

DOCUMENTO
1

Diseño e implementación del **PLAN DE MEJORA INSTITUCIONAL**

SERIE DE DOCUMENTOS DE APOYO PARA LA ESCUELA SECUNDARIA

Edición Marzo de 2011



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

PRESIDENTA DE LA NACIÓN
Dra. Cristina Fernández de Kirchner

MINISTRO DE EDUCACIÓN
Prof. Alberto Estanislao Sileoni

SECRETARIA DE EDUCACIÓN
Prof. María Inés Abrile de Vollmer

JEFE DE GABINETE
Lic. Jaime Perczyk

SUBSECRETARIA DE EQUIDAD Y CALIDAD EDUCATIVA
Prof. Mara Brawer

DIRECTOR NACIONAL DE POLÍTICAS SOCIOEDUCATIVAS
Lic. Pablo Urquiza

DIRECTORA NACIONAL DE GESTIÓN EDUCATIVA
Prof. Marisa Díaz

DIRECTOR DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
Prof. Guillermo Golzman

EDICIÓN Y DISEÑO

DISEÑO Y DIAGRAMACIÓN Julia Jara
CORRECCIÓN Marina Rocha

ÍNDICE

Hoja de ruta para la lectura del documento _____

Algunas palabras iniciales _____

Parte I. Acerca del Plan de Mejora Institucional _____

A. Los Planes de Mejora Institucionales como estrategia clave de política educativa:

la mejor escuela secundaria posible para todas y todos

B. El Plan de Mejora Institucional para revisar y potenciar el Proyecto Educativo Institucional documentado y en acto

B.1. El Plan de Mejora y las propuestas en curso

B.2. El Plan de Mejora y la inclusión de “nuevas” propuestas

Parte II. Las decisiones relativas al Plan de Mejora Institucional _____

A. La dirección escolar, el equipo docente y el responsable institucional del Plan de Mejora

B. Pautas para la planificación y presentación del Plan de Mejora Institucional

B.1. El estado de situación

B.2. Los objetivos

B.3. Las metas

B.4. Estrategias institucionales

B.5. El dispositivo de seguimiento y monitoreo del Plan

B.6. El financiamiento

Parte III. Acerca de las estrategias y líneas de acción del Plan de Mejora Institucional _____

A. La atención de las trayectorias escolares

B. Estrategias institucionales y líneas de acción

1. Estrategias para el inicio de la escolaridad: articulación primaria-secundaria

2. Estrategia institucional de tutorías

3. Estrategias para potenciar la enseñanza

4. Estrategias para la recuperación de los aprendizajes

5. Estrategias educativas intersectoriales

6. Estrategias de gestión de la convivencia

7. Estrategias para favorecer y acompañar el diseño de un proyecto post secundario

8. Actividades formativas extra clase

Anexo _____

ANEXO 1. Ficha Institucional

ANEXO 2. Diagnóstico y Metas

ANEXO 3. Planificación 2011

ANEXO 4. Pautas para el Financiamiento

ANEXO 5. Etapas para la preparación de exámenes octubre-marzo

“Hoja de ruta” para la lectura del documento

A lo largo de 2009, el **Consejo Federal de Educación (CFE)**, conformado por las máximas autoridades educativas nacionales y provinciales, acordó un Plan Nacional de Educación Obligatoria (Resolución CFE N° 79/09) y un conjunto de lineamientos para la educación secundaria: Resolución CFE 84/09, Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria; Resolución CFE 88/09, Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria; Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional; y la Resolución CFE 93/09, Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional.

A partir de estos acuerdos las jurisdicciones educativas asumieron la tarea de definir su **Plan Jurisdiccional de Educación Secundaria**, en función de la realidad particular de sus territorios. En ese marco las escuelas secundarias argentinas diseñarán y desarrollarán su **Plan de Mejora Institucional**.

Esta decisión puso en juego la elaboración de la primera edición del documento orientado al apoyo de las reflexiones y decisiones necesarias para el diseño del Plan de Mejora Institucional que desarrollarían las escuelas a partir del 2010 y que presentarían ante las autoridades educativas de su jurisdicción.

La edición del documento correspondiente al ciclo lectivo 2011 incluye la consideración de las escuelas secundarias que reciben alumnos de escuelas primarias rurales o las que se localizan en contextos rurales propiamente dichos.

Como la primera edición, ésta tiene como destinatarios a directivos, docentes, asesores pedagógicos, bibliotecarios, preceptores y otros adultos a cargo de diversas funciones y responsabilidades que dan vida a la propuesta educativa de cada escuela y que tienen la responsabilidad de adecuar sus Planes de Mejora Institucional a las características, particularidades y potencialidades de cada escuela.

El documento se estructura en tres partes y Anexos.

En la **Parte I** se abordan los principales conceptos que se derivan de los marcos normativos del Plan de Mejora Institucional. Se considera que éste se constituye en una decisión de gestión educativa orientada a fortalecer el Proyecto Educativo Institucional. Se plantean además, a modo de casos, algunos recorridos posibles que puede realizar una escuela para la planificación de su Plan de Mejora, partiendo de lo que tiene y con vistas a lo que quiere lograr.

En la **Parte II** se presentan algunas orientaciones para la formulación del Plan de Mejora Institucional: a quiénes convoca y qué tipo de trabajo requiere, cómo contemplar los recursos que pone a disposición de las escuelas, qué elementos lo componen y qué previsiones es necesario tomar en general y en relación con algunas iniciativas que puedan resultar “incompatibles” con los propósitos de los Planes de Mejora.

En la **Parte III** de este documento se plantean propuestas de líneas de acción vinculadas con estrategias para acompañar las necesidades y problemas que presentan las distintas etapas de la escolaridad: el proceso de incorporación de los alumnos a la escuela secundaria, el período que media entre el ingreso y el egreso y, finalmente, el período que antecede al egreso. Esas propuestas, junto con los casos presentados a modo de ejemplo en la Parte I, así como las alternativas descriptas hacia el final de la Parte II, son insumos a considerar para la definición de las acciones de los Planes de Mejora.

En los **Anexos** se presentan propuestas para la presentación del Plan de Mejora Institucional a las autoridades educativas jurisdiccionales.

Algunas palabras iniciales

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece el camino a recorrer hacia una escuela pública con capacidad para sostener una propuesta que asegure un mínimo de trece años de buena escuela para todas y todos los niños, niñas, adolescentes y jóvenes que habitan nuestro territorio nacional.

Asimismo, en el Capítulo X, la LEN promueve la convivencia de diversos modelos organizacionales para escuelas localizadas en contextos diferentes, particularmente en los espacios rurales, con el objeto de garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria para todos los adolescentes y jóvenes.

Si bien existe un amplio consenso en considerar que la escuela secundaria necesita mejorar las condiciones en que se desarrolla la tarea de enseñar y de aprender, hoy se vuelve necesario cuestionar y reubicar concepciones, prácticas y expectativas de diverso tenor. La necesidad de cambio se instaló mucho antes de que se decidiera asumir el compromiso de una escuela secundaria obligatoria; pero garantizar el derecho a una educación secundaria a todos y todas los/las adolescentes y jóvenes plantea mayor magnitud de requerimientos. Derecho no sólo a acceder a este nivel sino a permanecer y a adquirir conocimientos socialmente relevantes, comunes y orientados en relación con distintos ámbitos de la cultura y de la producción. Derecho a adquirir una educación y unos conocimientos que efectivamente se validen con un certificado de egreso y también que se acompañen de expectativas positivas sobre la etapa post secundaria y de la posibilidad de diseñar y concretar un proyecto de estudio de nivel terciario y/o de inclusión en actividades laborales. Perspectivas que, de no poseer el título secundario, resultarían ilusorias.

Pero las intenciones de mejora se suelen enfrentar a una percepción, y en algunos casos a una certeza que registra una larga historia, respecto de que la escuela cambia, aunque en una dirección indebida. Sin duda la pregunta acerca de cuánto se corresponde con la realidad y cuánto hay de mito en la expresión ampliamente compartida acerca de que “la escuela ya no es lo que era antes” o que “cada vez está peor”, no admite respuestas unívocas. Podría objetarse que dichas expresiones omiten cantidad de datos que las pondrían en entredicho. Por ejemplo, que refieren a un “antes” indefinido, que conecta con la etapa juvenil de personas que hoy tienen muy distintas edades o incluso que ya no están. Podría argumentarse también, que eluden la perspectiva de los numerosos testimonios que aportan a la historia del estudiantado, transmitidos oralmente o a través de la literatura, el cine, la fotografía y fuentes documentales de diverso tipo; que dan cuenta, con variedad de tonos y matices, de las distintas formas de resistencia que opusieron estudiantes jóvenes de distintas generaciones, ante las penurias y arbitrariedades vividas en las aulas de antaño.

Es difícil oponerse a la afirmación de que a la escuela de “antes” le iba, en algún sentido, mejor que a la de nuestros días. La secundaria signada por un mandato fundacional selectivo estaba diseñada -a diferencia de la primaria- para una minoría. Y, efectivamente, atendía a un porcentaje de la población en edad escolar, variable según las épocas pero siempre reducido, cuyo acceso podía estar garantizado por la posición social y/o por el mérito personal. Esa escuela era “exitosa” en el cumplimiento de unos propósitos, que son otros que los actuales, pero que han dejado una impronta elitista y consecuentemente expulsora, que viene resultando difícil de remover y de reemplazar por otro ideario.

Las consideraciones anteriores caben en las situaciones en las que efectivamente hay una escuela disponible para la potencial población estudiantil. Un nuevo desafío

para garantizar la obligatoriedad es la ampliación de la cobertura en el caso de las comunidades rurales que carecen de oferta.

¿Cómo se resuelve hoy la tensión entre masividad y una buena educación? ¿Cómo garantizar la plena inclusión en las complejas condiciones escolares actuales, procurando torcer ese supuesto destino de descrédito creciente que viene soportando la escuela, los docentes y la oferta educativa del nivel? ¿Cómo sostener la apuesta a que los conocimientos y las habilidades adquiridas en la escuela secundaria sean convocantes para los jóvenes y sustantivos a la hora de proyectar sus sueños y ambiciones? ¿Cómo se resuelve la tensión entre las matrículas insuficientes para crear una escuela completa y la responsabilidad de garantizar en cada comunidad, aún en las más aisladas, el derecho a la educación secundaria en condiciones de calidad equivalente?

Será necesario elegir entre estar atento a aquellas experiencias que puedan resultar orientadoras, entre animarse a poner a prueba otras tantas para avanzar en un camino de cambio y de mejora o quedar adherido a una perspectiva nostálgica, despojada de parámetros históricos y contextuales. ¿Debiéramos tal vez reconocer que todos -jóvenes y adultos, docentes y alumnos- hemos cambiado, aunque en distinto sentido y con distintos procesos, pero que estos cambios guardan alguna potencialidad para el establecimiento de un nuevo vínculo pedagógico? ¿Estaremos disponibles para comprender las posibilidades y necesidades de los vínculos intergeneracionales? ¿Nos atrevemos a revisar lo que nos ocurre con el conocimiento de disciplinas que amamos, que alguna vez estudiamos con pasión?

Tal vez en esta tarea vayamos encontrando esa dosis de energía necesaria para encarar los muchos desafíos que tenemos por delante, relacionados con la meta de que todos los adolescentes y jóvenes tengan educación secundaria. Sobre todo, quienes hoy tienen un horizonte de expectativas o de experiencias familiares poco favorables al sostenimiento de la condición de estudiantes durante un período prolongado durante el cual, previsiblemente, tendrán que superar más de un traspie.

No es sencillo cambiar la impronta de este ciclo formativo. Resisten las condiciones de vida de un gran porcentaje de nuestros jóvenes, pero más aún resisten ciertos rasgos culturales y lecturas políticas que tienden a perpetuar lo que está dado. Resiste y persiste una organización de la currícula, del sistema formador de docentes y de la escuela misma, que determina puestos de trabajo y saberes aprendidos o a aprender. Situaciones que parecen definir “aquello que la escuela es” y que por esto pueden pasar desapercibidas e incuestionadas, pero acaban vallando los intentos por generar otros efectos en aquello que se produce o se deja de producir entre docentes, estudiantes y conocimientos.

La complejidad de la tarea por delante está dada por su naturaleza política y cultural. Y una condición no debiera subsumir ni solapar a la otra. Si la “batalla” fuera considerada sólo como política, se estaría subestimando el hecho de que más allá de las consignas y de las decisiones, hay una compleja red de sentidos y de prácticas construidas a lo largo del tiempo, que tienen mucha raigambre y que necesitan ser puestas en cuestión para poder terminar de reconfigurarse en un proceso. Considerar esta cuestión sólo como cultural, significaría subestimar el valor que tienen algunas

decisiones, estrategias y condiciones políticas para garantizar el sustrato imprescindible a los procesos de cambio.

Muchas otras naciones comparten similares problemas y dilemas en relación con la escuela secundaria. Se ponen a prueba intentos de cambio en línea con la mejora de las condiciones de institucionalidad, de las trayectorias escolares de los estudiantes y de la actualización necesaria del conocimiento y de los modos de acceso a las producciones científicas y culturales. Resulta atractivo aprender tanto de esas experiencias como de las de nuestro país.

En Argentina, muchas escuelas vienen desarrollando experiencias de distinto tipo y tenor en función de las propuestas del nivel central, tanto nacional como provinciales. También, en ese diálogo saludable que a veces se produce entre las prácticas educativas que generan las escuelas y las decisiones de los niveles centrales del sistema, ciertas experiencias generadas en las mismas, en función de los logros obtenidos, fueron traducidas por las jurisdicciones en dispositivos -planes, programas y proyectos- y promovidos en otras instituciones. También están en implementación diversas alternativas que ponen en evidencia la posibilidad de desarrollar el ciclo básico de la educación secundaria en escuelas rurales de zonas aisladas.

Será sin duda un largo recorrido el que se emprende y todo lo que hagamos parecerá poco. Pero será significativo si logramos dimensionar lo transitado entre un punto que determinemos como *de partida* -que en muchos casos reportará antecedentes de distinta magnitud- y otro, que difícilmente sea el *de llegada* sino, en todo caso, un hito en la marcha progresiva hacia un objetivo compartido de la mejor escuela secundaria posible para todos y todas.

