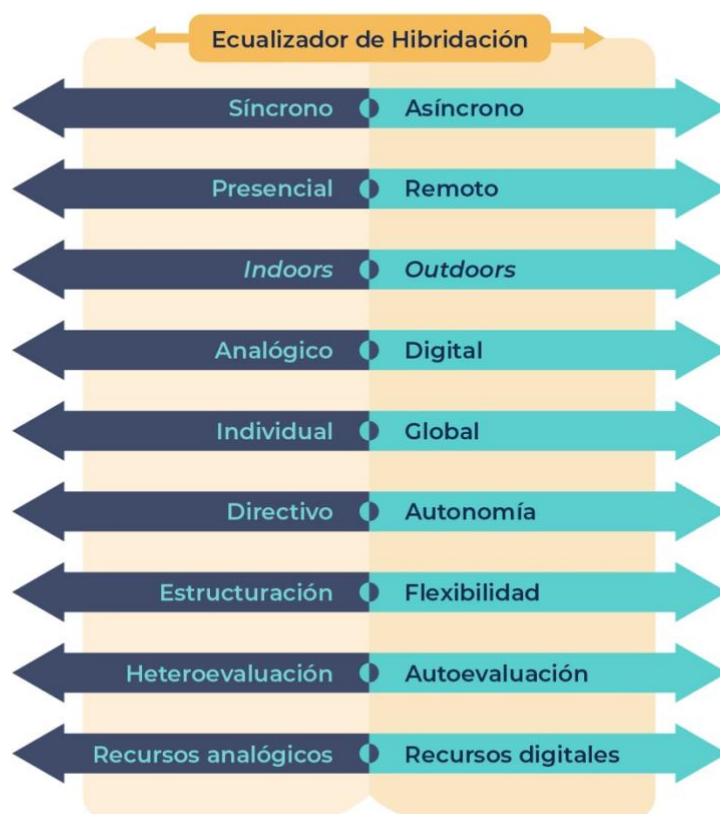
Con el objetivo de promover el conocimiento interdisciplinar en la etapa de Secundaria, se propone la organización curricular por ámbitos. En la ESO (Educación Secundaria Obligatoria) se agrupan las áreas de conocimiento en dos ámbitos (sociolingüístico y científico-tecnológico), según su afinidad y carácter complementario, con el objetivo de:

- Proponer experiencias colaborativas y garantizar la inclusión y la participación.
- Fomentar la creatividad.
- Profundizar en los contenidos y habilidades específicas de las asignaturas (Hearts Project).
- Visibilizar el progreso y los logros.
- Crear espacios estimulantes para aprender y desarrollar relaciones fuertes y positivas con el entorno, fomentando el aprendizaje fuera de las aulas.

El abordaje por ámbitos de conocimiento favorece, además, el trabajo colaborativo de los profesores. La codocencia es una excelente herramienta de personalización e inclusión, pues ayuda a atender mejor a cada alumno en su proceso de aprendizaje, respetando ritmos, potenciando inquietudes y expectativas, apoyando dentro del aula sus necesidades educativas.

Se propone un modelo *blended* o híbrido como una oportunidad para adaptarse a los nuevos retos educativos y de aprendizaje: en todo lugar, en todo momento y de todas las maneras posibles. Presenta un equilibrio entre direccionalidad y autonomía, sincronía y asincronía; vinculación entre autoevaluación, metacognición y autorregulación; y tiene en cuenta el importante papel de la tecnología. El núcleo del modelo híbrido descansa en la metáfora del

ecualizador: en lugar de decidir por una cosa o la otra, invita a decidir en qué grado se va a considerar cada aspecto:



Se fomenta el aprendizaje basado en competencias porque ofrece las herramientas necesarias para que los alumnos afronten su vida, aprendan a indagar sobre el mundo y desarrollen la competencia global para poner en perspectiva sus ideas y entrar en diálogo con otras identidades y culturas.

En las Escuelas Trilema cambia el rol del alumno y del docente. En lugar de clases magistrales y unidireccionales, el alumnado trabaja en estaciones, asumiendo un rol activo y siendo responsable de su propio aprendizaje. Durante las sesiones de trabajo, el profesor actúa como asesor y guía ofreciendo pequeñas explicaciones individuales, en pequeño grupo o en gran grupo, y resolviendo dudas. Una hoja de ruta personalizada es la clave para que el docente pueda gestionar su aula, junto con la metacognición continua.

Se busca conseguir aulas vivas y emocionantes, donde la curiosidad y el disfrute se combinen con el rigor y el esfuerzo. Esto requiere que el profesorado revise las estrategias que ha empleado hasta el momento, se forme intensamente en metodologías activas, trabajo cooperativo y por proyectos, y lo ponga en práctica dentro del aula.

