

SECUNDARIA del futuro

LA ESCUELA QUE QUEREMOS PROFUNDIZACIÓN DE LA NES

INTRODUCCIÓN

La Escuela Que Queremos plantea la profundización de la Nueva Escuela Secundaria (NES) y la plena aplicación de la Resolución 93/09 del CFE.

Esta propuesta representa una oportunidad para efectivizar innovaciones necesarias e impostergables en el nivel secundario, profundizando las transformaciones que se vienen realizando en los últimos años a nivel nacional y jurisdiccional.

Nos referimos a esta propuesta como innovación educativa, en tanto se propone la transformación de la matriz escolar tradicional e inicia un camino hacia una nueva matriz que garantice los derechos de aprendizaje del siglo XXI. La innovación, en este sentido, es un proceso que viaja - con paradas intermedias- entre las estaciones de la política educativa, las escuelas y la pedagogía (Rivas, 2017).

Pensar la Escuela Que Queremos como un ecosistema de innovación implica complejos desafíos. Se toma la idea de ecosistema porque subraya lo vivo del sistema, las múltiples relaciones e intervenciones que tienen allí lugar, lo productivo del cambio, y pone en valor a sus actores, a la comunidad, a la realimentación del propio cambio entendiendo que no hay que buscar un cambio disruptivo del orden escolar desde afuera sino aprovechar las fuerzas del sistema y construir puentes entre el presente y el futuro, buscando reinstitucionalizar la escuela, en ningún caso innovar contra las escuelas, sino con ellas (Rivas y Delgado, 2017).

Ir hacia “**la escuela que queremos**” implica entonces ir hacia una organización pedagógica que estructure un diálogo más fluido, más abierto, más desafiante con los saberes que se producen y circulan en la sociedad.

Ir hacia “**la escuela que queremos**” supone compartir y comunicar las hipótesis de cambio: qué es necesario cambiar y cómo hacerlo.

Ir hacia “**la escuela que queremos**” necesita focalizar en la organización institucional de la enseñanza, y ofrecer nuevas oportunidades para aprender.

Ir hacia “**la escuela que queremos**” requiere diseñar nuevos materiales de enseñanza.

Ir hacia “**la escuela que queremos**” implica revisar el Régimen Académico: un cambio organizacional y pedagógico didáctico que acompañe y posibilite la transformación del modelo escolar.

Ir hacia “**la escuela que queremos**” debe prestar especial atención al proceso de evaluación concibiéndolo como instancias que promuevan aprendizajes. Esto implica explicitar sus funciones, sentidos, criterios e instrumentos.

Ir hacia “**la escuela que queremos**” demanda formación y acompañamiento a los equipos



institucionales.

Ir hacia “**la escuela que queremos**” promueve la generación de diversos dispositivos y la generación de las condiciones necesarias para el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes.

Ir hacia “**la escuela que queremos**” implica fortalecer los espacios de participación de los distintos actores para promover la formación de sujetos de derechos.

Ir hacia “**la escuela que queremos**” requiere un abordaje de la convivencia escolar puesto que implica generar lazos sociales y aprender a vivir con otros.

Perspectivas generales para pensar el cambio: puntos de partida

Durante décadas, los estudiosos del cambio educativo han coincidido en señalar que la innovación en las prácticas docentes tiene mayor posibilidad de éxito y arraigo cuando ha surgido de las propias escuelas.

Múltiples referencias teóricas (Diker 2005; Nicastro, 2005; Dussel, Brito y Nuñez, 2007; Tiramonti, 2012) enseñan que la interacción con los contextos es clave y no se puede pensar en estrategias universales para las instituciones educativas. Es necesario dar cierto espacio para que cada proyecto encuentre sus claves, sus puntos de apoyo, recupere y ponga en valor experiencias y sentidos de pertenencia.

Las políticas de cambio deberían, no solo generar condiciones institucionales y organizacionales sino hacerse cargo de producir el conocimiento pedagógico y en particular, el saber didáctico que se requiere.

Estos aportes hacen pensar que la propuesta de cambio organizacional de la escuela secundaria debe hacerse con la participación de las instituciones y los actores que las conforman.

En este sentido, la propuesta contempla criterios generales sobre la organización institucional de la tarea docente y aporta una diversidad de experiencias formativas, materiales de enseñanza e instrumentos de evaluación, para que las instituciones realicen a partir de ellas sus propias propuestas de enseñanza.

La profundización de la NES sostiene la plena vigencia del Diseño Curricular Jurisdiccional (Resolución 321/ME/2015 y Resolución 4145/SSGCEP/2012), que incorpora temáticas actuales de significancia social y personal para los estudiantes.

Durante el 2014 y el 2015, se realizó la actualización de los contenidos de las materias de la Formación General y la Formación Orientada: fue trabajada y ajustada a través de mesas de consulta en las que participaron gran cantidad de docentes, directivos y supervisores del sistema.

Por otro lado los marcos regulatorios vigentes¹ habilitan y favorecen la introducción de formas de agrupamiento de los estudiantes, de diversas modalidades de organización institucional, y de la organización de los espacios y los tiempos para el desarrollo de formatos de enseñanza hasta ahora poco presentes en la escuela secundaria. Como por ejemplo: talleres, proyectos,

¹ Hacemos referencia, además del Diseño Curricular Jurisdiccional a las Resoluciones 84/CFE/09 y 93/CFE/09 del Consejo Federal de Educación.



articulación entre materias, debates, organización de actividades en las que participen estudiantes de diferentes años, acreditación de saberes adquiridos en ámbitos externos a la escuela.

El desafío de la obligatoriedad: cambio de paradigma

En el año 2002, la Ciudad de Buenos Aires, a través de la Ley 898 extendió la obligatoriedad de la educación hasta la finalización del nivel medio convirtiéndose en la primera y única ciudad del continente en establecer 13 años de enseñanza obligatoria.

La escuela secundaria obligatoria completa, a nivel nacional, fue establecida en el año 2006 en la LEN (N°26.206), lo que implica la necesidad de actualizar y transformar aquellos aspectos que la han constituido desde sus orígenes y que son obstáculos para garantizar el cumplimiento del derecho a la educación de todos los jóvenes.

La obligatoriedad requiere garantizar el derecho a la educación entendido centralmente como derecho al acceso al conocimiento y la cultura, la formación para la ciudadanía y el mundo del trabajo. En este sentido, implica revisar una escuela pensada en otras condiciones y con otra función.