No se espera que cada escuela asuma un desafío de tal dimensión si no es en coordinación con las familias, otras instituciones y organizaciones comunitarias de diversa índole. También estará acompañada y contará con el sostén de los equipos de supervisión y técnicos de la jurisdicción. El Estado Nacional y los Estados Provinciales han firmado compromisos en relación con este proceso de mejora gradual de la escuela secundaria y se han tomado numerosas decisiones respecto a lineamientos y estrategias que orientarán este proceso de cambio, así como se ha previsto un financiamiento específico para sostenerlo, tanto en contextos urbanos como rurales.

■ *¿Qué se espera de estos Planes de Mejora? ¿Se trata de sumar un nuevo proyecto, de reemplazar, de generar alguna modificación o simplemente de re-nombrar al proyecto educativo documentado y eventualmente en marcha, o al proyecto socioeducativo que desarrollan las escuelas? ¿Se trata de una presentación "formal" para lograr el financiamiento de algunas iniciativas que se están desarrollando o a través de estos planes se apuesta a producir cambios en la condiciones de institucionalidad y organizativas de la escuela?*

Mediante el presente documento se propone dejar a disposición de las escuelas algunos conceptos y experiencias que permitan avanzar sobre estos y otros interrogantes, que previsiblemente se formularán a la hora de encarar la tarea de diseñar sus Planes de Mejora. Cabe aclarar que las prioridades que la jurisdicción se plantea para la educación secundaria constituyen el marco estructural sobre el cual definir el Plan

institucional¹. Así por ejemplo, las decisiones de la provincia respecto de decisiones curriculares, regímenes de convivencia y evaluación, años o ciclos sobre los cuales enfatizar acciones, “marcan” caminos para la estructuración del Plan Institucional. Del mismo modo, las definiciones estructurales de cada jurisdicción respecto de la inclusión de la secundaria en ámbitos rurales, orientarán las decisiones institucionales.

Las páginas que siguen tienen presente la vasta experiencia adquirida por las escuelas de nuestro sistema educativo nacional en la formulación de proyectos educativos. En función de estos recorridos, el documento convoca a ampliar la perspectiva sobre la complejidad de la planificación con vistas al cambio en las prácticas pedagógico-institucionales. También propone qué decisiones son convenientes y cuáles no, en relación con el Plan de Mejora Institucional.

Para llevar adelante estos propósitos se ha encontrado fundamento, tanto en producciones teóricas como en experiencias sobre proyectos e iniciativas de distinta índole que jurisdicciones y/o escuelas han puesto en funcionamiento en estos últimos años. Proyectos sustentados en la voluntad y el compromiso de sus equipos docentes -contando en ocasiones con financiamiento y en otras, no- y que lograron dejar marca o modificar prácticas y situaciones que parecían inalterables. Se trata de experiencias que siguieron su derrotero con éxitos y fracasos y de las cuales se tuvo oportunidad de aprender merced a que fueron registradas y “hechas públicas”. Propuestas que, miradas críticamente, admiten diversas lecturas e invitan a pensar en qué direcciones es recomendable avanzar y también qué cuestiones pueden anticiparse para evitar efectos no deseados.

De igual modo, un número significativo de escuelas vienen desarrollando desde 2008 proyectos socioeducativos cuyo propósito es abordar una de las dimensiones clave de la problemática educativa: la inclusión y retención de jóvenes y adolescentes en situación de mayor vulnerabilidad. De esta manera se van promoviendo respuestas a lo dispuesto por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, respecto de las políticas de promoción de la igualdad educativa.

Los Planes de Mejora son una oportunidad para ampliar y profundizar esas propuestas, así como para evaluar lo transitado hasta el momento, revisando y reformulando las iniciativas en aquellos casos en que se considere necesario. También son una ocasión para plantear nuevos interrogantes en virtud de los avances realizados, por ejemplo:

- ¿Por qué aprenden o no, nuestros/as alumnos/as?
- ¿Es posible reconstruir la autoridad del docente en la escuela a partir de nuevos u otros códigos?
- ¿En qué medida se ponen los recursos -pocos o muchos- con que se cuenta, a disposición de una enseñanza más enriquecida, que garantice a todos/as y no a un grupo reducido, el acceso al conocimiento?
- ¿Qué necesitamos cuestionarnos, aprender, petitionar a otras instancias para lograr la inclusión educativa efectiva de nuestros/as jóvenes alumnos/as?
- ¿Qué aportes pueden considerarse de las experiencias de trabajo compartido entre tutores y profesores itinerantes en los ciclos básicos rurales?
- ¿Cómo inciden en los aprendizajes y en la programación de la enseñanza los materiales del “Proyecto Horizontes”?

1. Los Planes Jurisdiccionales incluyen las prioridades definidas en años anteriores en el marco de las Propuestas de Apoyo Socioeducativo para las Escuelas Secundarias.

Estos y otros interrogantes orientan las páginas que siguen, en la convicción de que el Plan de Mejora Institucional se constituye en una oportunidad para que cada escuela pueda revisar lo recorrido y permitirse profundizar aquello que viene desarrollando con buenos resultados. Pero también, se trata de una oportunidad para poner a prueba aquellas estrategias organizativas y curriculares con fuerte incidencia sobre las trayectorias escolares que, por no contar con el apoyo material y simbólico necesario, se fueron dejando de lado. Si así fuera, el Plan de Mejora Institucional será una buena ocasión para revisar y reorientar el Proyecto Institucional Educativo, en pos de fortalecerlo.



El Plan de Mejora no es un proyecto o un plan más, un nuevo nombre para otros dispositivos. **El Plan de Mejora es una ocasión y una herramienta** para avanzar en la institucionalización de una escuela que *elija* a todos los jóvenes sin excepción y que a su vez, sea elegida por ellos y ellas. Una escuela donde docentes y estudiantes puedan encontrar o reencontrar-se con sentidos más potentes que los actuales al estar allí, compartiendo una tarea que requiere de un esfuerzo diario y colectivo para la transmisión y apropiación creativa de la herencia cultural a la cual todos y todas tenemos derecho

Parte I.

Acerca del Plan de Mejora Institucional

¿Qué acuerdos plasman los documentos educativos aprobados por la Nación y las Provincias en relación con el rumbo que ha de tomar la escuela secundaria obligatoria en nuestro país? ¿En qué decisiones de política educativa se inscriben estos compromisos con los Planes de Mejora de la educación secundaria y con qué otros se enlazan? ¿Qué se espera del Plan de Mejora Institucional que elaborarán las escuelas y presentarán para su aprobación y financiamiento a sus autoridades? ¿Cómo se vincula el Plan de Mejora Institucional de cada escuela con las propuestas que las mismas vienen desarrollando? ¿Cómo se articulan las propuestas de los ciclos básicos rurales con las de los ciclos orientados? ¿Qué aporta la organización en agrupamientos zonales para acciones conjuntas de las escuelas rurales? Los diferentes temas que se vinculan con estos interrogantes se abordarán en esta Parte I del documento.

A. Los Planes de Mejora Institucional como estrategia clave de política educativa: la mejor escuela secundaria posible para todas y todos

Los desafíos que plantea la extensión de la obligatoriedad no son fácilmente abordables. Requerirán de un tiempo difícil de mensurar pero que, sin duda, ha de ser un tiempo activo. En este proceso, el despliegue de políticas y estrategias permitirá al sistema educativo y sus instituciones hacer experiencia en el avance hacia la meta de “(...) que el derecho a la educación secundaria obligatoria (establecida en la Ley de Educación Nacional N° 26.206) no se limite al ingreso, permanencia y egreso sino también a la construcción de trayectorias escolares relevantes, en un ambiente de cuidado y confianza en las posibilidades educativas de todos y todas los/las adolescentes y jóvenes”. Así lo expresa la Resolución CFE N° 84/09, convocando al compromiso de asegurar los recursos necesarios para lograrla.

Y a continuación se agrega que: “(...) para el logro de esos propósitos se necesita la concurrencia, responsabilidad y participación de todos los adultos responsables de las instituciones educativas en el reconocimiento del criterio de justicia que significa la obligatoriedad de la educación secundaria y, con ello, la democratización de los saberes, a través de la recuperación de la diversidad de historias, trayectorias

y culturas de las que los adolescentes y jóvenes son portadores, para intervenir sobre ellas sin producir exclusiones o estigmatizaciones de ninguna naturaleza”¹.

La responsabilidad sobre el logro de estos objetivos no es exclusivamente de la escuela. El **Plan Nacional de Educación Obligatoria**, aprobado por el CFE en Resolución N° 79/09, plantea que para enfrentar los desafíos de la educación obligatoria en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades, será necesario articular las intervenciones de los ministerios de educación con otros ministerios y organizaciones sociales e integrar las políticas nacionales, provinciales y locales que permitan construir estrategias, priorizar objetivos y trazar metas que expresen un acuerdo común.

Para avanzar con las decisiones adoptadas en dicho Plan, el CFE acordó en octubre de 2009, los “Lineamientos Políticos y Estratégicos para la Educación Secundaria Obligatoria”, que enmarcan la tarea que tienen por delante las escuelas, en tanto allí se desarrollan “(...) *las principales políticas para la educación secundaria obligatoria: sus finalidades, las implicancias de la obligatoriedad para los gobiernos educativos y para la sociedad, la organización de un sistema nacional, la oferta educativa, la necesidad de adecuar la organización institucional y pedagógica, y las condiciones del trabajo docente*”².

En función de ello, se proponen políticas federales “*que otorguen protagonismo y den visibilidad a los jóvenes, a partir de su reconocimiento como sujetos de derecho, con respeto y confianza en sus inquietudes, intereses y preocupaciones, sin renunciar a las responsabilidades que le caben al Estado y a los adultos frente a ellos*”³ y a ellos mismos, como estudiantes.

El Acuerdo incluye diversas estrategias de apoyo a las escuelas para promover su fortalecimiento como institución, la renovación del vínculo con las familias, los organismos del Estado y las organizaciones comunitarias, “(...) *tanto para mejorar las condiciones con que los jóvenes acceden y transitan la escuela, como para construir propuestas y recorridos formativos que permitan ampliar los horizontes culturales*”.

“Acompañar a las escuelas, en sus procesos de cambio requiere del fortalecimiento de los equipos, de la construcción de consensos sobre los mecanismos que permiten garantizar la obligatoriedad de la escuela secundaria y de una formación en herramientas para el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de mejora que se decida poner en marcha”.

Para ello, se indica que **“el sistema educativo en su conjunto, incluyendo los gobiernos educativos y sus equipos, la supervisión, los institutos superiores de formación docente, los equipos directivos y docentes de las escuelas secundarias, los alumnos y las comunidades educativas en los temas de su competencia, deberá abocarse al diseño e implementación de procesos de mejora (...)”.**

1. Resolución CFE 84/09.

2. Resolución CFE N°88/09, Anexo. Dicho documento también reafirma que “La Educación Secundaria debe preparar y orientar para el **ejercicio pleno de la ciudadanía, para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios**. Para ello el Estado deberá:

- **Garantizar el derecho a la educación** a través del acceso efectivo de todos los adolescentes, jóvenes y adultos, cualquiera sea su condición y/o situación personal, de género, lugar de residencia, económica y cultural.
- **Garantizar la inclusión y las trayectorias escolares continuas y completas** de adolescentes, jóvenes y adultos implementando medidas que amplíen las posibilidades de ingresar, permanecer y egresar de la escuela en condiciones de igualdad de oportunidades.
- **Garantizar una formación relevante** para todos y todas los destinatarios, promoviendo la unidad pedagógica y contemplando la diversidad organizacional de las ofertas educativas”

3. Resolución CFE N°88/09, Anexo, pág. 31.

En ese documento se señala que los instrumentos que conformarán los apoyos básicos de los procesos de institucionalización y fortalecimiento de la educación secundaria serán dos:

1. Los **Planes Jurisdiccionales de Educación Secundaria**, que contribuirán a ordenar, priorizar y promover con la racionalidad necesaria las múltiples decisiones y gestiones que implica en cada provincia la implementación de la obligatoriedad de la educación secundaria.
2. Los **Planes de Mejora Institucionales**, cuyo ámbito de definición y acción serán todas las escuelas secundarias del país, de enseñanza común y modalizadas, según lo establece la Ley de Educación Nacional⁴ contemplando los Ciclos Básicos Rurales.

1. Los **propósitos de los Planes Jurisdiccionales de Educación Secundaria**, también quedan especificados en la Resolución CFE 88/09:

- a. La planificación estratégica a corto, mediano y largo plazo del ordenamiento, ampliación y localización de la oferta, para dar cumplimiento progresivo a la obligatoriedad del Nivel.
- b. La adecuación del funcionamiento institucional para acompañar las trayectorias escolares⁵ de los alumnos, según necesidades educativas específicas.
- c. La renovación de la propuesta educativa del nivel y el diseño de nuevas alternativas pedagógicas para mejorar la experiencia de formación y socialización que hoy se ofrece.
- d. La revisión e integración de las políticas, programas y acciones, nacionales y jurisdiccionales para potenciar y fortalecer los esfuerzos de transformación del nivel.

2. Por su parte, los **Planes de Mejora Institucionales**, en el marco de los Planes Jurisdiccionales se orientan según los siguientes **propósitos**:

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

4. La propuesta retoma la experiencia de los proyectos de mejora implementados por el INET y el INFOD del Ministerio de Educación de la Nación y para cuya elaboración se consideraron diversas experiencias jurisdiccionales referidas a procesos de apoyo y mejora de la educación secundaria.

5. Se trata de reconocer que existen diferentes trayectorias - más allá de la teórica o esperada - y de diversificar la propuesta escolar/curricular en que tiene lugar la experiencia educativa, sin renunciar a los aprendizajes a los que todos tienen derecho.

Las grandes directrices y las prioridades establecidas por la política educativa jurisdiccional para la educación secundaria obligatoria son las referencias generales con que cuenta cada escuela para elaborar su propio Plan de Mejora Institucional. Sobre ellas, será importante que cada institución genere una re-lectura de las prioridades y orientaciones que se venga dando o se proponga dar en función de su realidad particular.