El modelo propone también, un cambio en la cultura de evaluación, entendiéndose como un verdadero acompañamiento del progreso de los alumnos, en lugar de un sinónimo de "medición"

de los resultados. Para ello, cobran relevancia las competencias y se pone en valor la autoevaluación, la coevaluación y la metacognición. Se valora el uso de rúbricas porque expresan diferentes criterios y grados de adquisición de los aprendizajes, y los alumnos pueden conocer previamente qué se espera de ellos y cómo mejorar en diferentes aspectos. Se trabaja con diarios reflexivos o portfolios de aprendizaje. Estas herramientas ayudan al alumno a visualizar su proceso de aprendizaje y detectar los logros y aquellos errores que se traducen en oportunidad para seguir aprendiendo. El portfolio del alumno es la mayor evidencia del proceso de aprendizaje ya que recoge todo lo trabajado en un tiempo determinado. En ellos, la autoevaluación y la metacognición son el eje sobre el que se vertebra todo el proceso de reflexión sobre el aprendizaje del alumno.

El modelo apuesta por un cambio en los aspectos organizativos de la escuela, los espacios, los horarios, los recursos, que se articulan con la eficacia y flexibilidad, respondiendo a la autonomía real de los centros educativos.

Asimismo, considera necesario un conocimiento exhaustivo de las necesidades de los alumnos, de sus estilos de aprendizaje y de las dificultades que tienen, para poder establecer cómo concretar las acciones dentro de la programación que brinden una respuesta ajustada a cada uno. Algunas líneas de actuación e intervención son:

- El diseño de aulas TEA (Trastornos del Espectro Autista) en las escuelas.
- El modelo de Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que tiene en cuenta la diversidad del alumnado y cuyo objetivo es lograr una inclusión efectiva.
- Especialistas PT (maestros de Pedagogía Terapéutica o de educación especial) y AL (Audición y Lenguaje) en cada centro, que funcionan como asesores y acompañantes del resto de profesorado, para llegar así a una formación en cascada, consiguiendo que todos los docentes funcionen como especialistas de alumnos con necesidades educativas especiales (ACNEE).
- Adaptación de materiales educativos para conseguir llegar a todos los alumnos según su objetivo.

Se promueve un liderazgo claro, comprometido y eficaz. El equipo directivo establece claras metas a conseguir y dinamiza cada uno de esos aspectos para que el proceso de cambio sea posible, buscando momentos para la reflexión.

Para más información sobre este modelo:

<https://www.fundaciontrilema.org/modelo-de-innovacion/>

En los últimos diez años, varias son las jurisdicciones que han avanzado en procesos de revisión y reforma del Nivel Secundario. Algunas de ellas, emprendieron dicho camino en los últimos años.

Es por eso que, a modo de síntesis, en el siguiente apartado se hace mención a tres provincias cuyas experiencias han transitado un mayor tiempo de duración: Misiones, Río Negro y Córdoba.

## La experiencia de transformación en Misiones

A finales del 2018 las autoridades de la Provincia de Misiones impulsaron el diseño de una propuesta de escuela secundaria capaz de integrar, en una sola institución, lo estipulado en la Ley 212 de Educación Disruptiva y las experiencias de innovación ya implementadas, en particular las relacionadas con *el Flipped Learning* (Plataforma Guacurará) y la robótica (Escuela de Robótica).

En el mes de marzo de 2019 abrió sus puertas la Escuela Secundaria de Innovación con un Diseño Curricular aprobado por Resolución N.º 483/18, y dentro de los parámetros establecidos por el Diseño Curricular Jurisdiccional de la educación secundaria común en tanto caja curricular que define los espacios curriculares obligatorios.

Las dimensiones de la innovación que caracterizan la experiencia de la Escuela Secundaria de Innovación Misionera (ESIM) abarcan, entre otros, enfoques epistemológicos de integración disciplinar, tareas integradoras en el aula a partir de situaciones problemáticas, nuevos diseños de espacios y tiempos (con inclusión de un campus de robótica, un club de educación física y uno de artística), articulación de la teoría y la práctica, trabajo con Módulos de Aprendizaje Integrado, Proyectos socio comunitarios y de investigación, cultura maker y vinculación con el mundo socio laboral, y plurilingüismo como principio de enseñanza. Si bien la escuela brinda una orientación en Informática con especialidad en Robótica, incluye una importante carga horaria en Artes Visuales, Danza, Música y Educación Física.

Por otra parte, el modelo implica trabajo colaborativo entre docentes para planificar la enseñanza, un diálogo entre directivos, docentes y familias para sostener trayectorias educativas completas y a término, y una respuesta al contexto y a su desarrollo productivo y sustentable desde el modelo de enseñanza.

Frente a los preocupantes resultados del sistema en términos de matrícula e indicadores de trayectoria, se tomó esta experiencia innovadora como base para escalar un modelo que traccionara la transformación en las otras escuelas de la provincia, con una organización propicia para la inclusión y la innovación educativa. Tal modelo se concretó a través de los siguientes cuatro ejes:

## 1. Organización institucional. Régimen Académico

En un proceso que duró casi dos años y que culminó a fines de 2022, con diversas instancias de participación activa, se redactó un Régimen Académico Marco para la educación secundaria, que entró en vigencia a fines del año 2022 y que procura posibilitar modos de organización institucional que garanticen el cumplimiento de la obligatoriedad escolar.