Partimos de la hipótesis de que el modelo organizacional de la escuela secundaria tradicional cuya función era seleccionar a los estudiantes para los estudios superiores, basado en un currículum clasificado, con docentes formados por disciplina y designación por horas cátedra, promueve experiencias fragmentadas de los estudiantes en relación con el conocimiento y responsabiliza a los estudiantes en términos individuales de su éxito o su fracaso (Terigi, 2008).

Si bien este sistema ha cambiado, pese a las profundas transformaciones de los últimos tiempos (más oportunidades de acceso, revisión de las nociones tradicionales de disciplina y autoridad, innumerables esfuerzos institucionales para acompañar las trayectorias de los estudiantes, cambios curriculares, etc.) algunos aspectos de la matriz tradicional -en fase prolongada de desarme- siguen funcionando (Dubet y Martuccelli, 1997; Tenti Fanfani, 2007; Rivas, 2017).

Alterar esta matriz escolar tradicional, darle nuevos sentidos al aprendizaje y pensar en una escuela para todos, en el marco de la obligatoriedad, demanda preguntarnos qué tipo de experiencia formativa e integral necesitamos promover en las escuelas.

A partir de esto, la Resolución CFE N° 93/09 sostiene: *“Este mandato nos coloca frente al desafío de revisar estructuralmente las instituciones de modo tal de garantizar las condiciones necesarias para el acceso, la permanencia y el egreso del nivel al conjunto de la población. Se trata de poner en cuestión todos aquellos dispositivos, prácticas y representaciones que naturalizan, cuando no facilitan o producen, procesos de selección y exclusión.”*

Transformar la cultura escolar implica repensar las lógicas y dinámicas institucionales: las normas, el régimen académico, el uso de tiempos y espacios para la enseñanza y el aprendizaje, el lugar asignado a los jóvenes en la escuela, el lugar de adultos y educadores, el de la comunidad, las relaciones de poder hacia el interior de la escuela, los tiempos y espacios de trabajo, las relaciones entre asignaturas, áreas, entre otros aspectos. Todo esto supone pensar un nuevo régimen académico, entendido como “el conjunto de regulaciones sobre las



actividades de los estudiantes y sobre las exigencias a las que ellos deben responder². En ese sentido, la propuesta contempla las distintas dimensiones de la escolaridad que configuran las experiencias formativas de los jóvenes. Esto significa no sólo pensar la organización de los contenidos escolares, sino también las condiciones en las que los estudiantes transitan por la escuela: los agrupamientos, los modos de participación, la convivencia escolar, etc. En este documento se hace referencia especialmente a la organización de la propuesta institucional de la enseñanza y el trabajo docente.

Para concretar estas modificaciones la Ciudad de Buenos Aires cuenta con un nuevo Diseño Curricular Jurisdiccional y un marco normativo que propicia la construcción de propuestas institucionales de enseñanza.

Por lo tanto, proponemos una escuela que pueda:

- A partir de criterios comunes, revisar la matriz tradicional más estática y pensar una organización más dinámica que permita realizar propuestas de organización curricular y de enseñanza situadas y reconocer la diversidad de saberes y experiencias que los estudiantes portan.
- “Educar, en los mejores niveles a un número creciente de alumnos diversos, que cada vez serán más en cantidad y más heterogéneos” (...) “que los aprendizajes que los profesores se propongan orientar desde la enseñanza sean significativos, profundos y auténticos, con capacidad para resolver problemas de la vida real y que constituyen la base para la prosecución del aprendizaje durante toda la vida. Pensamos, entonces, en un profesor que encare de la misma manera, significativa, profunda y auténtica, no sólo la enseñanza a sus alumnos, sino también su propio desarrollo profesional” (Camilloni, 2007).
- Poner a la comprensión en el lugar central del curriculum. Para ello, Boix Mansilla (1994) sostiene que, deben activarse dos aliados poderosos: las disciplinas de conocimiento que han sido desarrolladas con esmero a lo largo de los siglos, y los hábitos en los cuales los estudiantes trabajan regularmente para dominar el conocimiento y las habilidades y activarlos al servicio de la comprensión.

En este sentido:

- Si consideramos que el conocimiento es una construcción social y colectiva, tenemos que propiciar instancias colaborativas de producción así como permitir visibilizar las discusiones en torno a la producción de los conocimientos que a través del diseño curricular se definió incluir (Maggio, 2012).
- Si partimos de pensar que el conocimiento intenta explicar distintos aspectos del mundo en el que vivimos reponer las preguntas que dieron origen a esos contenidos es fundamental (Meirieu, 1998).
- Si el objetivo es lograr la autonomía de los estudiantes se debe desarrollar la capacidad metacognitiva para lo cual la escuela debe ofrecer oportunidades de aprendizaje y de autoevaluación. El desarrollo de la capacidad metacognitiva supone un trabajo sistemático e intencional en el que desplieguen oportunidades de trabajo que impliquen niveles de

² Se trata de regulaciones implícitas y explícitas que definen la experiencia de los estudiantes y su trayectoria escolar. Incluye distintos componentes: los que tienen que ver con la vida académica (formas de cursada, evaluación, etc.), los que tienen que ver con las reglas de convivencia y los que tiene que ver con la organización institucional incluyendo los modos de participación (Terigi, 2009)



autonomía y complejidad creciente.

- Si se establece superar la fragmentación de la enseñanza tradicional, se debe propiciar el trabajo articulado entre distintas disciplinas y áreas en función de problemas complejos y proyectos colaborativos. Se propone integrar los distintos espacios curriculares en cuatro áreas de conocimiento: Ciencias Naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación y Expresión, Orientaciones/Especialidades.
- Si se desarrolla la mirada integral del estudiante como protagonista de su aprendizaje, se pondrá énfasis en el desarrollo de sus capacidades, aptitudes y habilidades.
- Si se pretende una relación más fluida con lo contemporáneo se deberán incorporar saberes emergentes, y propiciar propuestas de enseñanza que permitan articulaciones curriculares poderosas a través de núcleos de aprendizaje priorizados para el trabajo interdisciplinar³ y en torno a temas, problemas, casos, proyectos que promuevan diversas modalidades de integración y relación entre las disciplinas y las situaciones de la realidad.

Partiendo de los propósitos de enseñanza y los objetivos de aprendizaje se desarrollan los contenidos troncales que los estudiantes deben alcanzar a lo largo de la escolaridad. Estos deben ser claros para guiar la planificación, la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes.