Luego, las propuestas que integren el Plan de Mejora Institucional han de considerar y articular las **dimensiones institucional y curricular** en tanto ambas, como iremos analizando, son determinantes a la hora de proponerse redireccionar el hacer cotidiano hacia el objetivo de corto o mediano plazo de ir generando mejoras en las trayectorias escolares de alumnas y alumnos. En este sentido cabe mencionar la importancia de tomar en consideración la convivencia de diferentes modelos organizacionales establecidos en función de las características particulares de cada espacio social, incluyendo las particularidades que requieran los espacios rurales aislados.

B. El Plan de Mejora Institucional para revisar y potenciar el Proyecto Educativo Institucional documentado y en acto

“Una escuela secundaria a la que los estudiantes deseen asistir, por el valor de lo que en ella ocurre para su presente y su futuro, en muchos sentidos, incierto o no controlable en exclusividad desde la oferta educativa, exige revisar el tipo de experiencia de formación y socialización que hoy se ofrece y diseñar nuevas alternativas” plantea la Resolución CFE N° 84/09⁶.

“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” continúa el mismo documento, y luego aclara: *“Esta construcción política precede a la propuesta pedagógica y condiciona sus prácticas. Es una propuesta que fortalece el protagonismo de los equipos directivos y docentes en el marco de la particularidad de cada escuela para posibilitar que todos puedan estar y crecer en ella”*⁷.

Una tarea de este tipo necesita sustentarse en la construcción de una visión del conjunto de las prácticas educativas institucionales, cuestionando la forma en que se incluye y acompaña a los estudiantes en su recorrido -los dispositivos, la normativa, etc.- y el tratamiento que se le da a los contenidos académicos -la organización para la enseñanza, la conformación de los equipos docentes para la enseñanza y otros aspectos-.

Dice el citado documento: *“La revisión de las propuestas escolares institucionales en el marco de una propuesta educativa común para el nivel secundario constituye una apuesta política que pone en el centro de la toma de decisiones los aprendizajes y las trayectorias escolares reales de los alumnos. Rearticula, a partir de ello, los grandes componentes y variables que tradicionalmente funcionaron como organizadores del planeamiento: el currículum, la organización, la gestión y los recursos, así como las variables tiempo, espacio y agrupamientos. La tarea será no replantear cada uno de estos componentes por separado, sino incorporarlos como dimensiones presentes en la construcción de una propuesta escolar integrada”*⁸.

6. Resolución CFE N° 84/09, Anexo, pág. 10.

7. Resolución CFE N° 93/09, Anexo, pág. 4.

8. Resolución CFE N° 93/09, Anexo pág. 5.

Desde esta perspectiva, puede considerarse a cada Plan de Mejora Institucional como una oportunidad para fortalecer, ampliar y/o transformar la propuesta educativa de las escuelas en tanto herramienta de gestión destinada a recoger los acuerdos en relación con los principales sentidos de la tarea institucional.



El Plan de Mejora Institucional es una oportunidad para:

- a. Revisar los sentidos, mejorar el funcionamiento y ampliar el impacto de **las propuestas pedagógicas que están en marcha** -proyectos, programas, actividades, articulaciones entre escuelas secundarias y sus anexos y extensiones o con los ciclos básicos en el marco de agrupamientos- y, si se quiere, de aquello en lo cual, por motivos debidamente fundamentados, se decide seguir “apostando”; y/o
- b. Dar impulso a iniciativas que por distintas razones -falta de apoyo técnico, financiero u otras- **aún no se han puesto en marcha** y se estiman relevantes para mejorar la propuesta escolar.

Cada escuela evalúa y decide cómo valerse del Plan para **mejorar lo existente, poner en marcha lo nuevo o combinar ambas alternativas**. Se trata pues de una tarea de reconocimiento de lo existente, de conceptualización de los problemas y de establecimiento de las prioridades para una etapa determinada. La responsabilidad sobre esta tarea es fundamentalmente de la conducción escolar, que movilizará a los demás docentes o, al menos, a un grupo impulsor, para lograr su participación y compromiso con el diseño del Plan. En las zonas rurales el agrupamiento se constituye en el ámbito privilegiado para debatir, entre los referentes de diferentes escuelas pequeñas, las mismas cuestiones que el equipo docente trabaja en una escuela de matrícula numerosa.

B.1. El Plan de Mejora y las propuestas en curso

Seguramente muchas escuelas están desarrollando proyectos o actividades que fueron pensados para dar respuesta a los propósitos que aquí se plantean y, a primera vista, puede parecer que sean apropiados para continuarlas en términos del Plan de Mejora a diseñar. Es importante revisar esta decisión a la luz de algunos criterios que permitirían diferenciar las situaciones en las que se corra el riesgo de sostener las condiciones actuales, de aquellas que respondan a la intención de cambio y mejora. Algunos de esos criterios se listan a continuación, sin pretensión de exhaustividad:

- La/s iniciativa/s en marcha deben gozar de algún grado de consenso institucional. Para decidirlo es necesario evaluar si tienen algún grado de visibilidad dentro de la propuesta formativa y si se las considera “buenas”, en el sentido de valiosas y valoradas entre quienes las sostienen, quienes son sus destinatarios y quienes las supervisan -directivos, supervisores, asesores pedagógicos o quien corresponda en cada caso-, en referencia a la ponderación de los resultados actuales y a su proyección futura.
- Las iniciativas deben atender problemáticas relevantes en relación con la propuesta educativa, en una perspectiva de inclusión dando prioridad a grupos de alumnos/as o a momentos de la escolaridad que plantean mayores requerimientos de apoyo y acompañamiento de las trayectorias escolares. Puede tratarse de iniciativas que abordan, a través de un dispositivo deter-

minado, situaciones relativas a las condiciones vitales de los estudiantes que dificulten los requerimientos horarios y/o de estudio -tales como las responsabilidades laborales o familiares, las condiciones geográficas o climáticas, los calendarios de actividades de las comunidades u otras que se presenten como relevantes en cada espacio local-; o de propuestas que apuntan a modificar ciertos rasgos de la organización escolar y/o de la enseñanza que, según se haya detectado, inciden en el fracaso escolar.

- La propuesta, que goza de consenso y que aborda problemas nodales, se evalúa que necesita profundizar o ampliar la convocatoria de docentes que aún no participan de ella directa o indirectamente y que podrían hacerlo por su disponibilidad, por su compromiso con la gestión escolar y con los estudiantes o con alguna tarea específica que los incluye en algún/os colectivos institucionales -como los departamentos de materias afines o coordinaciones de área, los equipos de tutores o de otros proyectos.
- Sea cual fuere el formato de la propuesta -proyecto, plan o programa- que desarrolle una línea de trabajo pedagógico, debe estar orientada por una planificación que especifique no sólo el propósito fundamentado de aquello que se propone -y esto, de manera concisa y concreta-, sino también y fundamentalmente que establezca las metas en un tiempo secuenciado en etapas, el cronograma de actividades, sus responsables, los recursos necesarios y disponibles y la previsión del modo en que se evaluará el proceso y sus resultados.
- Si se trata de varias propuestas en desarrollo, es necesario considerar si el proyecto institucional les otorga direccionalidad o bien si estando yuxtapuestas en el escenario escolar, tienen posibilidad de integrarse en un conjunto en el que obtengan cierta unidad de sentido y orientación hacia la mejora.
- En cada agrupamiento de escuelas rurales amerita analizar si las propuestas de las diferentes escuelas, sedes, extensiones o anexos, están contempladas en la planificación y si se consideran sus acciones en el proyecto institucional para que reciban también la orientación de la direccionalidad que el Plan de Mejora otorgue.

Sometida/s la/s propuesta/s a estas y otras consideraciones, su inclusión en el Plan de Mejora Institucional podrá tener el propósito de obtener el financiamiento que permita reconocer el trabajo hasta ahora ad honorem de los profesores, a fin de consolidar y profundizar acciones y resultados. También, esta alternativa supone la posibilidad de potenciar los proyectos socioeducativos para el caso de las escuelas que articulan con estas propuestas. Las extensiones o anexos, así como los ciclos básicos localizados en escuelas primarias, requieren ser contemplados en este financiamiento para potenciar sus posibilidades de desarrollo y crecimiento en pos de dar respuesta a las necesidades de las comunidades.

El Plan de Mejora Institucional resulta entonces una convocatoria a retomar lo existente y hacer de ello algo mejor: una propuesta integrada, direccionada por el proyecto pedagógico de la institución y por el Plan Jurisdiccional de Educación Secundaria; y con potencialidad para cambiar en algún sentido y en alguna medida a determinar, la dinámica escolar.

■ *¿Qué implicaría concretamente “mejorar” lo que hay? En la Parte III de este documento se abordarán con cierto detalle las características de las propuestas que aquí sólo se mencionan con el propósito de ofrecerse como casos y, si se quiere, ejemplos posibles de algunos recorridos que podrían transitar las escuelas, en el planteo de sus Planes de Mejora.*

■ Caso 1:

Espacios de apoyo escolar que necesitaban revisarse

Una escuela tiene en desarrollo espacios de apoyo al cursado de varias materias, a los cuales denomina “Horas de consulta” y que convocan a una cantidad variable de alumnos/as. En la revisión de este dispositivo la escuela problematiza particularmente dos situaciones:

1. La cantidad de estudiantes/destinatarios potenciales no ha disminuido con el tiempo, incluso ha aumentado.
2. Si bien los profesores a cargo del dictado de las asignaturas se ocupan de “derivar” a los alumnos al apoyo que ellos u otros profesores dan; ambos espacios permanecen en varios sentidos desvinculados.

Además, en relación con el primer punto, se recortan dos situaciones preocupantes: en algunas materias son pocos los alumnos/as que, necesitando el apoyo, acuden a él. En otras, en cambio, son tantos como para generar una situación de “clase en paralelo” que, además de interpelar la eficacia de la clase regular tal como está planteada, dificulta la atención de las necesidades particulares de aprendizaje de cada estudiante que va en busca de un apoyo específico.

En relación con el segundo punto, algunos profesores han comenzado a señalar algo que la experiencia del apoyo les permitió visualizar: que el dispositivo omite o solapa el hecho de que algunas variables relativas a la enseñanza regular inciden en la producción del fracaso. Puntualmente, plantean la necesidad de contar sistemáticamente con un espacio de discusión donde tratar temas como: la correspondencia entre los instrumentos de evaluación y lo enseñado en clase, los conocimientos necesarios que supone la enseñanza de la asignatura las secuencias que facilitan la comprensión de los contenidos la movilización de los recursos didácticos disponibles o la necesidad de adquirir para favorecer los aprendizajes, entre otros.

Así es que, en función de este diagnóstico, la escuela decide que el Plan de Mejora será una oportunidad para impulsar la redefinición de estos dispositivos, de modo tal que los espacios para la recuperación de los aprendizajes se articulen y complementen con otros destinados al trabajo entre docentes del área o las materias en cuestión.

Mantiene entonces las “horas de consulta” y diseña un dispositivo de trabajo para que las áreas puedan revisar y producir mejoras en las condiciones en que se da la enseñanza, ampliando las oportunidades de los/las estudiantes para aprender. Para ello se plantea una serie limitada de metas, algunas de corte cualitativo -relativas a la calidad de enseñanza y al funcionamiento de los equipos docentes- y otras cuantitativas que permitirán dimensionar el impacto sobre el rendimiento de los/las estudiantes.

Caso 2:***Transformar a un conjunto de tutores en un equipo de proyecto de tutoría de la institución***

La escuela cuenta desde ya hace unos años con profesores tutores que desarrollan acciones de seguimiento y apoyo a las trayectorias escolares de los estudiantes del ciclo básico.

Si bien se trata de una figura que está instalada en la institución, la conducción escolar se ha planteado en distintas oportunidades esta inquietud: ¿la función tutorial lograría una mayor incidencia sobre las trayectorias de los estudiantes si no quedase librada a la particular concepción que cada tutor/a tiene acerca de ella o inclusive a aquello para lo que cree estar preparado/a? Hasta el momento, cada docente tutor/a resuelve situaciones propias de la tutoría a su buen “saber y entender”: la tensión entre lo individual y lo grupal, entre la contención afectiva -escuchar a los/las adolescentes, entrevistarse con los adultos referentes, etc.- y el apoyo concreto a la tarea de sostener la escolaridad-orientarlos en cómo organizar el tiempo en la escuela y fuera de ella, en la resolución de evaluaciones, en el acceso a materiales de estudio, etc.-, entre otras cuestiones que plantea la función tutorial.

El equipo directivo decide, desde el reconocimiento del valor de la tutoría, replantear su funcionamiento a través del Plan de Mejora. Básicamente, propone a los docentes volver a organizar la tutoría para progresar de una situación en la cual se yuxtaponen posturas y acciones diversas de cada tutor/a en los cursos a cargo, hacia un “proyecto institucional de tutoría”. La expectativa es que la tarea que desarrollan los tutores se vaya poniendo en línea con las prioridades que se establecieron en el Proyecto Institucional y también se enriquezca con los intercambios y acuerdos a que de lugar el trabajo en equipo de tutores.

Se propone así integrar, consolidar y, si se quiere, “institucionalizar” la tarea de los tutores en el marco de una agenda de trabajo en equipo, asumiendo que el seguimiento de las trayectorias escolares es una responsabilidad colectiva para la cual el tutor es un actor clave, pero no exclusivo. También se decide analizar una cuestión pendiente de resolución, como es la conveniencia y la posibilidad de extender las tutorías, a partir del nuevo ciclo básico, hacia los cursos del ciclo superior u orientado, utilizando los recursos para horas institucionales que surgen del Plan de Mejora, en procura de una mayor cobertura en los años y grupos críticos. El equipo de conducción propone incluir en la agenda anual del equipo de tutores, la participación en las instancias de formación para tutores que ha anunciado para este año la provincia por estar la escuela incluida en los Planes de Mejora.

■ Caso 3:

Integrar los espacios extraclase en una propuesta educativa unificada

En el edificio de una escuela funciona, en días sábados, un Centro de Actividades Juveniles (CAJ). Una cantidad considerable de adolescentes y jóvenes no escolarizados del barrio participa de las actividades deportivas, a las que se suma un número reducido de alumnos de la escuela. En ambos casos, son mayoría los varones, ya que la actividad que resultó más convocante fue el fútbol. Algunas pocas chicas participan con frecuencia irregular de las actividades artísticas: plásticas y musicales.