Con tal propósito, el régimen comprende un enfoque de evaluación formativa y en proceso, con posibilidad de definiciones de acreditación hasta el final del ciclo lectivo, y una diversidad de instancias de apoyo integradas en las trayectorias escolares. La promoción se alcanza con el 60 % de los espacios curriculares aprobados y se ofrece a los estudiantes un abanico de opciones de aprobación de materias pendientes con el acompañamiento de la escuela.

Los estudiantes pueden ingresar en cualquier momento del año, con un período exclusivo destinado a los ingresantes a primer año, y las escuelas presentarán planes para atender a estudiantes con trayectorias discontinuas, reorganizando espacios, tiempos y estrategias para asegurar su inclusión. Por otra parte, no se considera la posibilidad de que los alumnos adquieran carácter de libres por inasistencias, sino que cualquiera sea la situación deberán continuar asistiendo a la escuela y la institución realizará las intervenciones necesarias para asegurar la continuidad de su trayectoria escolar.

## 2. Organización de la enseñanza y el aprendizaje. Diseño Curricular

Se construyó un nuevo Diseño Curricular en el que se replantean los saberes fundantes de las disciplinas y considerados *esenciales* en función del presente y el futuro de los estudiantes, se identifica un conjunto de contenidos *emergentes*, con carácter flexible y electivo, que potencian a los esenciales abordando interrogantes y temáticas actuales, y se proponen *temáticas integradoras*, que promueven la interdisciplinariedad

Además, se brinda un conjunto de *escenarios de aprendizaje*, con metodologías y estrategias pedagógicas: aprendizaje basado en proyectos, colaborativo, pensamiento visible, aula invertida, trabajo de campo, aprendizaje-servicio, cultura maker, emprendimientos, gamificación, proyectos STEAM, entre otras.

Las acciones implementadas para lograr este marco curricular incorporaron los diseños jurisdiccionales vigentes del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado, con instancias de trabajo con docentes para trabajar en la priorización de los contenidos. Este proceso, que llevó más de 24 meses, estuvo acompañado por instancias de formación en servicio en las escuelas, coordinadas por un docente Referente Innovador Multiplicador (RIM). El último año se elaboró un registro de las buenas prácticas que culminaron con un libro en el cual se relatan quince experiencias de cómo vivieron los directivos y docentes la transformación de la escuela.

## 3. Acompañamiento a las trayectorias escolares

La mirada integral de las trayectorias implica la consideración tanto académica como vincular, mutuamente implicadas entre sí. Si bien el acompañamiento a las trayectorias de los estudiantes es una responsabilidad institucional, para garantizar el apoyo necesario que permita aumentar la retención, la promoción y el egreso efectivo, se definen perfiles profesionales específicos que centran su tarea en funciones de acompañamiento. Para ello se crea el cargo de Docente de

Acompañamiento a Trayectorias Escolares - DATE, que desempeñan funciones en acuerdo con los equipos estratégicos de gestión escolar.

Sus funciones incluyen la orientación a los ingresantes al nivel en la construcción del oficio de estudiante secundario, con el fin generar las condiciones para una adecuada incorporación a la vida estudiantil propia de la Escuela Secundaria, y potenciar y sostener las trayectorias escolares reales, desde el ingreso hasta su egreso de la Secundaria y consecuente titulación, haciendo especial énfasis en el desarrollo de su Proyecto de Vida.

#### 4. Desarrollo Profesional Docente y de los equipos de gestión

En este modelo de transformación, los directivos de las escuelas conforman un Equipo Estratégico Escolar junto con actores clave: profesores multiplicadores, preceptores y DATE. Este equipo analiza en forma conjunta las fortalezas y desafíos institucionales, y establece acciones concretas para la mejora basada en las evidencias que todos aportan. De este modo se materializa el enfoque de liderazgo distribuido y gestión estratégica que se promueve en el marco de la transformación. Por otra parte, la escuela necesita que todos sus miembros se impliquen en el proceso de transformación, por ello se constituye en una Comunidad de Aprendizaje comprometida con un aprendizaje colectivo y una visión compartida.

Con el propósito de brindar la formación continua que los actores institucionales requerían, se implementaron de manera simultánea múltiples dispositivos en articulación con Somos Red, la alianza con el Instituto Natura y CIPPEC. Por este medio las escuelas incorporadas al programa sostuvieron durante los 3 años de implementación recorridos diversos, con múltiples dispositivos, centrados en la mejora de los aprendizajes y la consolidación de los equipos institucionales de gestión.

En el recuento final 800 docentes asumieron el rol de Profesores Multiplicadores en cada escuela, con el compromiso de capacitarse durante el año, de implementar en sus aulas las ideas, estrategias y herramientas compartidas y de llevar estas a sus colegas a fin de expandir la transformación en la institución.

Durante los años 2020 a 2023 se desarrollaron Jornadas Institucionales para las 194 escuelas involucradas y un taller al que asistieron directores y referentes de estas 51 escuelas a fin de transferir y modelizar la propuesta, Webinars de Innovación educativa y orientaciones curriculares, Talleres de trabajo interdisciplinario, Encuentros de Intercambio de experiencias y Seguimiento virtual asincrónico a hasta 25 personas, tanto en cuestiones pedagógicas como operativas.