Para llevar adelante este trabajo institucional, es indispensable sostener los acuerdos alcanzados en el Proyecto Escuela y en el Proyecto Curricular Institucional (PCI), e instrumentar una planificación institucional de los aprendizajes donde se plasme, de manera colectiva, un plan de organización de la vida escolar, centrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Este instrumento de planificación estratégica podrá nuclear a los docentes de un ciclo o de un año. Su realización podrá diferenciar el trabajo disciplinar de los abordajes integrados e interdisciplinarios de las áreas.

Garantizar trayectorias educativas completas es un desafío que lleva a comprender en cada contexto y en cada situación, qué rasgos definen las trayectorias escolares de los estudiantes, qué obstáculos se les presentan, las diferencias entre sus expectativas y lo que encuentran en la escuela, para así intentar abordajes diversos desde las propuestas institucionales que se les brindan.

Marco Normativo para la implementación

La propuesta se apoya en diversas normativas nacionales y jurisdiccionales profundizando y proponiendo la revisión continua de dinámicas y prácticas frecuentes de la escuela secundaria.

En primer lugar vale decir que la Ciudad de Buenos Aires asume el compromiso expresado en la Ley 26206 de Educación Nacional del año 2006 cuando se considera a la *"educación y el conocimiento como un bien público y un derecho personal y social, garantizado por el Estado"*. Esta Ley establece en su art. 29, que la Educación Secundaria es obligatoria y además señala que *"La educación secundaria en todas sus modalidades y orientaciones tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios"*.

³ Según Lipman, el aprendizaje interdisciplinar se considera condición posibilitadora del pensamiento complejo, de orden superior. Este es un pensamiento rico conceptualmente, coherentemente organizado y persistentemente exploratorio. (Lipman, 1998, p. 119).



A partir de esta Ley se elaboraron diferentes normativas para reglamentar diversos aspectos, aprobados en el Consejo Federal de Educación (CFE).

La Resolución 84/09 del CFE establece los Lineamientos políticos y estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria. En dicha Resolución se acuerda que el título que se otorgará en todo el país será "Bachiller en... (la orientación que corresponda)". Se establecen en esta norma las características principales de las orientaciones propuestas para la escuela secundaria.

Por otra parte, la Ley de Educación Técnica Profesional 26.058 regula las titulaciones y la especificidad de la modalidad a nivel nacional.

Asimismo, la Resolución 93/09 desarrolla Orientaciones para la Organización Pedagógica e institucional de la Educación Secundaria Obligatoria. Esta resolución constituye un aporte fundamental para pensar en diferentes propuestas formativas y pedagógicas porque propone diversas experiencias que pueden desarrollarse dentro de una disciplina como a través de proyectos que vinculen contenidos de diferentes áreas: *Un modelo escolar con este sentido implica poner en práctica una organización institucional que haga propia esta decisión colectiva de cambio. Es sin duda una construcción política que asume una posición de avance frente a los límites que plantea la escuela tradicional a la hora de educar.*

De esta manera, se propicia la realización de propuestas *de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes donde los estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, con esfuerzo y creatividad.*

La lectura de la Resolución N° 93/09 puede orientar efectivamente la innovación dentro de las aulas apoyándose en el currículum de la Nueva Escuela secundaria (NES) y ampliando el tipo de experiencias que pueden transitar de manera integral los estudiantes de este nivel educativo.

Las propuestas que se plantean en esta Resolución sirven de marco para la profundización de la NES que se está promoviendo.

De la misma forma, se consideran todas las normas que regulan la educación secundaria actual, entre ellas: Estatuto del Docente, Ley de profesores por cargo y complementarias, Ley de Sistema Escolar de Convivencia, Diseños Curriculares Jurisdiccionales, y PCI de la NES de media, media técnica y artística, un conjunto de normas de Evaluación, Calificación y Promoción, Reglamento Escolar, etc. A nivel nacional existen normas del CFE y resoluciones del Ministerio de Educación de la Nación.

Marco normativo Federal:

- Ley de Educación Nacional N° 26.206
- Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058
- Resolución CFE N° 84/09 y Anexo: *"Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria"*.
- Resolución CFE N° 88/09 y Anexo: *"Institucionalidad y fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria"*.
- Resolución CFE N° 93/09 y Anexo: *"Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria"*.
- Resolución CFE N° 103/10 y Anexo: *"Propuestas para la inclusión y/o regularización de"*



las trayectorias escolares en la educación secundaria”.

- Resolución CFE N° 47/08 “Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la educación secundaria y la educación superior”
- Resolución CFE 120/10 Modalidad Artística. Criterios generales para la construcción de la Secundaria de Arte.

De la Modalidad Técnico Profesional de Nivel Secundario

- Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058
- Resolución CFE N° 13/07 y Anexo: “Títulos y Certificaciones de la Educación Técnico Profesional”.
- Resolución CFE N° 91/09 y Anexo: “Lineamientos y Criterios para la inclusión de Títulos Técnicos de Nivel Secundario y de Nivel Superior y Certificaciones de Formación Profesional en el Proceso de Homologación”.
- Resolución CFE N° 229/14 y Anexo: “Criterios Federales para la organización institucional y lineamientos curriculares de la educación técnico profesional de nivel secundario y superior”.
- Resolución CFE N° 266/15 y Anexo VIII: “Evaluación de Capacidades profesionales en la Educación Técnico Profesional”.
- Desarrollo Curricular Resolución N°2822/MEGCBA/2014

Marco normativo Ciudad Autónoma de Buenos Aires:

- Diseño Curricular NES. Resolución 321/ME/2015
- Régimen de profesor por cargo: Ley 2905 y normas reglamentarias y complementarias.
- Resolución que regula PCI (Res 306/SSplined/2016).

Normativa de la ciudad que requiere ser adecuada de acuerdo al marco anteriormente citado y la nueva propuesta en un nuevo régimen académico:

- Régimen de Evaluación, Calificación y Promoción
- Reglamento Escolar (Resolución 4776/ME/2006)

Organización y criterios para la propuesta institucional de la enseñanza y el aprendizaje

Cada institución educativa a partir del Diseño Curricular, y teniendo en cuenta el proyecto escuela, el proyecto curricular institucional y el marco normativo vigente, establece el modo en que se organizara la enseñanza considerando:

- Perfil del egresado
- Contenidos troncales por asignaturas ligados a los objetivos de aprendizaje, según el Diseño Curricular Jurisdiccional.
- Proyectos de las Áreas (incluyendo contenidos, habilidades y capacidades, actitudes a promover, según el Diseño Curricular Jurisdiccional)
- Propuestas de enseñanza de acuerdo con los contenidos y capacidades a enseñar (explicitando los contenidos transversales): en espacios disciplinares puros,



propuestas de articulación por áreas y propuestas de articulación inter-áreas, que involucren una variedad de experiencias formativas tales como semanas temáticas, talleres de producción y seminarios de profundización.