La situación de diseñar el Plan de Mejora Institucional convoca a un conjunto de docentes curriculares y del CAJ, a revisar las propuestas, junto con el vicedirector de la escuela. Allí se ponen en evidencia algunas situaciones:

1. Si bien la comunidad local no ofrece alternativas culturales que los jóvenes puedan realizar en contra-turno, como las del CAJ, la convocatoria es baja en función de la población “potencialmente destinataria” y limitada a una sola oferta: el fútbol. Las chicas no se sienten convocadas por casi ninguna actividad.
2. Entre los jóvenes del barrio que participan del CAJ no se ha registrado, en el último año, incorporación alguna a ésta ni a las otras tres escuelas de la zona.

Este simple diagnóstico permite visualizar que aquello que los adultos consideran una necesidad o interpretan como una carencia en la oferta que se hace a los jóvenes, no se condice con lo que los jóvenes efectivamente “consumen” o hacen suyo. En una reunión, finalmente se plantea la posibilidad de abrir las fronteras de uno y otro espacio -la escuela que funciona de lunes a viernes y la propuesta de los sábados-, favoreciendo la circulación de docentes y actividades. La expectativa es articular y potenciar ambas propuestas para lograr una mayor convocatoria de adolescentes y jóvenes y promover encuentro entre varones y mujeres, estudiantes y no estudiantes.

Se propone entonces revisar la oferta actual de actividades extraclase y generar un “menú” más amplio -articulando en este caso con la estrategia del CAJ- que incluirá entre lunes y viernes recreación y sumará al sábado alguna de las instancias de apoyo al estudio que hasta el momento funcionaban en pos y pre-hora. Se plantea también la necesidad de pasar revista del equipamiento con que cuentan ambos espacios, en tanto algunos docentes consideran que se los está sub-utilizando. Se decide que estas propuestas integrarán el Plan de Mejora Institucional y que se buscará el asesoramiento o la capacitación disponible en el nivel central.

■ Caso 4:***El CAJ y prácticas de inclusión educativa***

En una escuela los días sábados funciona un CAJ (Centro de Actividades Juveniles), parte en el edificio escolar y otra parte en el C.I.C (Centros Integración Comunitaria - Ministerio de Desarrollo Social) al que asisten muchos adolescentes y jóvenes del barrio y algunos pocos alumnos regulares de la escuela. Este CAJ, ha recibido numerosos pedidos de vacantes a partir de la Asignación Universal por Hijo.

Dentro de la dinámica de funcionamiento de la escuela se ve esta interacción con espacios intersectoriales con cierta resistencia. Sin embargo, desde un grupo de docentes empieza a perfilarse la idea de romper con la sensación de algunos actores en la escuela respecto de una “intromisión” de las organizaciones de la comunidad en la vida escolar.

Luego de analizar la población que asiste al CAJ, piensan en el diseño de estrategias que permitan trazar un puente entre la cultura escolar y la “del afuera”, un punto de contacto entre la institución y el contexto sociocultural de estos jóvenes de modo tal que además de las actividades propias de este espacio, se propicie la incorporación progresiva de los participantes a las actividades de aula.

Se decide la implementación de diferentes estrategias a partir del diseño del Plan de Mejora Institucional:

- a. Incorporar la figura de un docente facilitador en el ámbito del CAJ para ofrecer clases de apoyo, individuales o grupales y acompañamiento pedagógico para aquellos alumnos que hubieran abandonado sus estudios y/o adeudaran materias. Para los jóvenes que nunca se habían incorporado al Nivel Secundario, la propuesta se centra en la incorporación paulatina de contenidos curriculares, el abordaje sistemático de conocimientos metodologías de estudio y la apropiación de un ritmo de trabajo similar al escolar.
- b. Coordinar acciones con el Municipio a los efectos de resolver la falta de espacios físicos para desarrollar estas tareas.
- c. Organizar talleres que articulen lo diseñado para el espacio de reingreso y las actividades desarrolladas en el CAJ. Dado que la comunidad cuenta con una radio barrial, se plantea la posibilidad de desarrollar un Proyecto de Radio que estimule procesos y prácticas de comunicación, de interacción entre comunidad y escuela; también se contempla el tratamiento de situaciones cotidianas que fortalezcan la recuperación de saberes previos formales o informales.
- d. Poner en marcha instancias de formación específica para los docentes que les permita el abordaje y la implementación de una propuesta institucional hacia la inclusión de jóvenes en progresivo proceso de escolarización.

■ Caso 5:

Aumento de matrícula por reingreso de estudiantes

Una escuela recibe numerosas solicitudes de ingreso por parte de familias que están percibiendo la Asignación Universal. El conocimiento que la escuela tiene sobre su contexto de pertenencia permite realizar una detección temprana de las situaciones que deben ser atendidas. Asimismo, el vínculo de confianza que pudo establecerse entre los equipos de directivos y de docentes con el ámbito de influencia de la escuela junto con una utilización estratégica de los recursos locales, hace posible que a esa lectura preventiva se responda con estrategias de acompañamiento específicas para dar respuesta a dichas situaciones.

La escuela cuenta con diferentes programas nacionales y provinciales destinados a la atención de problemáticas vinculadas con la inclusión educativa (docentes facilitadores y docentes tutores, apoyo de una red comunitaria, la implementación de un Espacio Puente, entre otros). Pero pese a ello, estos espacios y estrategias de contención funcionan en el marco de una dinámica institucional fragmentada y son percibidos como instancias paralelas, como proyectos que no tienen puntos de contacto con la vida institucional y sus objetivos.

Se visualiza al Plan de Mejora Institucional como una oportunidad para la implementación y profundización de algunas estrategias, a saber:

- a. Construir criterios para establecer acuerdos entre los jóvenes que buscan su incorporación, sus familias, los docentes facilitadores y tutores, así como con los representantes de las organizaciones sociales que conforman la red.
- b. Abordar el diseño de estrategias institucionales para la progresiva inclusión de los jóvenes en la dinámica de las aulas con participación de los docentes facilitadores, tutores y los docentes a cargo de curso, ampliando las horas disponibles de algunos de los docentes con los recursos del Plan de Mejora.
- c. Implementar talleres para toda la población escolar que propicien un proceso de integración de quienes ingresan y que promuevan el desarrollo de actitudes en los alumnos ya escolarizados al sentirse partícipes de un proceso de inclusión educativa en su escuela.
- d. Incluir en el Espacio Puente profesores referentes de cada una de las áreas a los efectos de construir redes de articulación con los docentes facilitadores y tutores.

De esta manera se promovería que los alumnos que se incorporan sean registrados como parte de la institución y no percibidos como visitantes de una escuela que no termina de incluirlos plenamente.

■ Caso 6:***El ciclo orientado para un conjunto de escuelas rurales***

Garantizar la continuidad de las trayectorias en la educación secundaria se ha convertido en un desafío para muchas provincias cuyas zonas rurales carecían de oferta efectiva del nivel. Una primera respuesta para inaugurar la secundaria en esos espacios es la localización de un curso de ciclo básico secundario en las escuelas primarias rurales aisladas. Se trata de identificar aquellas comunidades donde se reconocía la imposibilidad de los alumnos de continuar sus estudios aún en el pueblo más cercano. Esta alternativa tiene un relativo desarrollo desde hace varios años y en diversas provincias del país. Actualmente, las primarias que tienen ciclos básicos y que forman parte de los agrupamientos, tienen la oportunidad de articular sus propuestas y trabajar a partir de programaciones compartidas desde lo organizacional, lo curricular y lo didáctico. Para garantizar la trayectoria escolar posterior al ciclo básico, una de esas escuelas puede constituirse en sede del ciclo orientado a donde puedan concurrir los alumnos del conjunto de escuelas.

■ *En todos los casos planteados, los Planes de Mejora de las escuelas, se orientan a fortalecer y calificar las propuestas en curso -escolares y extra-escolares de distinto tipo y con distintos propósitos- impulsando articulaciones relevantes entre unas y otras, poniendo en juego los recursos con que cuentan y previendo los nuevos recursos para darles mayor impulso. En el apartado que sigue se plantean alternativas y situaciones que las escuelas pueden no haber tenido en cuenta hasta el momento y que podrían ser consideradas en sus Planes de Mejora.*

B.2. El Plan de Mejora y la inclusión de “nuevas” propuestas

Así como se planteó la posibilidad de que el Plan de Mejora Institucional se constituya en una ocasión para fortalecer las propuestas existentes, también puede ser considerado como una oportunidad para poner en marcha y a prueba una o más iniciativas que resulten novedosas para esa comunidad educativa y/o, que en algún momento han dejado de desarrollarse por distintos motivos.

De modo que una escuela puede aprovechar los recursos que se ponen a su disposición, para impulsar una estrategia con la que no cuenta en la actualidad. Esta propuesta podría funcionar como “palanca de cambio” en relación con los problemas que construyó colectivamente en su diagnóstico o determinación de punto de partida. Estrategias que puedan tener como norte resolver o comenzar a dar respuesta a alguno/s problema/s relativos a las trayectorias de los estudiantes o a un régimen académico desacoplado de las necesidades actuales.

En relación con el régimen académico, la Resolución CFE 93/09 dice que las propuestas escolares deberían ir incorporando ciertos rasgos organizativos, por ejemplo, revisando “(...) las regulaciones que determinan la inclusión o la exclusión,

la continuidad o la discontinuidad de los adolescentes y jóvenes en las escuelas". Para ello -señala- es necesario "(...) ampliar la concepción de escolarización vigente, contemplando las diversas situaciones de vida y los bagajes sociales y culturales de los diferentes estudiantes. Implica redefinir la noción de estudiante a partir de su inclusión en los procesos de aprendizaje y cuestionar aquellas acepciones ligadas a una forma tradicional de estar en la escuela secundaria"⁹.

Propone entonces buscar formas diversas de estar y aprender en las escuelas, ofreciendo: *"(...) 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"¹⁰. Y agrega que, a partir "(...) del reconocimiento de las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes, se deben incorporar a la propuesta educativa instancias de atención a situaciones y momentos particulares que marcan los recorridos de los estudiantes y demandan un trabajo específico por parte de los equipos de enseñanza"¹¹. Estas instancias pueden incluir, entre otras propuestas, apoyos académicos y tutoriales, dedicados a la orientación sobre la experiencia escolar, o bien espacios de aprendizaje que conecten la escuela con el mundo social, cultural y productivo"¹².*

Sin duda, la alternativa de diseñar propuestas innovadoras para la historia institucional de una escuela, con motivo del Plan de Mejora, merece iguales consideraciones que las que se plantearon anteriormente en relación con la incorporación y profundización de las propuestas en marcha (en el apartado B1): que obtengan cierto consenso institucional y se entremen con los lineamientos jurisdiccionales y con el proyecto pedagógico institucional -o habiliten su revisión-; que generen mayor capacidad para convocar al trabajo en equipos docentes, de modo que, lejos de ser el fruto de la capacidad de diagramación de proyectos de una persona, plasmen las decisiones que toma un colectivo institucional para estos temas; entre otras.

■ *¿Cómo convertir al Plan de Mejora Institucional en una real oportunidad para generar estrategias que permitan actuar sobre problemas no abordados por las iniciativas existentes? ¿Sería ésta una ocasión propicia para tomar distancia y evaluar lo ya desarrollado a fin de instalar modalidades de abordaje más pertinentes a los problemas priorizados en la actualidad? Los casos que siguen dan cuenta de situaciones con el objeto de problematizar esta alternativa.*

9. Resolución CFE N° 93/09, Anexo, pág. 4. Y además, aclara en la página 14: "El régimen académico está conformado por el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los estudiantes y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. Aspectos concretos de la experiencia de ser (y de dejar de ser) alumno en la escuela secundaria quedan normados por los diferentes instrumentos formalizados y por las regulaciones en estado práctico, que inciden en las trayectorias escolares de los alumnos". (...) "El régimen académico promueve el ordenamiento, la articulación e integración de las regulaciones y de las cuestiones de orden práctico, delimitando áreas de intervención, responsabilidades colectivas e individuales y formas de institucionalización del trabajo pedagógico para directivos, docentes y estudiantes".

10. Resolución 93/09, Anexo.

11. Cuando en los documentos se refiere a equipos de enseñanza se hace alusión al "conjunto de actores educativos que, con diferentes tareas, funciones y perfiles, intervienen en los procesos institucionales de las escuelas de nivel secundario. En este sentido esta noción abarca a directivos, docentes, asesores, coordinadores, tutores, preceptores, entre otras figuras institucionales presentes en los planteles escolares de las diferentes jurisdicciones del país" (Resolución 93/09).

12. Resolución 93/09, Anexo, pág. 4.

Caso 7:***Acciones que articulan los tres turnos, comenzando a dinamizar el régimen académico***

Una escuela viene sosteniendo una trayectoria de trabajo centrada en incluir en sus tres turnos a una población de adolescentes y jóvenes con contextos de vida cuya complejidad pone en jaque, permanente, su condición de estudiantes. Considera estar trabajando desde hace tiempo en dirección a la obligatoriedad, como suele plantearse en las reuniones que mensualmente sostiene un grupo de docentes con uno o más miembros del equipo de conducción. Aún así, coinciden en que las distintas propuestas implementadas no logran confrontar con los límites que imponen ciertas condiciones de vida de sus alumnos y alumnas.

Por otra parte, mucho han discutido sobre un fenómeno que puede ser leído en complementariedad con lo anterior: esas condiciones de vida, en interacción con algunos rasgos de la organización escolar, acaban mermando aún más las posibilidades de gran parte del estudiantado de sostener su escolaridad, aprender y concluir la secundaria.

¿Por qué no intentar revisar algunos aspectos del régimen académico -sobre los cuales la escuela puede tener decisión- que resultan en procesos de exclusión para un número significativo de estudiantes? ¿Por dónde es deseable y posible comenzar? Estas son algunas claves que arroja la evaluación de la situación:

- a. El tiempo que los/las alumnos/as pasan en la escuela no alcanza para resolver el aprendizaje de las asignaturas. Los profesores indican tareas para realizar en la casa, pero la mayoría no las resuelve según diferentes razones: la falta de espacio, de materiales, de orientación adulta, responsabilidades familiares que los comprometen y otras.
- b. Algunos/as alumnos/as del turno vespertino pierden las primeras horas de clases por razones laborales o por tener familiares menores o adultos a cargo. La cursada de esas materias se ve seriamente comprometida y, por lo tanto, el rendimiento traducido en calificaciones y posibilidad de promover.
- c. A la cuestión acerca de “con qué contamos”, se responde que “con una buena disposición de gran parte del equipo docente”; con la presencia de programas socioeducativos que apoyan y fortalecen la propuesta escolar; con un edificio escolar que presenta limitaciones espaciales para la ampliación de la matrícula de los últimos años, pero que aún así, cuenta con buenos espacios comunes como el de una biblioteca bien equipada con recursos y mobiliario.