#### Evaluación de la experiencia

El caudal de datos que supone la gestión de un programa de esta escala requiere contar con un sistema ordenado, ágil y fidedigno a fin de poder hacer un monitoreo constante para seguir la implementación del programa y tomar decisiones de adecuación rápida y eficazmente en caso de ser necesario. Para ello se elaboró en mesa de trabajo intersectorial una matriz de indicadores de monitoreo y seguimiento de la política.

Los siguientes datos corresponden a la implementación del programa a diciembre de 2023:

- 195 escuelas trabajando en la transformación de su nivel medio (43 % del total).
- 55.678 estudiantes con una escuela distinta (50 % del total de la matrícula).

- 549 docentes acompañantes de trayectorias escolares (DATE) formados.
- 1442 docentes capacitados en pedagogías innovadoras desde sus áreas de especialidad.
- 440 directores formados en liderazgo directivo.

En el período 2019-2022 y de acuerdo con el informe redactado por Somos Red, los indicadores adoptados muestran las siguientes diferencias entre las escuelas que participaron de la TSM y las que no:

- Variación matrícula: + 0,1 % provincial. + 4,5 % escuelas TSM.
- Tasa de egreso. + 9,6 % provincial. +24,5 % escuelas TSM.
- Tasas de promoción. +3 puntos provincial. +5 puntos escuelas TSM.
- Tasa de abandono. -1 punto provincial. -3 puntos TSM.
- Tasa de sobreedad. -5 puntos provincial y TSM.

La experiencia de la Provincia de Misiones en la transformación de su educación secundaria representa un caso interesante de cómo una iniciativa piloto exitosa puede escalar a una política educativa provincial integral y efectiva que priorice la innovación pedagógica, el apoyo a las trayectorias estudiantiles, una gobernanza sólida y la capacitación docente continua como vía hacia la construcción de un modelo de educación secundaria más inclusivo, relevante y preparado para el futuro.

Para más información sobre este modelo: [Transformar la Secundaria. Experiencias que inspiran](#)

## La experiencia de transformación en Río Negro

El Ministerio de Educación y Derechos Humanos de la provincia de Río Negro impulsa la Nueva Escuela Secundaria Rionegrina (ESRN), reforma que comienza su diseño en 2015 y se implementa en las escuelas a partir de 2017. Es una propuesta de reforma de gran alcance que busca transformar en profundidad la estructura organizativa de la escuela secundaria. Apunta a modificar componentes clave como el Diseño Curricular, la organización institucional y las condiciones del trabajo docente. Además, se trata de una política de alcance universal, ya que se proyecta su implementación simultánea y generalizada en los 93 establecimientos educativos diurnos de gestión estatal de la provincia.

El 22 de noviembre de 2016 se aprobó la resolución N.º 3991, que resuelve dejar sin efecto las estructuras curriculares de todos los planes de estudio de los 93 Centros de Educación Media Diurnos de la provincia (artículo 3) y aprobar desde el primero de marzo de 2017 las estructuras curriculares correspondientes al ciclo básico y al ciclo orientado de la Escuela Secundaria Rionegrina, descritas en el anexo 1 de dicha resolución (artículo 4). La Escuela Secundaria Rionegrina se plantea realizar tanto cambios intensivos como extensivos. Esta política apunta a modificar desde la distribución del trabajo docente y su organización al interior de la institución a la organización de los tiempos y espacios y los diseños curriculares. Se propone brindar mayor flexibilidad a la propuesta institucional, con el objetivo de responder a las particularidades internas, ya sean propias del estudiantado o del contexto regional. La iniciativa parte del propósito de fortalecer el protagonismo de los equipos directivos y docentes, reconociendo la

singularidad de cada escuela, para favorecer la inclusión y el desarrollo de todos sus miembros, transformando así el modelo tradicional de organización institucional.

Algunas de sus principales características son:

Con respecto a los tiempos escolares, la semana escolar se organiza en un turno con una dedicación de veintisiete horas: cinco horas diarias más dos horas a contraturno de Educación Física. Los módulos de trabajo se organizan por horas reloj y pueden durar sesenta minutos o más –lo define cada escuela–, y cuentan con veinte minutos de descanso diario, sin estar necesariamente preestablecido.

Con respecto a la planta de profesores, se introduce la contratación de los profesores por cargo, los cuales tienen una asignación horaria de veinticinco, dieciséis y nueve horas reloj; concentran sus tareas en una o dos escuelas como máximo, ya que por turno solo se puede tener un cargo docente. Cada cargo tiene asignadas dos horas de trabajo institucional. El resto de las horas se destina a diversas actividades que pueden ser frente a alumnos o no; esto se define en cada escuela, de manera contextualizada y particularizada según el proyecto educativo institucional. Se establecen en todos los establecimientos dos horas para una reunión institucional (horario definido por localidad y se realiza en todas las escuelas del mismo turno en simultáneo). Este trabajo institucional supone la participación conjunta de todos los docentes en espacios de planificación por áreas e interáreas, donde se abordan los principios educativos del proyecto escolar y se diseñan propuestas de manera colaborativa. Al mismo tiempo, los estudiantes participarán en el Taller de Políticas Estudiantiles, un espacio destinado a vincular la vida escolar con la realidad social que los rodea.