- Criterios e instrumentos de evaluación.

Se sugiere que la diversidad de propuestas contemple grados de integración progresiva.

Para llevar adelante estas propuestas formativas es necesario:

- Considerar la estructura curricular y la carga horaria de cada una de las áreas y modalidades de acuerdo a lo establecido en los Diseños Curriculares.
- Garantizar espacios de enseñanza - aprendizaje de cada espacio curricular y espacios de trabajo conjunto y colaborativo, teniendo en cuenta los cargos y los horarios actuales de los docentes involucrados.

Estas dimensiones se anclan en un repertorio de buenas prácticas que nuestras instituciones de nivel secundario vienen desarrollando.

El espacio / tiempo en el que coinciden los docentes permitirá la organización de distintas propuestas de enseñanza y diversos agrupamientos de los estudiantes, promoviendo la organización de aulas temáticas diversificadas potenciando diferentes trayectos; entornos específicos de acompañamiento y recuperación de aprendizajes; espacios multidisciplinares, entre otros.

Es decir, la intención es que coincidan en el mismo horario distintos docentes para propiciar el trabajo colaborativo, la articulación entre disciplinas y formatos flexibles, sin que esto signifique que todo el tiempo tengan que trabajar juntos en un mismo y único espacio.

Alicia Camilloni (2010) recupera diversos aportes de la teoría curricular para sostener la pregunta en torno a la formación disciplinar, interdisciplinar y si éstas son posibles en las escuelas. Sostiene que las críticas al curriculum disciplinar condensan problemas vinculados al encapsulamiento, la fragmentación y la fuerte clasificación en la relación con el saber. Sin embargo, apela a la enseñanza disciplinar remarcando la ventaja que supone para el estudiante la exposición a diferentes clases de conocimiento, sus lógicas de pensamiento y la experiencia de trabajo con diversidad de modelos de producción de conocimientos. En este sentido, se sostiene que el conocimiento es un proceso, no un producto.

Para la adopción del estudio interdisciplinar en las escuelas, se propone: brindar a los estudiantes la oportunidad de desarrollar y practicar un pensamiento crítico, usando conceptos y métodos de diferentes disciplinas; proponer temas, actividades y situaciones en las que deban identificar y analizar problemas y perspectivas desde un diálogo entre disciplinas; colocar a los estudiantes en las mejores condiciones para suscitar y sostener el desarrollo de procesos integradores y de apropiación de los saberes escolares que contribuyan a formar actores sociales capaces de configurar una práctica social acorde con principios éticos; educar en la responsabilidad de actuar con cabal comprensión entendiendo que las conductas individuales y colectivas tienen efectos en un mundo interdependiente.

En síntesis, más que fijar posición en el debate de la enseñanza disciplinar, interdisciplinar⁴, se procura dirigir los esfuerzos hacia la producción de currículos y propuestas formativas flexibles.

⁴ El pensamiento interdisciplinario es la "capacidad para integrar el conocimiento y los modos de pensamiento de dos o más disciplinas o áreas de experticia establecidas para producir un avance cognitivo -tal como explicar un fenómeno, resolver un problema, o crear un producto -en formas que hubieran sido imposibles o improbables a través de los medios ofrecidos por una disciplina particular" (Boix Mansilla, 2000:219)



También, y de acuerdo con Fourez (1994), se destaca que la competencia interdisciplinaria permite considerar una determinada cuestión con visión plural y crear un marco teórico apropiado, un espacio de racionalidad, para tratar esa cuestión desde diferentes ángulos disciplinarios, interrelacionados en el marco de un determinado proyecto (Camilloni, 2010).

De esta manera, un nuevo modelo de organización pedagógica e institucional al interior de las escuelas requiere para su puesta en práctica prestar especial atención a diversas formas de organización de la enseñanza: enseñanza disciplinar, enseñanza en el marco de la conformación de áreas integradas, el trabajo por proyectos (y otras modalidades) e interdisciplinar.

Si se garantiza que simultáneamente en las distintas secciones haya distintas áreas, los docentes se pueden agrupar para llevar adelante proyectos que articulen contenidos de las mismas. La articulación debe diseñarse en función de la relevancia de los proyectos, problemas y propuestas de enseñanza y no sólo por el modo en que se agrupan las áreas, que podría terminar forzando y limitando el tipo de experiencias formativas.

Se espera que los estudiantes a lo largo de un año escolar puedan transitar:

- Espacios de integración disciplinar por área. Es importante que todas las semanas se garantice un espacio de trabajo por cada área. La extensión de las actividades puede variar ya que se pueden realizar proyectos que duren una o más semanas.
- Espacios de integración entre disciplinas de distintas áreas: por lo menos una experiencia cuatrimestral (distribuida en etapas o concentrada). Se sugiere que la escuela presente más de una propuesta de integración en paralelo para que los estudiantes puedan elegir qué propuesta cursar.
- Talleres de producción: la importancia de estos talleres es que puedan ser interdisciplinarios o multidisciplinares y que sean acordes al diagnóstico institucional.
- Semanas temáticas / Seminarios de profundización: por lo menos uno por cuatrimestre.
- Otras experiencias formativas vinculadas a una amplia formación cultural:
 - Viaje de estudios / campamentos.
 - Salidas culturales (museos, cines, teatros, bibliotecas, librerías, ateliers de arte, radiografías de la ciudad, etc.).
 - Aprendizaje servicio / prácticas educativas / prácticas profesionalizantes / proyectos sociocomunitarios, etc.

Los proyectos y las actividades complementarias deberían ofrecer a los jóvenes alternativas diferentes y equivalentes en su propuesta formativa de manera que cada uno pueda elegir según sus intereses, propuestas que amplíen el horizonte y habiliten a prácticas diferentes con formatos innovadores, en muchos casos fuera de aula y en contacto con la comunidad.

Organización de la tarea docente en la escuela secundaria

De acuerdo a las buenas prácticas existentes en la ciudad de Buenos Aires y a la Resolución de Consejo Federal N°93/09: "El trabajo colectivo supone la corresponsabilidad sobre la propuesta escolar y la trayectoria de los estudiantes. Es de construcción conjunta y requiere condiciones que habiliten espacios y tiempos de trabajo entre docentes. Posibilita la renovación permanente de la tarea, en la medida en que permite producir saberes sobre la enseñanza y la escolaridad".