La conducción escolar y el grupo de docentes se proponen convocar a otros profesores a conformar un equipo que lleve adelante una propuesta de dinamización del espacio de la biblioteca, al modo “aula de estudio”. En distintos momentos de la jornada, incluso en los entre-turnos, garantizarán que al menos un profesor esté a cargo de este espacio. Los profesores que participen de esta línea de acción institucional estarán allí disponibles para consultas y para acompañar la tarea de los alumnos, facilitándoles el acceso tanto al material bibliográfico como a otros con que cuenta la escuela: mapas, videos, elementos de geometría y otros.

Se proponen también compilar y, en algún caso, desarrollar en etapas y a lo largo del año, una serie de guías de trabajo autónomo para los alumnos que presenten dificultades para sostener el horario. También para las alumnas embarazadas o alumnas/os cuya

situación de maternidad / paternidad devenga en obstáculo para sostener la cursada de las materias. Han acordado con la supervisión comenzar a trabajar con los profesores del turno vespertino para que utilicen esas guías en las materias de las primeras horas, poniendo a prueba un régimen de cursada semi-presencial para los alumnos que puedan justificar las ausencias reiteradas por motivos laborales y que decidan establecer un compromiso para el año en curso.

■ Caso 8:

Una oportunidad para abordar los problemas que plantea la evaluación de los alumnos

Una institución se replantea revisar las modalidades de evaluación de los aprendizajes, habida cuenta de la incidencia que tienen sobre los indicadores educativos básicos: rendimiento, repitencia y abandono. Deciden que tras, las dificultades que presentan los estudiantes para rendir las materias -desorientación respecto a cómo prepararse, problemas para abordar las consignas, “abandono” de la materia en la primera evaluación, ausencia en los distintos turnos de exámenes, falta de apoyo a la preparación, etc.-, hay varios temas que los docentes necesitan revisar.

Deciden entonces que el propósito que orientará su Plan de Mejora será atender la problemática de la evaluación sabiendo que esa decisión tendrá, necesariamente, varias implicancias. En principio, se espera que genere un movimiento al interior de las coordinaciones de áreas curriculares, para revisar cuestiones relativas a la evaluación y también, consecuentemente, a la enseñanza. Por ejemplo:

- a. ¿Qué es necesario que sepa, pero fundamentalmente, qué damos por supuesto que aprendió en el período u año anterior -o prevemos que no aprendió- un/a alumno/a de la clase de historia de primer año o de matemática o...?
- b. ¿Se puede acordar la demarcación de un número determinado de contenidos prioritarios para una u otra etapa de la escolaridad? ¿Con qué orientaciones de la jurisdicción contamos para esta tarea?
- c. ¿Quién enseña a los/as alumnos/as a responder a una evaluación?
- d. ¿Se evalúa lo que se enseña?, entre otros asuntos clave.

Paralelamente, y a fin de no dilatar aquellas decisiones que previsiblemente impactarán en lo inmediato en la trayectoria escolar de muchos alumnos/as, resuelven organizar espacios de apoyo a materias previas. En acuerdo con la supervisión escolar, deciden que pondrán a prueba un dispositivo de “preparación de previas por parciales”, considerando que la normativa provincial lo autoriza. Se les dará a los/las estudiantes la posibilidad de ir preparando y aprobando en el proceso del apoyo, los contenidos más importantes o aquellos que prioricen las coordinaciones de áreas curriculares, antes de llegar a la instancia de evaluación que los integre.

Se plantean discutir y decidir qué modalidad de evaluación es más adecuada para cada materia y estudiar la posibilidad de incorporar estrategias evaluativas tales como: la preparación de trabajos prácticos, de exposiciones temáticas y otras; así como determinar en qué caso los/as alumnos/as podrán optar por hacer una defensa oral o escrita del recorrido y de lo producido en el proceso de apoyo.

■ Caso 9:***Los libros recibidos por la escuela y la dinamización del espacio de una biblioteca***

Una escuela recibió, con la entrega de una dotación de libros para el tercer ciclo de la EGB, una cantidad de obras de referencia y una colección de obras literarias. Como les ocurrió a otras escuelas de la localidad, esta incorporación de recursos la movilizó para optimizar la capacidad, el equipamiento y los servicios brindados por la biblioteca escolar.

La inclusión de los recursos bibliográficos logró en esta escuela ir generando una mejora en las condiciones de escolarización de los estudiantes. La biblioteca escolar comenzó a funcionar como un espacio “enriquecido” en lo didáctico donde, en tiempos extraclase, los estudiantes concurren a realizar las tareas escolares y a solicitar apoyo del docente-bibliotecario a cargo. Por su parte, los profesores y el actual director de la escuela, dan cuenta de que el trabajo en las aulas logró dar un giro positivo con la incorporación de cantidad de libros que reemplazaron a las -con mucha razón- cuestionadas fotocopias y al dictado tedioso de extensos textos en horas de clase.

En 2009, una alumna ha pedido el pase a segundo año del entonces Polimodal en el turno tarde, con este fundamento: siendo una lectora asidua, en la escuela donde cursó primer año y parte de segundo, ya no quedan obras literarias que ella no haya leído. Ha comenzado a visitar la biblioteca de esta escuela para solicitar ejemplares en préstamo y, viendo que en ella tiene más oportunidades, convence a sus padres sobre el proyecto de cambio. Es probable que medien otras motivaciones, pero el hecho es que esta anécdota, que en principio se presenta como singular y simpática a todos en la escuela, comienza a tener repercusiones que se inician en el curso al que ella se incorpora, pero que luego van más allá. La curiosidad que genera esta decisión acercó a más estudiantes a la biblioteca.

■ Caso 10:

Alumnas embarazadas - maternidad y paternidad tempranas

Una escuela presenta altos índices de abandono escolar. Preocupado por esta problemática, el equipo de conducción analiza las causas posibles de este incremento y observa que, entre otras, se registra un importante número de alumnas embarazadas. La lectura retrospectiva de esta situación produce mayor alarma y señala que el porcentaje aumentó de manera considerable en los últimos años.

A principios del año anterior se había firmado un convenio con el Centro de Salud de la zona para organizar charlas de prevención de embarazo y sobre sexualidad responsable. Estas reuniones se programan para los sábados y se realizan en el Centro de Salud a cargo de un especialista en el tema. Desde la escuela se promueven diferentes acciones de comunicación para favorecer la concurrencia de las estudiantes a las mismas.

Debido a la atención de diversas tareas escolares, el equipo de conducción no tuvo oportunidad de reunirse con los profesionales del área de Salud con la finalidad de dar seguimiento a estos espacios de trabajo y verificar los niveles de asistencia a las charlas. Pueden comprobar que en el presente año se registra un incremento del 20% de alumnas embarazadas respecto del año anterior. Del análisis del dato se infiere que la problemática se ubica entre los 13 y 15 años.

Se profundiza la reflexión y se observa que, de las alumnas embarazadas el 70% presenta dificultades para cumplir con la asistencia a clases y, de ese porcentaje, el 50% termina abandonando la escuela.

Se plantea para el diseño del Plan de Mejora Institucional definir objetivos y metas institucionales concretas y posibles al corto y mediano plazo como así también construir indicadores de proceso para ir monitoreando el desarrollo de diferentes acciones sin esperar la finalización del año para comprobar el resultado de las acciones programadas.

Se propone planificar estrategias que aborden la temática de manera integral teniendo en cuenta su complejidad:

- a. Reestablecer las acciones de articulación con el Centro de Salud para la derivación de casos en los que pueda realizarse el seguimiento y control de los embarazos y acordar con los profesionales de la Salud la continuidad de la línea de charlas y encuentros.
- b. Construir acciones tendientes a introducir la temática de Educación Sexual Integral mediante el desarrollo de contenidos específicos en las asignaturas pertinentes.
- c. Promover acciones para el conocimiento de toda la comunidad sobre los contenidos básicos de prevención del abuso sexual y el embarazo no buscado.
- d. Proponer a los alumnos una capacitación específica con el objetivo de brindarles información apropiada y estar en condiciones de transmitir los conocimientos a sus pares. Esta actividad será monitoreada por los profesionales del Centro de Salud y por los docentes involucrados en el proyecto.
- e. Propiciar la biblioteca de la escuela como un espacio alternativo, coordinado por el profesor tutor en trabajo articulado con los docentes, para que las alumnas embarazadas y las alumnas madres puedan recuperar los contenidos dados en clase, mediante trabajos prácticos, guías de ejercitación, entre otros.

Establecer convenios con el Municipio a través de las líneas de acción previstas para la Prevención del Abandono Escolar, de modo de garantizar que Jardines Maternales de la zona brinden atención a los hijos de las alumnas madres. También programar acciones de acompañamiento desde el Municipio para el cuidado de la salud física y emocional de los padres y de sus hijos.

Caso 11:***Control de ausentismo para la prevención del abandono escolar***

En un Municipio se está conformando el Consejo Local de Promoción y Protección de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes. Su coordinador decide convocar a la directora de la escuela secundaria y al coordinador de un Centro Comunitario que desarrolla diversas actividades educativas, recreativas y deportivas con adolescentes. El objetivo es consultarles acerca de las principales dificultades que atraviesan y que obstaculizan la continuidad de su trayectoria escolar.

La directora concurre a la reunión con información que ha construido tras varios años de trabajo en la escuela. Los datos que comparte no se encuentran sistematizados pero representan un fiel reflejo de la realidad local, dado el conocimiento que tiene sobre los estudiantes y sus familias. Comenta que el mayor porcentaje de adolescentes que abandona la escuela lo hace impulsado por la necesidad de realizar “changas” para conseguir un ingreso complementario al generado por los adultos del hogar. Empiezan faltando intermitentemente hasta que, finalmente, el cansancio y la dificultad de seguir “el hilo de las clases”, terminan por desmotivarlos y deciden dejar la escuela.

El Municipio valora el aporte de la directora que cuenta con información significativa sobre la problemática en cuestión. Cuando se invita al coordinador del centro comunitario a dar su opinión, el mismo aporta que sólo un 30% de los adolescentes que concurren a las actividades realiza changas y que, a su entender, empiezan a trabajar una vez que han dejado de concurrir a la escuela, dando cuenta de una decisión de los adultos que les exigen trabajar cuando dejan de estudiar. Este referente barrial cita también ejemplos que le permiten fundamentar su opinión. Agrega que muchos adolescentes sienten que la escuela “les enseña poco y que pierden el tiempo”.

Después de esta primera reunión, la directora de la escuela, el coordinador del centro comunitario y el representante municipal deciden trabajar durante un mes identificando las causas de las inasistencias y establecen un cronograma de reuniones.

A partir de esto se planifica la implementación de una serie de estrategias:

- a. Asignar a un preceptor la coordinación de las acciones de seguimiento de estos alumnos. Se lo elige porque al ser a su vez un ex alumno de la escuela, tiene un gran compromiso con la política institucional que ésta lleva adelante y, además, vive en el barrio.
- b. Trabajar en forma sistemática con el grupo de pares de los alumnos que presentan situaciones de mayor complejidad, para el desarrollo de estrategias de contención
- c. Reconocer regularidades en las causas analizadas para que desde el Plan de Mejora -a través del financiamiento de roles de tutoría y seguimiento y/o marcos de acción específicos- se intervenga en aquellas cuestiones vinculadas a prácticas de enseñanza e institucionales que pudieran funcionar como factores coadyuvantes a las situaciones de ausencias reiteradas o abandono.
- d. Organizar instancias de interacción con frecuencia estipulada y sustentable entre la escuela, el Municipio, el Centro de Salud y los Centros Comunitarios involucrados en la propuesta como así también -en la medida en que se considere necesario- con las familias de los alumnos que presenten las situaciones de más complejo abordaje.

Caso 12:***Ruralidad, nuevos calendarios y uso de materiales***

En una escuela primaria rural de la zona cuyana, funciona una escuela media en el turno tarde. Los profesores se reúnen a discutir un problema que se les presenta todos los años: el 70% de la matrícula empieza las clases recién a mediados de abril, porque desde febrero participan con las familias en la cosecha de la vid. Durante esos meses, los jóvenes se trasladan de Departamento en Departamento, en algunos casos trabajan con las familias y, en otros, solo acompañan. En el invierno, también se produce un período de ausentismo, porque las familias participan de la poda de las vides, en la cosecha del melón y del ajo. Saben que esa situación, que se produce año a año con regularidad, es muy difícil de modificar, porque los chicos o bien trabajan con sus padres o se quedan a cuidar a sus hermanos.

Sin embargo, el ciclo lectivo se sigue manteniendo igual que en las zonas urbanas, desconociendo esta realidad.

Los profesores tienen distintas opiniones. Uno plantea que no se puede enseñar con estos períodos de ausencia, que a él lo desorganiza mucho y que a los alumnos también.

Otra colega dice que es verdad en cierto punto, pero que ésta es la situación real de los chicos y de las familias y que, por lo tanto, podrían pensar cómo la escuela se puede adaptar a esta realidad en lugar de enojarse. Por otra parte, cuentan con algunas cuestiones a favor: los períodos de ausencia se pueden anticipar porque son regulares, los chicos siempre vuelven a la escuela, aunque empiecen tardíamente el ciclo lectivo o se ausenten, la escuela cuenta con muchos recursos pedagógicos para los alumnos, fundamentalmente, cuadernos de estudio por cada una de las áreas, con una propuesta con actividades pautadas con el desarrollo de la enseñanza de los temas fundamentales, cuadernos que se articulan con otros componentes pedagógicos del mismo proyecto.

El coordinador pedagógico de la escuela plantea que podrían planificar el ciclo lectivo, incluyendo los períodos de presencia y ausencia, organizando con los alumnos las tareas que desarrollarían con los cuadernos de estudios en los períodos de ausencia del colegio, con las que realizarán con los profesores cuando asisten a la escuela. Un profesor dice que le parece bien, pero que tendrían que hacer reuniones con los padres o con algún adulto responsable, para que se comprometan también las familias. Todos acuerdan con esto.