Con relación a la estructura y organización curricular, las unidades curriculares son cuatrimestrales. Incluyen un tiempo para la construcción de saberes, instancias de articulación y de síntesis, períodos de complementación de saberes y acreditación. Se desarma la promoción en bloque y, por lo tanto, la repitencia por año; solo se repiten aquellas unidades curriculares en que no fue suficiente la acreditación de saberes (lo cual da lugar a trayectorias escolares diversas). Se estructura en dos ciclos. Por un lado, el ciclo básico, de cuatro cuatrimestres de duración, que opera como bloque académico, es decir, constituye un dispositivo institucional que fortalece esta etapa de formación en términos de apoyo, acompañamiento y aprendizaje de estrategias y pretende atender los distintos tiempos de aprendizaje de los estudiantes, sus subjetividades y, además, articular con el nivel primario. Por otro lado, el ciclo orientado, de seis cuatrimestres de duración, brinda una formación diversificada. Organización curricular por área de conocimiento. Cada unidad curricular integra un área. Los abordajes en las distintas áreas tendrán un aspecto disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar; se transforma el tiempo escolar en un espacio de encuentro y construcción de propuestas pedagógicas que implican el trabajo colaborativo y la elaboración de proyectos de enseñanza y de aprendizaje en forma conjunta, en cada área y en interárea. Por ejemplo, las actividades que se ofrezcan a los estudiantes deberán promover aprendizajes combinando unidades curriculares. Así, los estudiantes construirán sus conocimientos desde una educación integral y no fragmentada. La propuesta evoluciona hacia espacios de construcción interdisciplinar que promueven el desarrollo del pensamiento complejo: Taller de Problemáticas Complejas (Educación Científica y Tecnológica), Espacio Interdisciplinar de Ciencias Sociales (Educación en Ciencias Sociales y Humanidades), Taller de Comunicación (Educación en Lengua y Literatura) y Taller de Resolución de Problemas (Educación en Matemática).

En síntesis, la reforma de la secundaria rionegrina constituye una intervención orientada a transformar diversas dimensiones que estructuran la vida cotidiana escolar, incluyendo los procesos de aprendizaje, la organización de los tiempos, el trabajo docente y los enfoques curriculares.

Para más información acerca de esta experiencia:

<https://tramared.com/ideo/capsula/producciones/809-el-proceso-de-transformacion-de-la-escuela-secundaria-desde-la-perspectiva-de-la-investigacion-y-la-participacion-en-equipos-tecnicos-ministeriales-2>

## La experiencia de transformación en Córdoba

En 2014 el Ministerio de Educación de Córdoba creó el Programa Avanzado de Educación Secundaria en Tecnologías de la Información y la Comunicación (ProA), bajo la Resolución Ministerial N.º 136/14. A partir de 2016, incorporó la Formación Especializada en Desarrollo de Software al título de Bachiller en Informática (Resolución N.º 883/16); y en 2018, un nuevo plan de estudios que responde a las demandas de los desarrollos científicos-tecnológicos: Bachiller en Ciencias Naturales con Formación Especializada en Biotecnología (Resolución N.º 190/18).

El programa fue creciendo en función de las demandas y las necesidades de los diferentes sectores, en relación con el desarrollo regional, hasta conformar un universo de 41 escuelas ProA (siete con especialización en Biotecnología, treinta y tres en Programación con Desarrollo de Software y una Técnica en Programación con Título de siete años), localizadas en diferentes departamentos del territorio cordobés.

En 2022, el Ministerio de Educación amplió el Programa Avanzado de Educación Secundaria (Resolución Ministerial N.º 86/2022 y 189/22) y creó una nueva propuesta de Escuela Secundaria con Formación Profesional (ESFP), que se distingue de las otras escuelas experimentales porque su estructura curricular integra y articula la formación general del Ciclo Básico y el Ciclo Orientado con los contenidos de la formación profesional establecidos en los marcos de referencia homologados a nivel nacional por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) para cada rama profesional, las resoluciones del Consejo Federal de Educación 84/09 y 93/09, que certifican el nivel secundario y las acreditaciones de nivel I, II y III de formación profesional con validez y alcance nacional.

Las Escuelas Secundarias con Formación Profesional también incorporan orientaciones que se adecuan a los requerimientos y las demandas de los sectores productivos donde se encuentran insertas, promueven una rápida inserción laboral para los estudiantes, e implementan un plan de estudios que los capacita en saberes digitales y nuevas tecnologías aplicadas al desarrollo y el crecimiento regional y provincial.