Se hace precisa una labor previa de planificación de la acción docente en aras a su calidad ya que al planificar, el docente define las aptitudes a través de los contenidos así como los resultados a obtener, y decide cómo y cuándo se van a lograr. Por lo tanto, la planificación facilita la valoración de la consecución de los objetivos, ayuda a organizar de forma eficaz el tiempo y los



recursos didácticos, permite la coordinación entre los distintos docentes de un mismo espacio curricular y entre docentes de los distintos espacios curriculares, sirviendo de orientación al estudiante en su proceso de aprendizaje.

Sobre los materiales de enseñanza y su aplicación didáctica

Los materiales presentan y proponen actividades, mediatizan y sistematizan los contenidos definidos en el Diseño Curricular Jurisdiccional. Pueden incluir contenidos de un espacio curricular en particular o de varios espacios curriculares relacionados entre sí. Pueden asumir distintas funciones dentro de una propuesta de enseñanza: presentar una primera aproximación a una temática determinada planteando dudas e interrogantes; proponer un esquema conceptual a partir del cual profundizar; ayudar a sistematizar contenidos trabajados previamente; sugerir actividades de exploración e indagación; facilitar oportunidades de ejercitación y repaso; contribuir a la integración y comprensión; ofrecer oportunidades de aplicación y resolución de problemas.

Se propone el aporte de materiales didácticos:

- **Guías para el desarrollo de propuestas de enseñanza** con orientaciones para los docentes.
- **Guías de trabajo para los estudiantes** con actividades para que puedan realizar de manera autónoma, respetando sus ritmos de aprendizaje. Requieren un seguimiento y devolución a tiempo de parte del docente, incluyendo una retroalimentación y prácticas de autoevaluación.

Se prevé que estos materiales estén en una plataforma virtual a la que puedan acceder docentes y estudiantes. Progresivamente la plataforma incorporará propuestas de aprendizaje adaptativo para incentivar, desarrollar y atender las necesidades individuales de los estudiantes.

Consideraciones sobre la evaluación:

La evaluación educativa resulta fundamental para **la valoración, el diagnóstico y la mejora del aprendizaje del estudiante, el proceso de enseñanza y la práctica docente**. Es un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas, que incluye al mismo tiempo los resultados alcanzados y los contextos y condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar. La evaluación es parte inherente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, requiere de observaciones y correcciones específicamente direccionadas a la comprensión de los estudiantes.

A modo de primera explicitación, la evaluación del aprendizaje asociada a la evaluación sumativa mide lo que los estudiantes saben, demuestra si alcanzan los estándares establecidos y colabora con la lógica de la jerarquización y selección propia del sistema educativo (Perrenoud, 2008). Su propósito es certificar cuánto aprendió cada uno. Se realiza al final de una unidad, curso, grado o ciclo, y en general se realiza a través de exámenes que reflejan lo aprendido durante ese tiempo. Los estudiantes obtienen una calificación que se promedia como resultado de las diferentes tareas y actividades en cada espacio curricular.

La evaluación formativa tiene como finalidad principal brindar información sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo con Brookhart (2013), la evaluación formativa implica ir formando mientras se aprende, y proveer información que contribuye a que el estudiante avance.

Evaluar para aprender se vincula directamente con la finalidad formativa de la evaluación. En la última década se asiste a una suerte de desplazamiento del concepto de evaluación formativa



hacia el de evaluación para el aprendizaje (William, 2011) que complejiza y amplía el concepto, ya que se orienta a pensar en ella como un proceso que tiende a ser continuo, que destaca el efecto retroalimentador de la información para los docentes y en especial para los estudiantes. A la hora de valorar los resultados de la acción educativa se requiere un énfasis manifiesto en el reconocimiento de los avances individuales y colectivos respecto de un punto de partida reconocido, y no sólo de la comparación respecto de criterios únicos y estandarizados. El adecuado balance entre ambos componentes permite orientar procesos de evaluación más provechosos e incrementar la capacidad de reflexión. (Anijovich y Cappelletti, 2017)

Se evalúa para tomar decisiones pedagógicas, por lo que la información que arroje la evaluación debe ser considerada a la hora de planificar la enseñanza. En el momento de planificar una secuencia de clases, un programa, una unidad, un proyecto, es necesario considerar también la evaluación estableciendo: a) en qué momentos se recogerá información; b) qué aprendizajes debe lograr el estudiante en relación con los propósitos, objetivos de aprendizaje o de logro planteados por los docentes; c) la selección y elaboración de instrumentos de evaluación, además de anticipar modos de realizar devoluciones a los estudiantes que contribuyan al logro de los aprendizajes.

Según Edith Litwin las buenas prácticas de evaluación son *“...prácticas sin sorpresas; enmarcadas en la enseñanza; que se desprenden del clima, ritmo y tipo de actividad de la clase; en la que los desafíos cognitivos no son temas de las evaluaciones sino de la vida cotidiana del aula, atractivas para los estudiantes y con consecuencias positivas respecto de los aprendizajes...”* (Litwin, 2008:173).

Algunas características centrales de la evaluación para el aprendizaje:

- Intenciones explicitadas para el aprendizaje y la formulación de criterios;
- Relación pertinente entre la enseñanza y la evaluación, orientando la búsqueda de evidencias de aprendizaje;
- Diálogo y formulación de preguntas;
- “Retroalimentación” o informaciones sobre el proceso;
- Autoevaluación y evaluación entre pares;
- Utilización de los datos proporcionados por la evaluación.

Es importante que los estudiantes sean conscientes de lo que se espera de ellos durante una situación de evaluación de los aprendizajes y participen de la misma sabiendo qué es lo que aprenderán y serán capaces de hacer. En este sentido, la explicitación de los criterios de evaluación, resulta fundamental. Estos deben ser:

- específicos, claros y precisos, focalizados en los saberes a acreditar, coherentes con los objetivos propuestos en términos de orientación de los aprendizajes.
- públicos, explícitamente enunciados y compartidos con los estudiantes, familias y colegas. La función de los criterios es mostrar aquello que verdaderamente importa a la hora de tomar decisiones acerca de la enseñanza y los aprendizajes. Una vez definidos es importante establecer los indicadores que permitan identificar los niveles de calidad de los saberes a ser acreditados, así como el proceso y el recorrido de cada uno de los estudiantes.



Wiggins (2012) propone que los criterios estén en relación con el punto de partida donde el estudiante comienza su proceso de aprendizaje y esta acción supone un cambio importante en las prácticas de evaluación. Por un lado, que el profesor no ponga el foco sólo en las calificaciones y, por otro lado, que configure un modo de atender a la heterogeneidad presente en las aulas.