Comienzan a revisar los cuadernos de estudio. El objetivo es evaluar qué unidades tendrían que trabajar los alumnos cuando están ausentes de la escuela y qué tipo de ayuda o anticipaciones les deberían dar los profesores cuando se las indican. También discuten si darles cuadernos de todas las áreas o solo de algunas. En un momento del trabajo, un profesor plantea que este trabajo es bastante arduo y que en otras escuelas / bloques tienen el mismo problema. Sugiere entonces reunirse con los otros ciclos básicos del agrupamiento para realizar juntos este trabajo, ver qué tipo de actividad podrían agregar, si hay libros en la biblioteca para que los chicos se lleven en estos períodos, etc.

Caso 13:***Secundaria en agrupamientos rurales***

La escuela secundaria recibe los chicos del pueblo donde está localizada, pero también los chicos que viajan desde los campos vecinos. Muchos de ellos, hijos de campesinos de la zona.

La rectora de la escuela y el secretario analizan los registros de asistencia. Observan que desde que empezaron las clases, muchos chicos dejaron de venir. Están preocupados porque todos los años pasa lo mismo y ya han probado distintas alternativas. Han pensado proyectos interesantes para atraer a los alumnos, el municipio puso remises a disposición, han abierto un albergue, han ido a visitar a muchas familias para convencerlos de que los chicos deben seguir estudiando. Pero nada parece funcionar. Cuando hablan con las familias, les dicen que no es que no valoren la escuela, sino que están lejos y los chicos no aguantan viajar tantas horas todos los días. Cuando probaron con un albergue para que los chicos vivan en el pueblo, tampoco fue oportuno para todos. Algunos se quedaron y siguen, pero muchos no resisten vivir lejos de las familias, extrañan mucho y se vuelven. Y además, para algunas familias resulta imposible por lo oneroso mantener a los hijos en el pueblo.

El secretario le comenta que días atrás, se encontró con la directora de la escuela N° 234, que tomó hace poco la dirección del establecimiento. Y le comentaba que hace poco, organizó una reunión de padres para contarles de qué se trata la Asignación Universal por Hijo, para que puedan tramitarlo. En esa reunión, algunos padres dijeron que todos tienen hijos en edad de cursar la secundaria, pero que no los pueden mandar porque la escuela está lejos. La rectora sugiere al secretario organizar una reunión con los jefes de departamento para pensar juntos alguna alternativa y luego hablar con el supervisor, para proponer una reunión con las directoras de escuelas primarias del agrupamiento, y pensar una propuesta para que los chicos puedan seguir la secundaria y terminarla, pero sin tener que ir todos los días a la escuela del pueblo. Presentada la situación a las autoridades provinciales se selecciona el agrupamiento para que en cada escuela un tutor acompañe diariamente a los alumnos de los primeros años del ciclo, y que el viaje a la escuela del pueblo se reserve para algunos días con cierta periodicidad. Mientras permanecen en la escuela primaria trabajarán con materiales desarrollados por el Ministerio de educación de la Nación correspondientes al "Proyecto Horizontes".

Localizado el CBS en las escuelas primarias del agrupamiento, cada una de ellas recibirá los aportes del Plan de Mejora, según los parámetros establecidos para todas las instituciones y en función de la matrícula que sostengan. Esos insumos podrán utilizarlos de modo de:

- a. Incrementar las horas de dedicación de los tutores.
- b. Sostener con los gastos operativos el traslado de los tutores para reuniones en la Secundaria con los profesores de las diferentes asignaturas.
- c. Destinar parte de los gastos operativos a traslado de los alumnos de las primarias para eventos que compartan en sedes a determinar, incluyendo la participación en actividades en la escuela secundaria.

Tal vez los casos presentados convocaron a reflexionar sobre las propuestas que desarrolla o las que podrían implementarse. Tanto se opte por la alternativa de potenciar lo que ya se hace en la escuela, como de iniciar la experiencia de desarrollar nuevas propuestas -o ambas-, se habrán establecido nexos entre el Plan de Mejora Institucional, el Proyecto Institucional vigente y otros proyectos pedagógicos de la escuela.

Parte II.

Las decisiones relativas al Plan de Mejora Institucional

En la Parte I se abordaron los principales conceptos que se derivan de los marcos normativos de los Planes de Mejora. También se consideró que el Plan de Mejora Institucional es una decisión de gestión educativa que se orienta a fortalecer el Proyecto Educativo Institucional. Se plantearon además algunos ejemplos, a modo de casos, que dan cuenta de alternativas posibles a ser consideradas por cada escuela.

En las páginas que siguen se proponen algunas orientaciones para la formulación del Plan de Mejora Institucional: a quiénes se convoca y qué tipo de trabajo requiere, cómo contemplar los recursos que se ponen a disposición de las escuelas, qué elementos lo componen y qué previsiones es necesario tomar, qué es ineludible advertir sobre ciertas iniciativas que puedan resultar “incompatibles” con los propósitos de los Planes de Mejora...

A. La dirección escolar, el equipo docente y el responsable institucional del Plan de Mejora

Una idea básica recorre este documento: el Plan de Mejora Institucional no debiera ser un proyecto o un programa más, que se sume o reemplace a otros. Antes bien, es esperable que constituya una ocasión para revisar, reordenar y redireccionar el conjunto de decisiones y acciones relativas a la organización pedagógica e institucional de la escuela. Como toda tarea relativa a la gestión de gobierno escolar, ésta incumbe a la conducción escolar y al colectivo docente que participe en la revisión de la planificación de propuestas en marcha y/o en el diseño de nuevos proyectos a desarrollar. De un modo u otro, estas propuestas que conforman el Plan de Mejora, sustancian y profundizan el proyecto pedagógico institucional.

Las escuelas argentinas cuentan con una vasta experiencia en diseñar y presentar proyectos a las autoridades educativas. En consecuencia, y con el debido respeto que estos procesos merecen, cabe que cada escuela y cada docente apelen a la información y a las propuestas para la reflexión que en este documento se suministran y en función de sus propios recorridos avancen en las definiciones del Plan de Mejora.

La experiencia compartida nos permite afirmar que, tal como demuestra el desarrollo de otros proyectos de gestión, la elaboración del Plan de Mejora Institucional será tanto más potente si resulta del trabajo articulado entre los integrantes de la comunidad educativa y cuenta asimismo con la asistencia técnica que puedan brindar supervisores y otros profesionales de distintas áreas jurisdiccionales. El mencionado documento anexo a la Resolución CFE 93/09, invita a *“Promover el trabajo colectivo de los educadores”* y agrega que éste: *“(…) supone la corresponsabilidad sobre la propuesta escolar y la trayectoria de los estudiantes. Es de construcción conjunta y requiere condiciones que habiliten espacios y tiempos de trabajo entre docentes. Posibilita la renovación permanente de la tarea, en la medida que permite producir saberes sobre la enseñanza y la escolaridad”*¹.

Para el diseño del Plan de Mejora se deberá propiciar, en la medida de lo posible, la participación de los distintos actores institucionales. Trabajar en equipo significa enriquecer la propuesta con las diversas experiencias y miradas institucionales, asumir conjuntamente la responsabilidad por el logro de los objetivos establecidos y, al mismo tiempo, que ese trabajo colectivo devenga en una estrategia de desarrollo profesional. En el caso de las escuelas rurales de baja matrícula, y por tanto planta funcional en correspondencia con ella, el espacio de trabajo compartido es el encuentro más allá de cada escuela. El agrupamiento propicia que docentes de diferentes escuelas encuentren la oportunidad de actividades conjuntas. En los casos en que una escuela sede cuente también con anexos o extensiones, la convocatoria al conjunto de docentes debiera incluir a los que se desempeñan en las “otras escuelas”. Si fueran los mismos docentes, no debería desconocerse la importancia de contemplar en las decisiones a los alumnos de las extensiones.

La asignación de un conjunto de horas institucionales a determinar según la matrícula, habilita en cada escuela a incorporar, a través del Plan de Mejora Institucional, otros compromisos y responsabilidades profesionales en tiempos de trabajo institucional especificados, tal como se indica en el apartado de financiamiento. Debe considerarse que cada anexo o extensión de una secundaria o los ciclos básicos de secundaria localizados físicamente en escuelas primarias también son destinatarios de las propuestas de los Planes de Mejora.

Ya se ha mencionado que, en tanto los equipos directivos son los principales responsables de la gestión escolar, también les incumbe la gestión del Plan de Mejora. Esto conlleva una primera tarea de relevamiento de las disponibilidades personales y grupales y de los conocimientos y experiencias de los docentes a cargo de la propuesta educativa, con el propósito de concitar la adhesión y participación de la mayor cantidad de personas para pensar, diseñar y desarrollar las propuestas que conforman dicho Plan. El director o equipo directivo de una escuela de localización rural contará también con los docentes tutores o equipos de profesores que se desempeñen en los ciclos básicos, en las extensiones o anexos, o en las primarias en las que se localice físicamente el ciclo básico secundario, fundamentalmente para contar con la información que ellos pueden ofrecerle como insumo para la toma de decisiones.

También, a efectos organizativos y pedagógicos, la dirección escolar debe definir un responsable institucional que coordine la implementación y el seguimiento del Plan de

1. Resolución CFE 93/09, pág. 5.

Mejora. El **responsable del Plan de Mejora Institucional** tiene a su cargo la tarea de coordinar el trabajo de diseño, implementación, seguimiento y monitoreo del Plan, con otros colegas de la escuela o sus anexos y en articulación con los técnicos de equipos pedagógicos locales y de supervisión.

El **responsable institucional** impulsa y coordina los espacios de trabajo en equipo y lleva adelante una estrategia de comunicación institucional de las acciones: de aquello que se va requiriendo de otros y también de lo que se va produciendo. El lugar del responsable puede ser ocupado por un miembro del equipo de conducción o un asesor pedagógico, pero puede resultar provechoso que lo asuma un/a docente a cargo de cursos o el/la responsable de otros espacios pedagógicos -como una coordinación de ciclo o de área curricular, etc.- siempre que las tareas y los tiempos de las prestaciones que implican el rol de responsable institucional no se superpongan ni subsuman con los propios de su función.

Muchas escuelas pueden dar cuenta de hasta qué punto la instalación de figuras tales como la del docente “responsable institucional” de un programa o proyecto central se ha convertido en una estrategia clave para la gestión directiva y para los procesos de profesionalización de la docencia, además de haberse instituido en una condición relevante en el éxito que puedan tener las propuestas de cambio y mejora. En el caso de las escuelas rurales, podrá contemplarse un responsable por agrupamiento que promueva la unidad en las propuestas y la regularidad de los propósitos en el conjunto de escuelas que podrían derivar alumnos a la misma secundaria para el ciclo orientado.

B. Pautas para la planificación y presentación del Plan de Mejora Institucional

La formulación del Plan de Mejora Institucional no es un requisito de resolución meramente técnico destinado a su presentación, aprobación y financiamiento; es una oportunidad para crear más conocimiento institucional y mayor compromiso con la propuesta formativa. Se constituye en un documento que será referencia para las acciones y reflexiones, así como una herramienta para el monitoreo. En este apartado se consideran los componentes a incluir y en los ANEXOS se indica cómo deben ser presentados a las autoridades provinciales para su evaluación.

Cabe aclarar que el Plan de Mejora Institucional tiene carácter bianual, de modo de poder establecer una planificación de acciones que requieren de un proceso en el tiempo. Sin embargo se plantea una revisión anual de los logros y dificultades con el objeto de decidir la profundización de ciertas alternativas y las reorientaciones en otras en las que se vea necesario. Respecto de los recursos, serán provistos anualmente.

La presentación del Plan de Mejora Institucional incluye una serie de componentes básicos, como los que se listan a continuación. Luego se desarrollan una serie de ob-

servaciones y aclaraciones que puedan resultar de utilidad para pensar en cada uno de ellos, a la hora de planificar. Los componentes referidos son:

- Una ficha institucional (Ver **ANEXO 1**)
- El estado de situación (Ver **ANEXO 2**)
- Los objetivos (Ver **ANEXO 2**)
- Las metas (Ver **ANEXO 2**)
- Las estrategias institucionales (Ver **ANEXO 3**)
- El dispositivo de seguimiento y monitoreo del Plan
- El financiamiento (Ver **ANEXO 4**)
- Un resumen del Plan

B.1. El estado de situación

El punto de partida para el diseño del Plan de Mejora lo constituye la elaboración de un diagnóstico inicial en relación con los ejes centrales ya mencionados: las trayectorias escolares, los aprendizajes de los estudiantes y las propuestas escolares.

Para esta tarea la escuela se vale de los datos contenidos en las fuentes de información cualitativas y cuantitativas. Las escuelas producen regularmente información. Cuentan por ejemplo, con registros que recogen opiniones y propuestas de distintos actores con motivo de reuniones o jornadas de diverso tipo. Por otra parte, las escuelas construyen información cuantitativa, sumamente valiosa para construir esta descripción de la situación institucional, tales como registros de alumnos, libros matrices...

Es frecuente que los/las profesores/as tengan una visión de aquello que sucede en sus cursos o divisiones; pero no es habitual que logren construir una mirada integral de cada alumno más allá de su desempeño en la materia y, menos aún, de lo que ocurre en la escuela en su conjunto. Parte de la información producida para esta elaboración puede ser organizada y puesta a disposición de la reflexión y la discusión colectiva para construir esta perspectiva, que es la que sustenta el diagnóstico inicial. En los casos en que las escuelas secundarias reciban alumnos de espacios rurales cercanos, la información acerca de potenciales alumnos, rendimiento, condiciones de asistencia y demás variables a considerar en el diagnóstico tendrá como principal fuente los datos que puedan proveer los docentes de las escuelas primarias rurales de cada agrupamiento.

Los siguientes, son los datos que la escuela debe presentar en su planificación del Plan de Mejora Institucional, en relación con el componente “estado de situación”:

1. En lo referente a la matrícula se consideran los datos provenientes de los registros institucionales (Ver ANEXO 2).
2. En lo referente a las trayectorias escolares es preciso analizar los datos que dan cuenta de las tasas de repitencia, de sobreedad y de estudiantes salidos sin pase. La información de los últimos años debe ser contrastada con los datos disponibles en la institución del actual ciclo lectivo (Ver ANEXO 2). Considerar la información relevada en los últimos años permitirá contar con una descripción de proceso sobre las trayectorias escolares y los aprendizajes de los alumnos y alumnas en la escuela.