Las ESFP toman la propuesta pedagógica del programa PLaNEA “Nueva escuela para adolescentes”, desarrollado por UNICEF Argentina desde 2018, que promueve la transformación de la escuela secundaria brindando asistencia técnica a los gobiernos provinciales para avanzar en la agenda de políticas educativas. A través de un trabajo de acompañamiento sostenido a lo largo del año y desarrollado en el marco de redes de trabajo como comunidades de aprendizaje, PLaNEA promueve un conjunto de transformaciones que aborda el núcleo pedagógico de las propuestas, y estimula la enseñanza por proyectos en áreas claves, el trabajo interdisciplinar, el desarrollo de habilidades digitales y el fortalecimiento de capacidades de los equipos de gestión, de conducción y profesores.

Por su parte, las Escuelas Secundarias con Formación Profesional (ESFP) en Córdoba se distinguen por dos características fundamentales: por un lado, la integración y la articulación de los espacios curriculares de la formación general y la formación profesional, tanto en el Ciclo Básico como en el Ciclo Orientado, con los marcos de referencia antes mencionados (INET); y por otro lado, la creación de cinco nuevas orientaciones para la educación secundaria que buscan adecuarse a los requerimientos y las demandas de los sectores productivos donde están insertas las escuelas.

Las ESFP tienen un plan de estudios de seis años con título de Bachiller con Formación Profesional especializado en cada una de las cinco orientaciones. El Ciclo Básico es de tres años (primero, segundo y tercero) y en cada año se cursan nueve espacios curriculares en 39 horas semanales de clases. Entre los espacios curriculares, hay dos horas de Taller de Aprendizaje, en el cual las y los estudiantes realizan un abordaje del “oficio del alumno” y fortalecen sus habilidades para aprender a aprender, ejercer la ciudadanía activa, el empoderamiento personal, la creatividad y la comunicación, entre otras capacidades. El Ciclo Orientado también es de tres años (cuarto, quinto y sexto) y en cada uno se cursan 11 espacios curriculares y 42 horas semanales de clase.

El equipo de gestión de las ESFP está constituido por tres personas: coordinador de curso, secretario y preceptor, quienes están a cargo del funcionamiento de la escuela en sus diferentes dimensiones. Cuentan con el acompañamiento de un supervisor regional dependiente de la DGETyFP, que asiste permanentemente a las escuelas junto con su equipo de gestión y los equipos técnicos pedagógicos. A partir de la apertura del quinto año en 2026, se incorporará un director. La planta funcional se adecúa según el crecimiento de la matrícula.

Para el proceso de selección de cargos y docentes se realiza una convocatoria abierta desde la DGETyFP. Quienes aspiran al cargo deben presentar una propuesta de trabajo con un abordaje situado en el contexto escolar, y la especificidad del rol y del espacio curricular, junto con un currículo que permita a la comisión evaluadora realizar una entrevista presencial o virtual. Los aspirantes a cargos de gestión deben presentar un plan estratégico.

A continuación, se presenta una breve reseña de los principales ejes de este proceso de transformación:

- **Estudiantes Regulares, Trayectoria Escolar Asistida y Libres**

Se deja expresa constancia que los estudiantes son protagonistas del proceso de un aprendizaje integral, inclusivo y de calidad, y centro de todos los esfuerzos del Estado para garantizar y posibilitar su ingreso, permanencia y egreso de la Educación Secundaria Obligatoria. El estudiante nunca pierde su condición de regular y, en caso de exceder las inasistencias contempladas, pasa a la condición de estudiante en Trayectoria Escolar Asistida (TEA), debiendo transitar procesos de recuperación y actividades para lograr los aprendizajes pendientes o no logrados. Los estudiantes se consideran libres solo en el caso en que deseen adelantar su recorrido por la escuela secundaria. No existe la condición de libre por inasistencias o por falta a los Acuerdos Escolares de Convivencia.

Se establece un sistema de alerta temprana para los estudiantes que incurren en ausentismo sin justificación. Además, se ha implementado desde el 2023 un Programa de Trayectorias Cuidadas que informa al familiar vinculado con el estudiante, la situación de inasistencias vía digital desde la escuela, posibilitando un seguimiento permanente y riguroso de la situación de los estudiantes en la escuela.

- **Organización Institucional**

Se prevé el trabajo articulado e integrado de los diferentes Espacios curriculares, el Aprendizaje Basado en Proyectos, y el establecimiento de procesos de recuperación de aprendizajes pendientes, tutorías y ambientación.

- **Evaluación, Acreditación y Promoción de los estudiantes**

Se destaca la aplicación permanente de la evaluación formativa y la retroalimentación en ambos ciclos. El Ciclo Básico es ciclado en todos los espacios curriculares. Cada año se evalúan los aprendizajes logrados y los pendientes y, al finalizar el Ciclo, deben acreditar el recorrido pudiendo ser promovidos o no al Ciclo Orientado de acuerdo con las normativas vigentes. Por tal motivo, la promoción final del estudiante en el Ciclo Básico ocurre en tercer año, con calificación mínima de 7 (siete), mientras que las calificaciones durante primero y segundo año son cualitativas y se corresponden con los siguientes niveles: Aprobado Muy Satisfactoriamente (AMS), Aprobado (A) y En Proceso (EP).