Ofrecer retroalimentación o informaciones sobre el proceso es fundamental para que los estudiantes puedan identificar y reducir el espacio entre lo que saben y pudieron hacer, y el lugar al que tienen que llegar.

Instrumentos de evaluación:

Los diferentes instrumentos de evaluación deben tener relación directa con las estrategias de enseñanza, los contenidos y las actividades propuestas a los estudiantes. La diversidad de propuestas y modos de organizar la enseñanza debería abrir la posibilidad también de diversificar los instrumentos.

Las matrices de valoración son instrumentos que articulan las expectativas de los docentes ante una tarea o un desempeño a través de una lista de criterios y la descripción de sus niveles de desempeño. Encontramos una cantidad de estudios que muestran el valor del uso de las matrices de valoración cuando hay una intervención adecuada de los docentes y cuando su utilización se encuentra enmarcada en la evaluación formativa.

La diversidad de instrumentos debe aportar información para poder diseñar estrategias que ayuden a superar dificultades y obstáculos. El objetivo de la evaluación es siempre formativo, requiere ofrecer orientaciones y sugerencias a cada uno de los estudiantes durante el proceso para mejorar algún aspecto, y otorga información para la toma de decisiones para la enseñanza.

Las buenas prácticas de evaluación y enseñanza se influyen mutuamente e impactan en la cultura de la escuela. Por medio de ellas se abre un modo de comprender el sentido de la evaluación, dialogar, identificar, qué hay que mejorar y cómo para aprender más y mejor.

Es importante diferenciar evaluación, calificación, acreditación y promoción: son todas cuestiones vinculadas pero distintas.

La calificación es una cuestión relativa al orden pedagógico en la cual se establece una equivalencia entre una escala arbitrariamente construida y un determinado nivel de logro alcanzado por los estudiantes. La escala numérica responde, entre otras cuestiones, a una exigencia organizacional propia de la masividad de la institución escolar. Sin embargo, es necesario que toda calificación remita a una evaluación del proceso de aprendizaje desde una mirada integral, no parcializada.

La evaluación es un proceso distinto de la calificación, supone la construcción de información sobre el proceso de aprendizaje y sirve para la toma de decisiones en relación con la enseñanza y para la retroalimentación a los estudiantes.

Para el proceso de evaluación, como se detalló más arriba, se construirán rúbricas asociadas a los objetivos de aprendizaje que se propone que logren los estudiantes.

Rúbricas que permiten valorar el aprendizaje, tanto de los conocimientos como de las aptitudes logradas por los estudiantes en una actividad de aprendizaje. A su vez permiten precisar lo que



se espera del trabajo del estudiante, valorar su desempeño y posibilitar la retroalimentación. El estudiante así puede comprender por qué obtiene una determinada calificación, qué es capaz de hacer y lo que le falta.

Para avanzar en el logro de los objetivos no alcanzados, los profesores y el equipo tutorial irán monitoreando los itinerarios de los estudiantes garantizando propuestas de trabajo personalizadas y acompañadas en el mismo tiempo escolar como clases de apoyo, entre otras.

Considerando la acreditación como el reconocimiento del nivel de logro deseable alcanzado por los estudiantes en los aprendizajes, en un tiempo determinado y la promoción como la habilitación para el pasaje de un tramo a otro de la escolaridad, se plantean algunos cambios que colaboren en una mirada integral sobre el logro de los objetivos de aprendizaje alcanzados por los estudiantes.

La promoción deberá ser siempre y en todos los casos una decisión pedagógica colectiva. Atendiendo a las condiciones institucionales y a la conveniencia de idear mecanismos de transición, proponemos priorizar la conformación de consejos de profesores de curso en aquellas situaciones en las cuales la promoción está en riesgo y garantizar la participación de varios docentes en las instancias de evaluación de promoción de todos los estudiantes.

Sobre el acompañamiento de trayectorias y la Función tutorial

El acompañamiento a las trayectorias escolares es una responsabilidad de toda la escuela secundaria y una tarea colaborativa entre docentes, tutores, preceptores, equipos de conducción y Departamento de Orientación Escolar (DOE). Se piensan distintas formas de organizar el trabajo de seguimiento y para desplegar la función tutorial de la escuela.

Acompañar significa profundizar en la comprensión de las trayectorias escolares integrales de los estudiantes tanto a nivel grupal como individual e intervenir en consecuencia generando propuestas diversas de enseñanza y de apoyo para que todos puedan egresar de la escuela secundaria portando aprendizajes relevantes y de calidad.

Como señalamos anteriormente puede haber distintas figuras que trabajen de modo articulado en función de acompañamiento de trayectorias: equipo tutorial.

El propósito fundamental de la acción del equipo tutorial será materializar los objetivos propuestos por el Diseño Curricular de la NES conformados en cinco ejes: la integración a la cultura escolar, la integración al grupo de pares, la autonomía creciente en el estudio, participación y protagonismo en la vida institucional y el Proyecto de Vida en la Adolescencia y la Juventud.

En este contexto, con la implementación de la Escuela que Queremos, se piensa en potenciar la función tutorial actual a través de acciones concretas que superen el espacio curricular prescripto por la estructura curricular de la NES. La centralidad de esas acciones radica en una modalidad particular de acompañamiento individual de las trayectorias escolares. Para lo cual cada escuela deberá garantizar el cumplimiento de la función orientadora individual que tiene como eje principal el acompañamiento personalizado de los estudiantes, en el marco de una acción institucional integral.

En cada institución, de acuerdo al reconocimiento de los diferentes actores que la componen, el equipo directivo junto al consejo consultivo definirá, quiénes serán los que llevarán a cabo este acompañamiento individual de los estudiantes. El equipo tutorial desarrollará tareas que incluyan tiempo de acompañamiento individual, presencia en el aula y reuniones para articulación con profesores, preceptores, miembros del DOE, etc.



Se sugiere que la orientación contemple, como establece el Diseño Curricular, dos dimensiones de la escolaridad: la académica, relacionada con los aprendizajes escolares y la vincular que comprende las relaciones en sentido amplio y la convivencia en la escuela.

La dimensión vincular es el sostén de la trayectoria escolar y de los aprendizajes, dado que si el estudiante encuentra un lugar valioso en su escuela, con su grupo de pares, en sus relaciones con los docentes y se siente bienvenido, cómodo en la cotidianeidad escolar, seguramente podrá aprender y sostener su trayectoria.