3. En lo referente a los aprendizajes de los estudiantes, la institución puede utilizar los datos procedentes de evaluaciones diagnósticas aplicadas por la misma institución, a partir de dispositivos que las jurisdicciones dispongan, y/o a partir de los resultados obtenidos por los alumnos en cada asignatura del plan de estudios escolar (Ver ANEXO 2).
4. En lo referente a la propuesta escolar, se deben identificar los aspectos organizativos, las prácticas instituidas, la dinámica institucional y las representaciones de los diversos actores institucionales, que funcionan como obstáculos para avanzar con nuevos recorridos formativos diversificados que mejoren las trayectorias educativas de los estudiantes.

Esta información tendrá otra relevancia si puede ser analizada en contexto -institucional y local- y problematizada a partir de las diversas interpretaciones que los actores institucionales -incluidos los estudiantes- efectúen sobre las diferentes cuestiones.

Como ya se ha dicho, para que el diagnóstico ponga en evidencia la situación de la que parte cada escuela, tiene que incorporar a la información solicitada un análisis de las iniciativas que se han puesto en marcha hasta el momento y de los resultados producidos.

Resulta fundamental en esta etapa poder articular la información cuantitativa y la cualitativa. De nada sirve, por ejemplo, considerar el porcentaje de alumnos desaprobadados sin analizar los por qué, si se cruza con ausentismo, si han concurrido a instancias de apoyo y con qué resultados, si es una situación en alguna materia o en muchas, etc.

A partir del análisis de esta información el equipo escolar seguramente podrá ampliar criterios para determinar cuáles son sus problemas pedagógico-institucionales más significativos y actuales y cuáles los desafíos que tienen por delante la organización institucional y la enseñanza.

Demarcados los problemas nodales, cabe tomar decisiones fundadas sobre los cursos de acción a seguir en su Plan de Mejora. Asimismo, disponer de estos datos en el punto de partida permitirá compararlos más adelante con los obtenidos en diferentes momentos de la implementación del Plan, a fin de evaluar el impacto de las acciones realizadas y en curso y el nivel de aproximación a las metas establecidas.

B.2. Los objetivos

A partir del diagnóstico inicial, se pueden estipular los **objetivos** y las **metas** que se proponga alcanzar la escuela mediante la implementación del Plan de Mejora.

Los objetivos están directamente relacionados con las alternativas de acción que luego se elijan para abordar los problemas priorizados y tienen como marco los propósitos generales previstos para los Planes de Mejora (citados en la Parte I). Sin embargo, cabe considerar que su nivel de generalidad no debería diluir la posibilidad de enunciar con claridad, qué se desea o pretende lograr. Es decir, que al final de cada etapa, estos objetivos -si se quiere, los *específicos*- y las metas para mensurarlos, debieran permitir emitir un juicio respecto de si fueron cumplidos, en qué medida, en qué sentido, etc.

B.3. Las metas

Recordamos que las metas institucionales que se definan se enmarcan en las prioridades para la escuela secundaria, determinadas desde la política educativa de la jurisdicción.

Por su parte, cada Plan de Mejora Institucional estipula, en función del diagnóstico inicial, las metas anuales que se propone alcanzar a partir de los objetivos propuestos. Se trata de una estimación cuantitativa, en base a los datos de matrícula e indicadores de trayectorias y aprendizajes, de los logros que se pretende alcanzar en el primer año de desarrollo del Plan, previstos en los objetivos generales y específicos. Por ejemplo, si se observan en los indicadores altos índices de repitencia en los primeros años cabría plantearse metas centradas en disminuirla y en función del análisis que se realice respecto de las causas, avanzar en la definición de estrategias institucionales.

B.4. Estrategias institucionales

Las líneas de acción que cada escuela trace para constituir su Plan de Mejora se han de articular y planificar como estrategia institucional para la mejora de su propuesta formativa. Las estrategias institucionales constituyen el centro vital de los Planes de Mejora. Quien las leyera debiera obtener una completa y clara información acerca del camino que seguirá la escuela con motivo del Plan; es decir:

- a. qué va a hacer en un año (proyectos, acciones o actividades),
- b. destinado a quiénes (población-objetivo),
- c. con qué periodización (etapas),
- d. quién/es van a ocuparse de cada cuestión (responsable/s por tarea/s),
- e. con qué recursos didácticos u otros y en qué espacio/s (los que ya se tienen y los que surjan del Plan de Mejora) y
- f. cómo va a evaluar las acciones; es decir, cómo se dará cuenta de lo logrado y en qué medida se avanzó con lo propuesto.

En relación con las estrategias institucionales, en el Documento “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria”² se indica que las instituciones, en el marco de lo establecido en su jurisdicción, deberán seleccionar entre los siguientes **ejes para el diseño de sus Planes de Mejora**:

En relación con las trayectorias escolares:

- La incorporación gradual de los adolescentes y jóvenes de la comunidad que están fuera de la escuela, ofreciendo espacios formativos “extraclase” con sentido educativo e inclusivo, contemplando la convocatoria a través de las primarias en la situación de las escuelas rurales de espacios aislados.
- Garantizar la permanencia de los estudiantes que están en la escuela a través de estrategias de prevención del ausentismo, convocando la colaboración de los integrantes de la escuela y de la comunidad.

2. Resolución CFE 88/09.

- La disminución de los índices de repitencia y el desarrollo de acciones de apoyo a las trayectorias educativas que reconozcan las diferentes formas en que los estudiantes aprenden.
- La implementación de estrategias específicas para alumnos con sobreedad y/o formatos específicos de escolarización para alumnos con necesidades específicas diversas.
- La articulación con el nivel primario y entre el ciclo básico y el ciclo orientado, acompañando los procesos de transición que implica el ingreso de los estudiantes en una nueva etapa. Y entre el nivel secundario y el superior, bajo formas específicas de orientación para la continuidad de estudios.
- Vinculación con diferentes ámbitos del estado u organizaciones sociales, culturales y productivas, tanto para articular estrategias tendientes a la inclusión escolar, como para diseñar formas específicas de orientación para la inserción en el mundo del trabajo.

En relación con los aprendizajes y la organización pedagógico-institucional

- El desarrollo de propuestas de enseñanza de los núcleos de aprendizaje prioritarios en el ciclo básico, para mejorar la calidad de la enseñanza y los resultados de aprendizajes.
- El fortalecimiento del carácter orientador de la escuela secundaria reelaborando la oferta educativa de modo de atender los intereses y necesidades de los estudiantes, con variados itinerarios pedagógicos, espacios y formatos para enseñar y aprender.
- La implementación de diversos formatos de organización escolar, incorporando nuevas figuras y redefiniendo funciones que promuevan innovaciones en la enseñanza y en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes.
- La adecuación de las regulaciones y de las prácticas institucionales a la normativa jurisdiccional referida al régimen académico, a los mecanismos de evaluación y a las estrategias de apoyo a los estudiantes.
- El desarrollo de estrategias institucionales que mejoren el vínculo que se establece entre educadores y alumnos, para garantizar una convivencia y un diálogo que fortalezca la democratización escolar y la autoridad docente desde el saber y desde el lugar de adulto responsable que acompaña a los jóvenes.
- La formación específica de los docentes en el marco de las metas y estrategias que se definen en el Plan de Mejora Institucional.

Cabe aclarar que durante el diseño de las estrategias y líneas de acción, es necesario tener en cuenta algunos criterios válidos para la integración de los diferentes componentes del Plan de Mejora Institucional. Entre otros:

- la coherencia entre el diagnóstico inicial, los objetivos y las metas propuestas;
- la relación entre las metas y las estrategias que se programen;
- la viabilidad de las actividades programadas; y
-

la relación entre recursos humanos, materiales y tiempo disponible.

Acciones que no debieran realizarse en el marco de los Planes de Mejora³:

Experiencias desarrolladas en diversas jurisdicciones, en las cuales los resultados obtenidos no fueron buenos, permiten identificar cierto tipo de acciones que no debieran realizarse en el marco de los Planes de Mejora:

- Acciones que ya están previstas como obligaciones inherentes al cargo docente. Por ejemplo, la planificación individual de la tarea cotidiana o la corrección de las producciones de los alumnos.
- Acciones que impliquen actividades propias de una función que cuenta con una renta específica. Por ejemplo, una jefatura o coordinación de área o departamento curricular o de materias afines, las coordinaciones de materias o de ciclo, la atención de la biblioteca o de un laboratorio, etc.
- Acciones que tengan como propósito, o como posible resultado, la selección de la matrícula que ingresa o permanece en la escuela.
- Acciones que tengan como destinatarios a un sector del alumnado que goza de mejores condiciones de escolarización que los demás, en especial cuando pueda preverse como resultado de las acciones mayor desigualdad educativa para el grupo no destinatario. Por ejemplo, cursos de nivelación para ingresantes previos al inicio de las clases, que deja en desventaja a los alumnos que deben rendir exámenes en el turno de febrero/marzo; o los cursos de preparación para el ingreso al nivel superior orientados solo a instituciones determinadas.
- Acciones que impliquen algún mecanismo selectivo para la distribución de la matrícula en las divisiones. Por ejemplo, conformación de grupos de alumnos recursantes sin que sea acompañado de una propuesta de atención pedagógica específica.
- Acciones que impacten sobre un grupo muy reducido de alumnos, siempre y cuando éstos no requieran atención específica debido a sus condiciones adversas de escolarización. Por ejemplo, no se deben destinar recursos a preparar la participación de alumnos seleccionados en certámenes u olimpiadas.
- Acciones que se desarrollen en el horario destinado al cumplimiento de las tareas correspondientes al ejercicio de un cargo o función. Por ejemplo, si bien las tareas de un preceptor son compatibles con las de un tutor, no podrá rentarse esta tarea con horas institucionales, si el preceptor se desempeñara como tutor en el horario comprendido para el ejercicio de su función.
- Acciones o proyectos unipersonales que no propician o generan un trabajo sistemático o sostenido con otros colegas, aun cuando sus objetivos se enmarquen en los propósitos de los Planes de Mejora.
- Acciones que, si bien coinciden con algunos de los propósitos de los Planes de Mejora, no pueden implementarse en la escuela por falta de recursos o

3. Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Programa Fortalecimiento Institucional de la Escuela Media de la Ciudad de Buenos Aires, "Pautas para la elaboración de proyectos y la utilización de módulos institucionales"- Manuales 2007, 2008 y 2009.

insumos indispensables para su desarrollo. Por ejemplo, un ciclo de cine documental en un establecimiento que no cuenta con el equipamiento necesario para desarrollarlo.

- Capacitación o reuniones de equipos docentes que no se enmarquen en las acciones específicas de los Planes de Mejora.

Para colaborar con la elaboración y la presentación de las **estrategias institucionales**, en el **ANEXO 3** se incluye una planilla y se listan algunos interrogantes que pueden orientar la tarea al momento de definir las acciones.

B.5. El dispositivo de seguimiento y monitoreo del Plan

La incorporación de un **dispositivo de seguimiento y monitoreo** del desarrollo de las acciones contenidas en el Plan de Mejora Institucional permite obtener información parcial acerca de los avances y realizar durante el año, los ajustes y las adecuaciones que resulten necesarios para alcanzar las metas propuestas. Los instrumentos diseñados para relevar esta información se organizarán de acuerdo a los indicadores educativos mencionados en el diagnóstico inicial. De modo que, la comparación entre los datos allí consignados y los monitoreados en cada etapa permitirá evaluar, ponderando, el impacto de las acciones realizadas y el nivel de aproximación a las metas establecidas.

Es importante que, desde la conducción de la escuela, se prevea la gestión de espacios, tiempos e instrumentos sencillos pero que permitan al conjunto de los adultos de la institución y, si así se decide, también a los estudiantes, ir confrontando valoraciones sobre avances y retrocesos en las prácticas de enseñar y de aprender, las trayectorias escolares y la propuesta educativa en su conjunto.

B.6. El financiamiento

En vistas a incorporar los nuevos recursos que sustentan el Plan de Mejora Institucional, la escuela debiera poder revisar la gestión de sus recursos desde la perspectiva, de cuánto se integran y se ponen a favor de la propuesta formativa, tanto aquellos con los que ya cuenta, como con los que ha de incorporar.

Para la planificación del Plan de Mejora y en relación con los recursos existentes en la escuela, es necesario tener en cuenta:

- El equipamiento en uso o fuera de uso: material didáctico, tecnológico, libros, laboratorios y demás.
- Los planes, programas y proyectos escolares, locales, provinciales y/o nacionales, que de un modo directo o indirecto -si no están localizados en el edificio escolar-, forman parte de la oferta educativa o estarían disponibles para integrarla.



El **Plan de Mejora** es una oportunidad para concentrar y direccionar los recursos de modo de lograr que sean cada vez más relevantes para la enseñanza “habitual” o “regular” y para la organización institucional que le da sustento.

Ahora bien, el Plan de Mejora incorpora nuevos recursos a la escuela, como son las horas institucionales que solventan la tarea de los docentes asignados al desarrollo de líneas de acción y también, un financiamiento específicamente destinado a cubrir las acciones financiadas que el Plan demande; todo ello dentro los límites determinados. En el **ANEXO 4** se especifican las pautas para la presentación de las previsiones de financiamiento que el desarrollo del Plan demanda para el año 2010 y una planilla para volcar la información en forma ordenada.

Los recursos que las escuelas vienen recibiendo para la implementación de proyectos socioeducativos formarán parte del Plan de Mejora Institucional.

Cabe aclarar que en caso de que la escuela cuente con Centros de Actividades Juveniles (CAJ) estos seguirán recibiendo el financiamiento acordado. Sin embargo, en algunos casos y si resultase necesario, las escuelas estarían habilitadas a financiar gastos "extra", con el porcentaje asignado para las actividades "extraclase".

■ *En la Parte III de este documento se plantearán propuestas de líneas de acción vinculadas con estrategias para acompañar la primera incorporación de los alumnos, el recorrido escolar y el egreso de la escuela secundaria. Esas propuestas, junto con los casos presentados a modo de ejemplo en la Parte I y las alternativas descritas en este apartado, son insumos a considerar para la definición de las acciones de los Planes de Mejora.*

Parte III.