La promoción y acreditación de los espacios curriculares del Ciclo Orientado son anuales y se aprueban con un mínimo de 7 (siete). La calificación debe reflejar la evaluación en proceso, por este motivo se realiza un monitoreo permanente y sistemático respecto de las trayectorias escolares de los y las estudiantes, los aprendizajes logrados y los pendientes en forma anual.

- **Convivencia Escolar**

Los Acuerdos Escolares de Convivencia regulan las relaciones entre todos los miembros de la Comunidad educativa. Desde la apertura de estas escuelas se ha trabajado en la construcción de sus acuerdos y en el desarrollo de una identidad como institución en su contexto, así como en la participación permanente de los estudiantes y docentes en proyectos articulados con otras instituciones y el sector productivo. La conformación de Centros de Estudiantes y la participación ciudadana responden a los lineamientos de la Provincia establecidos en la Resolución ME 149/10.

## Evaluación de la experiencia

Las ESFP iniciaron en 2022 con primer año en 12 escuelas y, progresivamente, se fueron abriendo nuevos cursos, hasta completar el sexto año en el ciclo lectivo 2027, cuando se podrá contar con la primera cohorte de egresados y egresadas. En el ciclo lectivo 2023, se crearon siete nuevas ESFP y, en 2024 una más; por lo que, al momento de la publicación de este estudio, son 20 las escuelas que se encuentran distribuidas en distintas localidades de Córdoba.

Sobre la base de las distintas dimensiones incluidas en el estudio sobre la transformación de la escuela secundaria en Córdoba (UNICEF, UNESCO y Ministerio de Educación de Córdoba. 2024), el informe expone los aspectos significativos que se consideraron para la toma de decisiones durante el diseño de esta nueva propuesta de escuela secundaria, a partir del análisis de contexto de las Escuelas Secundarias con Formación Profesional y en diálogo con diferentes actores del sistema educativo y del territorio. Para lograr un Diseño Curricular que responda a las nuevas demandas sobre la educación secundaria, tales como: la carga horaria, el aprendizaje de una segunda lengua, la formación profesional, el uso intensivo de tecnologías, la integración y la articulación de los contenidos, el aprendizaje basado en proyectos y el desarrollo de habilidades.

En segundo lugar, desde la perspectiva de las trayectorias escolares de los estudiantes, en el grupo de las 12 escuelas que iniciaron la propuesta, se observa una continuidad entre los dos primeros años de estudio, con altos niveles de aprobación entre primero y segundo año en diciembre y luego en febrero. La evidencia indica muy bajos niveles de estudiantes salidos sin pase y repitencia, y un aumento de la valoración de la propuesta educativa entre las familias y la comunidad.

El estudio cualitativo realizado –a partir de las entrevistas a coordinadores, docentes, estudiantes, familias y supervisores– se destaca una alta valoración sobre la propuesta pedagógica y los contenidos formativos, el trabajo en red y el acompañamiento a la tarea de gestión institucional.

El componente de evaluación de aprendizajes para la construcción de la línea de base permitió observar un porcentaje significativo de respuestas correctas en Matemática; Oralidad, Lectura y Escritura; y en Saberes Digitales, en algunos de los componentes evaluados. La evaluación por componentes brinda información valiosa porque posibilita trabajar con los equipos de las escuelas aquellos ítems que tienen menor cantidad de respuestas correctas en relación con las propuestas y contenidos trabajados en los proyectos. Otro aspecto para destacar es el valor agregado de comenzar a medir los aprendizajes de Saberes Digitales por primera vez en la provincia, ya que uno de los desafíos de la escuela secundaria es incorporar estos saberes.

Para más información acerca de esta experiencia:

<https://www.unicef.org/argentina/media/23136/file/La%20transformacion%20de%20la%20escuela%20secundaria%20en%20Cordoba.pdf.pdf>

## OTRAS PUBLICACIONES

Se comparten a continuación otras publicaciones que recuperan diferentes experiencias de transformación educativa nacionales e internacionales que podrían resultar inspiradoras para diseñar la propia.

### El Viaje a la escuela del Siglo XXI (2016) de Alfredo Hernando

Se trata de una descripción de más de 100 experiencias de innovación educativa de escuelas públicas y privadas en todo el mundo. <https://www.fundaciontelefonica.com/noticias/record-descargas-viaje-escuela-siglo-21-alfredo-hernando/>

### Mapa de exploraciones educativas

Se trata de un micrositio, abierto y gratuito presentado por el Laboratorio de Innovación y Justicia Educativa de CIPPEC (EduLab). El material del Mapa incluye una serie de caminos posibles para innovar en educación y al mismo tiempo mejorar la inclusión y la equidad. Su contenido aborda propuestas reales que permiten repensar la educación en todas las escalas: en las políticas y en las aulas, en los proyectos con tecnología y sin ella, en escuelas individuales y en redes, en América Latina, en Argentina y en todo el mundo.