El equipo tutorial llevará adelante el Plan Personal de Trabajo construyendo la propuesta para la trayectoria escolar grupal e individual de los estudiantes y las intervenciones tutoriales que se llevarán a cabo. Realizará la distribución de tareas y responsabilidades dentro del plan. Entendiendo por Plan Personal de Trabajo la descripción y explicación de la situación del punto de partida del estudiante, los objetivos de trabajo, contenidos, estrategias, actividades, y evaluación del acompañamiento.

Pasaje de Primaria a Secundaria

Es una oportunidad para reconocer y resignificar el camino recorrido por el estudiante, para favorecer una trayectoria continua e integrada entre ambos niveles.

Consiste en obtener información pedagógica sobre los estudiantes que finalizan séptimo grado y que será brindada por los maestros, considerando sus aportes centrales para lograr una articulación.

Se pretende que esta información sea un insumo de trabajo para la escuela secundaria que retome el equipo tutorial como base para el acompañamiento de la trayectoria escolar y la orientación de los estudiantes.

Las dimensiones a considerar en el pasaje son: Actitud frente al Aprendizaje, Trayectoria escolar, Convivencia escolar y Vínculo familia-escuela.

Sobre el último año de la Secundaria

En el último año, 5° ó 6° según la modalidad que corresponda, los estudiantes deben cursar todos los espacios curriculares indicados en el Diseño Curricular. Teniendo en cuenta que dos de las finalidades de la Educación Secundaria son formar a los jóvenes para el mundo del trabajo y para la continuidad de los estudios, se prevé un tiempo escolar destinado:

- A la formación pre-universitaria o pre-terciaria, de manera voluntaria.
- Al acercamiento al mundo del trabajo mediante prácticas educativas que cada escuela desarrollará, de acuerdo con su Proyecto Escuela, en organizaciones académicas, científicas, tecnológicas, humanitarias, artísticas, etc.

Las Prácticas Educativas son estrategias formativas integradas a la propuesta curricular. Tienen como objetivo que los estudiantes consoliden, integren y amplíen las capacidades y saberes que se corresponden con el perfil profesional en el que se están formando. Constituyen un proceso formativo, siempre organizadas, guiadas y evaluadas por la institución educativa.

Son de carácter integrador, permiten a los estudiantes la experiencia multidimensional del “aprender en la práctica” en situaciones de espacios e instituciones reales de trabajo, con el objeto de que experimenten en la práctica relaciones, funciones y organizaciones diferentes de lo escolar, siempre relacionadas directamente con el perfil profesional de sus estudios.

Consideraciones sobre las Prácticas Educativas:



- Deberán ser organizadas , planificadas y evaluadas por la Institución escolar;
- El seguimiento y evaluación serán realizados por un docente o equipo docente, definidos por la institución y con participación activa de los estudiantes.
- Integradas en todos los casos a los contenidos y objetivos del curriculum.
- Habilitarán espacios institucionales de reflexión crítica de la práctica, fortaleciendo los procesos educativos a través de instancias de encuentro y retroalimentación mutua con organismos culturales, artísticos, científico-tecnológicos, y/o entidades de la comunidad de diversos espectros.
- Estas prácticas educativas, en contextos reales de desempeño profesional, pueden asumir diferentes formatos, siempre y cuando mantengan con claridad los fines formativos y criterios que se persiguen con su realización.
- Las Prácticas educativas deberán enmarcarse en acuerdos marco, que explicitan las partes intervinientes, característica de la vinculación, vigencia del acuerdo, etc, siempre conforme a las normas nacionales y jurisdiccionales de aplicación en el tema (Art. 33 de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/2006). Así mismo implica la implementación de Plan de actividades, acuerdo individual con cada estudiantes, guías para el desarrollo del proyecto, planillas de asistencia, documentación de monitoreo y evaluación, informe final, entre otros documentos.

Articulación con los estudios superiores

Los estudiantes en el último año también tendrán oportunidad de transitar por experiencias vinculadas a la continuidad en los estudios superiores.

La articulación entre niveles prevé una agenda de acuerdos interinstitucionales que contemple poner a disposición de las escuelas secundarias la pluralidad de la oferta formativa de educación superior no universitaria de la jurisdicción y las instituciones de educación universitarias.

Las experiencias de articulación consideran desarrollar un conjunto de propuestas, vinculadas a atender problemáticas comunes en el pasaje y la continuidad de los estudios. Por un lado, acompañar a aquellos estudiantes que voluntariamente decidan realizar dos de las materias comunes a todas las carreras del ciclo básico de la UBA como son Sociedad y Estado y Pensamiento Científico, y por otro lado se prevén articulaciones de este tipo con los Institutos de Educación Superior.

Sobre la Formación docente y el acompañamiento a la implementación de las propuestas:

Es necesario para poder implementar esta propuesta generar espacios de formación y acompañamiento a los docentes y a los directivos para resignificar las prácticas de enseñanza, partiendo de los saberes que los docentes tienen e incorporando y construyendo aquellos necesarios para llevarla a cabo.

Como la enseñanza es una práctica situada y multidimensionada los docentes son quienes tomarán las decisiones pedagógico didácticas sobre ésta en función de los objetivos previstos en el Diseño Curricular y de los contextos específicos. Es importante señalar, por lo tanto, que los materiales serán modelos posibles para que las instituciones trabajen y realicen nuevas propuestas sobre estos.

Asimismo es necesario considerar las experiencias y saberes producidos por las escuelas y los docentes en sus prácticas. El trabajo de sistematización y difusión de estas experiencias puede



ser un valioso punto de partida para el trabajo.

Se prevé un acompañamiento al equipo de conducción ya que es quien debe gestionar y organizar la propuesta. Entendemos la gestión institucional como la posibilidad de generar condiciones para que el cambio institucional tenga lugar.

BIBLIOGRAFÍA

- Almandoz, M. R. (2002) "La gestión escolar como escenarios de proyectos de innovación", En: Escuelas que hacen escuelas, Organización de Estados Iberoamericanos, Buenos Aires.
- Anijovich, R. y Cappelletti. (2017). La evaluación como oportunidad, Paidós, Buenos Aires.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017) "El desafío de la evaluación formativa". INFOD, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.
- Camilloni, A (1993) «Los contenidos del nivel medio. La interdisciplinariedad». Trabajo presentado en el Primer Encuentro Nacional y Latinoamericano de Enseñanza Media. Rosario, 1992. Publicado en las Actas del Encuentro por la Universidad Nacional de Rosario.
- Camilloni, A. (2004) Sobre la evaluación formativa de los aprendizajes. Montevideo (Uruguay) Año XIV N°68 (pp. 6-12).
- Camilloni, A. (2007) "El saber didáctico", Editorial Paidós, Buenos Aires.
- Camilloni, A. (2010) "La didáctica de las ciencias sociales: ¿disciplinas o áreas?". Revista de Educación. Disponible en Internet: http://200.16.240.69/ojs/index.php/r_educ/article/view/6. ISSN 1853-1326.
- Camilloni, A (2016) "Tendencias y formatos en el curriculum universitario" En Itinerarios educativos, N° 9, Revista de la Universidad Nacional del Litoral.
- Charlot, B (2010) "La relación con el saber: elementos para una teoría". Libros el Zorzal. Buenos Aires.
- Diker, G. (2005) "Los sentidos del cambio en educación". En: Frigerio, G. y Diker, G (comp.) Educar: ese acto político Serie Seminarios del CEM. Del estante editorial. Buenos Aires.
- Diker, G. (2007): "¿Es posible promover otra relación con el saber? Reflexiones en torno de proyecto DAS" En: Baquero, R.; Diker, G.; Frigerio, G. (comps.) Las formas de lo escolar. Del estante editorial. Buenos Aires.
- Dubet, F. y Martuccelli, D (1998) "En la escuela". Losada. Buenos Aires.
- Dussel, I. (2003) "La escuela y la crisis de las ilusiones" en Dussel, I. y Finocchio, S. (Comp.) Enseñar Hoy. Una introducción a la educación en tiempos de crisis. Fondo de Cultura Económica, Bs. As.
- Dussel, I.; Brito, A. y Nuñez, P. (2007) "Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina", Santillana, Buenos Aires.
- Edwards, Verónica (1993) "La relación de los sujetos con el conocimiento". En Revista Colombiana de Educación. Colombia. Volumen N°27. Pag 23-68
- Ezpeleta, J. (1997) "Reforma educativa y prácticas escolares". En: Frigerio, Poggi y Giannoni (comp.) Políticas, instituciones y actores en educación. Centro de Estudios Multidisciplinarios y Novedades Educativas. Bs. As.
- Gardner, H y Boix Mansilla, V. (1994) "Enseñar para la comprensión en las disciplinas y más allá de ellas". Disponible en Internet: <http://latitud-nodosur.org/IMG/pdf/EpCyDisciplinas.pdf>



- Jacinto, C. (2006) "Estrategias sistémicas y subjetivas de transición laboral de los jóvenes en Argentina. El papel de los dispositivos de formación para el empleo", en Revista Educación N° 341, Buenos Aires.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar, Paidós, Buenos Aires.
- Lipman, M. (1991), Pensamiento complejo y educación, Ediciones de la Torre, Madrid.
- Maggio, M. (2012). "Enriquecer la enseñanza. Los ambientes de alta dotación tecnológica como oportunidad". Buenos Aires. Paidós. Cap. 2.
- Meirieu, Philippe (1998) "Frankenstein Educador". Barcelona: Ed. Laertes Rockwell, E. (1995), "De huellas, bardas y veredas: una historia cotidiana de la escuela", en Rockwell, E. (coord.), "La escuela cotidiana". Fondo de Cultura Económica. México.
- Nicastro, S. (2005) "La cotidianeidad de lo escolar como expresión política". En: Frigerio, G. y Diker, G (comp.) Educar: ese acto político Serie Seminarios del CEM. Del estante editorial. Buenos Aires.
- Perrenoud, Ph. (2008). "La evaluación de los alumnos". Introducción, Colihue, Buenos Aires.
- Rivas, A. (2017). "Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales". XII Foro Latinoamericano de Educación, Fundación Santillana, Buenos Aires.
- Rivas, A. y Delgado, L. (2016) "Graduate XXI. Un mapa del Futuro. 50 Innovaciones Educativas en América Latina". Banco Interamericano de Desarrollo.
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. En Instructional Science 18: 119-44.
- Sanchez, B. y Coto, P. (2016)." Inspiraciones alcanzables: 15 políticas educativas destacadas en América Latina". CIPPEC, Natura e Instituto Natura, Buenos Aires..
- Sinisi, L. (2005). "El Programa de Fortalecimiento Institucional en las Escuelas Medias. Un estudio sobre los procesos de apropiación, negociación y resistencias en la relación política educativa y cotidianeidad escolar". En: Gestión de innovaciones en la enseñanza media Argentina/Brasil/España, Santillana-OEI, Buenos Aires.
- Stobart, G. (2010). Tiempos de pruebas: los usos y abusos de la evaluación. Morata, Madrid.
- Tenti Fanfani, Emilio (2007) La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, Emilio (2009) "La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural" en Tiramonti, Guillermina y Montes, Nancy (Comp.) La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación, Ed. Manantial, Buenos Aires.
- Terigi, F (2012). "Sobre la cuestión curricular en la educación secundaria". En: La escolarización de los adolescentes: desafíos culturales, pedagógicos y de política educativa. Tenti Fantani, E. (coordinador), IIPE, Sede Regional Buenos Aires. <http://www.iipe-buenosaires.org.ar/node/687>
- _____ (2011) "Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación" VIII Foro Latinoamericano de Educación Saberes docentes: Qué debe saber un docente y por qué. Santillana, Buenos Aires.
- _____ (2008) "Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En: Propuesta Educativa N° 29, FLACSO Argentina, Buenos Aires. Tyack y Cuban (1997) En busca de la utopía. Fondo de Cultura Económica. México
- Tiramonti, G. (2004) "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación". En: Tiramonti, G. (comp.) La trama de la desigualdad educativa. Ediciones Manantial. Buenos Aires.



- Tiramonti, G. (2011) "Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media", Homo Sapiens Ediciones, FLACSO Argentina 2011.
- Veleda, Cecilia; Rivas, Axel y Mezzadra, Florencia, (2011)"La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina", CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia, Buenos Aires.
- Viñao Frago, A. (2002) "Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios". Morata. Madrid.
- Wiggins. (2012). Seven Keys to effective feedback. Feedback for Learning 70 (1:10-16).

Sitios y portales de internet consultados:

- Portal de Internet de Project Zero, Harvard Graduate School of Education: <http://www.pz.harvard.edu/projects/interdisciplinary-global-studies>
- EDULAB/CIPPEC: <http://www.edulab.cippec.org/>
- Las 400 clases: <http://www.las400clases.com.ar>
- OEI: Portal de Política Educativa: <http://panorama.oei.org.ar/>