Para más información: <https://www.cippec.org/mapa-de-exploraciones-educativas/>

### Mapa de innovaciones educativas

Es una plataforma online que SUMMA pone a disposición de las comunidades escolares, académicos, autoridades de gobierno y público en general, y que tiene como objetivo identificar, describir y diseminar experiencias exitosas de innovación educativa, impulsadas y desarrolladas tanto en América Latina y el Caribe como en otras partes del mundo. Es un mapa que ofrece información relevante y pertinente sobre el tipo de problemáticas que están enfrentando las comunidades escolares, el modo en que lo están resolviendo y el tipo de resultados que dichas soluciones están mostrando.

Su misión es destacar iniciativas, programas y prácticas probadamente efectivas, que crean valor y que contribuyen al mejoramiento de la calidad, equidad e inclusión de los sistemas educativos. En el mediano y largo plazo, esta plataforma busca constituirse en una herramienta de antenaje global y en un repositorio activo de innovaciones educativas en constante renovación y

expansión, con el fin de ser una ventana al mundo de las innovaciones y un espacio que identifique ejemplos y buenas prácticas que inciten a los distintos actores a mirar con ojos renovados sus propias realidades locales, identificar problemas y poner en práctica nuevas ideas y soluciones para abordar sus desafíos en el presente y futuro.

Para más información: <https://mapa.summaedu.org/mapa-de-innovaciones-educativas/>

## Informe Flacso - UNICEF

Tiramonti, M. G. y Ziegler, S. (Dir.); Nobile, M.;Tobeña, V. (2018). Políticas educativas para transformar la educación secundaria: estudio de caso a nivel provincial. Primera etapa.

Este trabajo propone una línea de indagación en relación con las políticas recientes emprendidas por un conjunto de jurisdicciones orientadas a generar mejores condiciones para la escolarización en este nivel educativo. Su objetivo central es aportar al desarrollo de un conocimiento relevante para mejorar las posibilidades de ampliación de las matrículas educativas de la educación secundaria y la incorporación de los adolescentes a un conocimiento acorde con las exigencias del mundo contemporáneo, considerando que estos dos elementos son la clave para garantizar una educación inclusiva y de calidad.

Para alcanzar este objetivo, se relevaron experiencias provinciales a nivel nacional destinadas a incorporar a sectores históricamente excluidos de la educación secundaria, o tendientes a generar nuevas oportunidades para la finalización del nivel.

El estudio parte del análisis de las políticas recientes implementadas en las siguientes jurisdicciones: provincia de Buenos Aires, Córdoba, Río Negro, Santa Fe y Tucumán. En cada una de ellas, se buscó explorar distintas dimensiones de las políticas del nivel. Esperamos que este trabajo constituya un aporte sustantivo en la generación de conocimiento sobre la producción de las políticas y, a su vez, brinde información y pistas en relación con las necesidades de transformación que penden sobre la educación secundaria.

Para acceder al informe completo: <https://tinyurl.com/25qoattd>

## PLaNEA - Nueva Escuela para Adolescentes

UNICEF impulsa el programa PLaNEA, Nueva Escuela para Adolescentes que busca acompañar a las gestiones educativas provinciales en la transformación de la escuela secundaria. Se propone contribuir al desarrollo de un modelo pedagógico para la secundaria regular que garantice condiciones para enseñar, para aprender y de bienestar en la escuela. El objetivo es lograr una escuela secundaria inclusiva y de calidad, donde todos los adolescentes tengan más y mejores oportunidades para aprender, donde adquieran saberes y capacidades críticas para su vida en el siglo XXI que les permita desarrollar su presente y su futuro.

PLaNEA busca el desarrollo de habilidades fundamentales y transferibles como aprender a aprender, ciudadanía activa, empoderamiento personal, creatividad, pensamiento crítico, resolución de problemas, trabajo en equipo y comunicación. Propone la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje a partir de actividades que involucran la resolución de

problemas auténticos que les exigen tomar decisiones, indagar en diversas fuentes, poner en relación diversos contenidos, saberes y lenguajes. PLaNEA promueve la alfabetización digital y la enseñanza de programación para preparar a los estudiantes para el mundo digital. A su vez, promueve la mejora en las condiciones de bienestar tanto docente como estudiantil.

Actualmente, el proyecto se implementa en las provincias de Tucumán, Chaco y Córdoba.

Para conocer más acerca de esta iniciativa:

<https://www.unicef.org/argentina/que-hace-unicef/educaci%C3%B3n/planea>

## Eutopía

Eutopía es un modelo colaborativo, inclusivo e innovador de transformación escolar que promueve la participación de distintos actores del ecosistema educativo y contribuye de manera articulada a un verdadero cambio sistémico. El modelo parte de las realidades de un universo heterogéneo de escuelas y ofrece un marco común que creen proyectos que reconozcan las posibilidades capacidades de cada escuela. Esto lo convierte en un modelo escalable y aplicable en múltiples contextos.

Nació en 2017 y actualmente alcanza a 15 provincias, más de 130 escuelas, más de 8000 docentes y de 60000 estudiantes.

Para conocer más acerca de este modelo: <https://eutopia.edu.ar/>