Acerca de las estrategias y líneas de acción del Plan de Mejora Institucional

¿Qué estrategias dan sentido a los Planes de Mejora Institucional? ¿Por qué motivos las líneas de acción a desarrollar por las escuelas centran la atención en las trayectorias escolares de los/las estudiantes? ¿Qué cuestiones pueden anticiparse al diseño o al re-diseño y también al desarrollo de las estrategias que formarán parte del Plan de Mejora de la escuela? Y también, ¿qué posibilidades plantea a la experiencia escolar, y el trabajo compartido para mejorar la propuesta pedagógica? Estos interrogantes serán abordados a lo largo de esta Parte III del documento.

A. La atención de las trayectorias escolares

“La obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. Esto implica profundos cambios al interior de las instituciones y sus propuestas. Entre ellos, superar la fragmentación histórica del trabajo docente en la secundaria, así como revisar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela, para aquellos que deben volver y también para los que aun no llegan”¹.

“Siendo la escuela el lugar privilegiado por la sociedad, para la transmisión y recreación de su herencia cultural, resulta central que las políticas a implementar contribuyan a recuperar nortes y referencias comunes que devuelvan un sentido de integración capaz de superar la fragmentación del sistema. Romper con la reproducción de las brechas sociales en brechas educativas resulta un imperativo para que nuestros adolescentes, jóvenes y adultos cuenten con una propuesta educativa igualitaria, mas allá de sus recorridos previos y de los lugares que habitan”².

Plantearle a la histórica escuela secundaria, selectiva y meritocrática, pensada para unos pocos, el “problema” de las trayectorias escolares, hubiera resultado absolutamente anacrónico. Aquel alumno que por distintos motivos no lograba seguir las reglas previstas para un estudiante secundario quedaba incuestionable e inevitable-

1. Resolución CFE 84/09, Anexo, pág. 4.

2. Resolución CFE 84/09, Anexo, pág. 3.

mente afuera, pues se daba por supuesto que algo de lo que portaba o había hecho lo descalificaba para continuar en la institución.

La experiencia de la escuela secundaria de los últimos tiempos pone en evidencia la intención, los esfuerzos y los muchos intentos que la Nación, las jurisdicciones, las escuelas y las familias vienen haciendo con el propósito que adolescentes y jóvenes para quienes la secundaria era una perspectiva impensada, puedan transitar esta etapa educativa y concluirla. Si bien son más los alumnos y alumnas que lograron avanzar en la escolaridad secundaria, respecto de años atrás, sus trayectorias registran discontinuidades y/o la inversión de un tiempo de cursado más extenso que el previsto en los planes académicos.

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la obligatoriedad de la secundaria sienta las bases para que el cursado de este nivel educativo se convierta en un derecho para todos los adolescentes, jóvenes y adultos y para garantizar las condiciones en un deber para el Estado. Plantear el desafío del ingreso de todos a la secundaria, su permanencia con aprendizajes relevantes y su egreso, ubica necesariamente en el centro de las miradas y de las preocupaciones los múltiples problemas que presentan los jóvenes en sus trayectorias escolares. Garantizar trayectorias educativas completas para todos desafía la capacidad del Estado –nacional y provinciales- y de cada escuela, tanto para revisar las alternativas en curso y generar ofertas equitativas y justas en la distribución de saberes, como también para revisar los dispositivos que generan exclusión.

Se trata de comprender en cada contexto y en cada situación qué rasgos definen las trayectorias escolares de los estudiantes: los obstáculos que se les presentan, los desajustes entre lo que portan y lo que encuentran en la escuela, etc., para así intentar abordajes diversos desde las propuestas institucionales y desde la enseñanza; a sabiendas de la complejidad que revisten hoy estos procesos.

Resulta desalentador para la tarea docente que muchos alumnos se encuentren en algún momento en situaciones límite desde lo pedagógico y concluyan repitiendo. Comienzan así a portar la marca del fracaso y en tiempos más o menos cercanos, suelen abandonar las aulas que prometían otro futuro posible. Como sistema educativo se hace necesario revisar las normativas vigentes y otros dispositivos y prácticas que atentan contra la obligatoriedad; a la vez profundizar y ampliar acciones de atención concreta y preventiva. También es importante promover la modificación de ciertas representaciones que tienden a incorporar la repitencia como algo natural y esperable que suceda. De estas representaciones no sólo son portadores algunos docentes sino también, los alumnos e incluso sus familias

En este sentido, la misión que enfrenta la escuela actual reviste problemas tan complejos como estimulantes. Estos problemas y las respuestas alternativas que la escuela, asumida como colectivo docente pueda dar, constituyen el “corazón” de los Planes de Mejora; por eso se los considera un paso hacia una meta de inclusión efectiva para todos/as.

El Plan de Mejora puede ser interpretado como una *oportunidad* para que cada escuela y sus docentes profundicen en la propuesta escolar desde su realidad particular y amplíen el compromiso colectivo, convocando a las familias, a los adolescentes y jóvenes y a las personas de la comunidad que puedan tener o desarrollar cierta sensibilidad y preocupación por el problema de la educación de las generaciones jóvenes.

Dice la Resolución CFE 84/09: *“La tareas concertadas y aquellas por acordar supondrán, además, revisar las representaciones sobre los intereses, preocupaciones e inquietudes de adolescentes, jóvenes y adultos, así como sus recorridos vitales, marcados muchas veces por los procesos de exclusión. Este camino a recorrer debe*

permitir un acercamiento mayor a ellos, en una apertura que permita reconocer las voces y aspiraciones de estas nuevas generaciones destinatarias de nuestro trabajo y nuestros sueños de dignidad y justicia”³.

Las trayectorias escolares se van trazando acorde a lo que acontece con cada estudiante en términos de ingreso, permanencia y egreso. Así, los recorridos escolares de los alumnos son disímiles y singulares. Muchos adolescentes y jóvenes aún permanecen fuera del sistema educativo y muchos de los que ingresan no lo hacen en la edad prevista sino unos años más tarde. Es evidente que, de los jóvenes que se incorporan a la escuela hoy, algunos permanecen y otros la dejan en distintos momentos -sobre todo, durante el ciclo básico- en forma definitiva o transitoria.

Actualmente, los estudiantes que completan la escuela secundaria también describen trayectorias alternativas: algunos avanzan año a año, otros repiten un año o más y en ocasiones, cursan el mismo año más de una vez. También una cantidad de estudiantes concluyen el cursado, pero no todos obtienen su título o no todos lo hacen en los tiempos previstos sino más tarde, producto de las materias adeudadas.

¿Quién es responsable o debe responsabilizarse para que estos itinerarios conduzcan a su fin y cumplan con su propósito? Formulada de uno u otro modo, esta cuestión está presente –o debiera estarlo- en los intercambios entre docentes. En ocasiones se atribuye la complejidad de los itinerarios a los jóvenes, a sus familias o a sus contextos. En otras se asume desde los mismos dispositivos escolares el desafío de que todos logren la finalización de la escuela obligatoria en un tiempo lo más cercano posible al esperado y con el mayor aprovechamiento posible.

Las trayectorias escolares de los estudiantes dependen en gran medida de la posibilidad de diálogo de la propuesta escolar con sus condiciones de vida. La pregunta básica debiera ser: ¿cómo lograr que todos los jóvenes de cada comunidad puedan estar dentro de la escuela aprendiendo? Seguida de otras tales como: ¿qué necesidades de acompañamiento, de enseñanzas concretas y de sostén adulto requiere la etapa de transición que implica el ingreso? ¿Cuándo, cómo y por qué se van los jóvenes de la escuela? ¿Abandonan porque desaprovechan sistemáticamente numerosas materias? ¿Qué adaptaciones organizativas y curriculares son necesarias para contener situaciones de alejamiento a causa del trabajo, la maternidad/paternidad, los procesos de judicialización, etc.?

Cierto es que la mayor parte de las condiciones que inciden de un modo u otro en los inicios de la escolaridad están ligadas a cuestiones propias de la organización institucional y curricular, a normativas tales como las que regulan la asistencia, la evaluación y promoción, entre otras. El límite de esas condiciones en ocasiones no es claro, pero resulta evidente que muchas de ellas quedan por fuera de la órbita de decisión de los establecimientos educativos; dependen de las decisiones de Secretarías y Ministerios de Educación. Se trata de algunas regulaciones que determinan cómo se organizan las actividades en las escuelas.

Sin embargo, también es cierto que es posible revisar en las escuelas ciertas prácticas instituidas históricamente y que no responden necesariamente a un criterio pedagógico racional ni a norma alguna.

3. Resolución 84/09, Anexo, pág. 4.

B. Estrategias institucionales y líneas de acción

Es probable que la lectura de las estrategias y las líneas de acción que se presentan en este apartado remitan al lector/a a la tarea desarrollada en alguna escuela o a las preocupaciones o hallazgos compartidos con colegas. Cabe tener en cuenta que, aunque en el texto no se nombre a docentes, escuelas ni a provincias o jurisdicción alguna, éstas se fundamentan en recorridos realizados. Bienvenido sea pues, este reconocimiento, más aún si se convierte en estímulo para ir dejando huellas -escritas o de cualquier otro tipo- que permitan compartir con otros la experiencia, más allá del Plan de Mejora.

1. Estrategias para los inicios de la escolaridad: la articulación primaria - secundaria

- 1.1. Propuestas para el período inicial de “repaso” y diagnóstico
- 1.2. Propuestas curriculares para articular el pasaje entre primaria y secundaria
- 1.3. Propuesta de equipos por área y parejas pedagógicas

2. Estrategia institucional de tutorías

- 2.1. El proyecto institucional de tutorías en la escuela secundaria
- 2.2. Las tutorías en los inicios de la escolaridad secundaria
- 2.3. Las tutorías en el ciclo orientado

3. Estrategias para potenciar la enseñanza

- 3.1. Propuestas de gestión de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje
- 3.2. Propuestas que promueven prácticas de lectura y escritura
- 3.3. Propuestas para diversificar y enriquecer las estrategias de evaluación de los aprendizajes

4. Estrategias para la recuperación de los aprendizajes

- 4.1. Propuestas de apoyo a los aprendizajes de las asignaturas
- 4.2. Propuestas de orientación y apoyo para los períodos de exámenes

5. Estrategias educativas intersectoriales

- 5.1. Propuestas socio-comunitarias con énfasis en actividades solidarias
- 5.2. Prácticas educativo-laborales

6. Estrategias de gestión de la convivencia

7. Estrategias para favorecer y acompañar el diseño de un proyecto post secundario

7.1. Propuestas para garantizar la terminación del secundario

7.2. Propuestas de articulación con el mundo del trabajo (*)

7.3. Propuestas de articulación con la educación superior (*)

(*) Estas propuestas se presentan por separado solo por un criterio metodológico.

8. Actividades formativas extraclase

En los puntos que siguen se desarrollan algunas orientaciones respecto de una cantidad de estrategias y de líneas de acción centradas en el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes, ya sea a través de iniciativas que operan modificando, ampliando, reorientando; enriqueciendo determinados aspectos de **la dimensión institucional**, o a través de propuestas que implican **decisiones acerca de la enseñanza**. Se contemplan distintas estrategias, algunas centradas en el momento de ingreso a la escuela, otras válidas para toda la escolaridad y finalmente algunas otras centradas en las perspectivas de inserciones futuras de los alumnos. Las propuestas que se presentan seguramente serán de utilidad a la hora de diseñar el Plan de Mejora Institucional y para decidir qué estrategias de trabajo se priorizarán al momento de definir la utilización de los recursos previstos.

1. Estrategias para el inicio de la escolaridad: articulación primaria-secundaria

¿Qué condiciones escolares hace falta generar para que todos los alumnos que recién se inician en la secundaria encuentren algún sentido al “estar” allí? ¿Cómo estimular la pertenencia a la escuela y el compromiso con el estudio? ¿Cómo acompañar a los alumnos que por diferentes circunstancias llegan al secundario con historias escolares complejas? En este apartado se abordan tres estrategias, a través de las cuales es posible avanzar en esta etapa de transición, a partir del trabajo articulado del equipo docente. En el Punto 2 se incluirán alternativas vinculadas a la tutoría.

La Resolución CFE 84/09 indica “Incluir en los planes de mejora dispositivos de acompañamiento en el ingreso y la primera etapa del ciclo básico, a través de espacios para el aprendizaje de herramientas que contribuyan a la apropiación de la experiencia escolar en la secundaria”⁴.

La heterogeneidad cada vez más marcada de los estudiantes y la pluralidad de recorridos escolares, denotan la existencia de situaciones de partida bien diferentes; algunas de las cuales ameritan un cuidado y atención especial por parte de la escuela, que debiera preguntarse cómo hacer para que estas diferencias no se conviertan en

4. Resolución CFE 84/09, Anexo, pág. 28.

desiguales oportunidades de acceso a los conocimientos que la escuela secundaria propone.

El pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria constituye una experiencia de transición que pone en juego continuidades y rupturas en diversos planos de la vida escolar. El inicio de la secundaria coloca a los alumnos ante el desafío de reconfigurar la imagen que de sí mismos tienen como estudiantes. En esta imagen queda comprometida la confianza que puedan ir elaborando en relación con: sus posibilidades de responder con asertividad a los nuevos requerimientos de orden académico; dar inicio a nuevos vínculos con profesores y pares; y apropiarse e integrarse a una dinámica escolar con normas, roles y funciones que también son nuevos.

La imagen de sí mismo como estudiante secundario se construye en buena medida desde y con la mirada de los profesores. ¿Cuántas veces se caracteriza a los alumnos de primer año a partir de señalamientos que focalizan el déficit?: “no tienen hábitos de estudio; no entienden lo que leen; no hablan ni escriben; les faltan códigos y normas de convivencia; carecen de conocimientos previos al dictado de las asignaturas que deberían haberse consolidado en la primaria...”. Se trata de una perspectiva que, sin duda se origina en datos de la realidad, pero vale considerar que lo que los alumnos portan como “falta” o “déficit” se corresponde con un “modelo ideal” o idealizado de alumno, que no es aquel que hoy reciben las escuelas. ¿El desafío podrá ser enseñar al alumno de los primeros años a asumirse como “estudiante”, partiendo -como en cualquier otro caso- de lo que es, sabe y tiene?

¿Es posible generar situaciones escolares que permitan a los estudiantes revalorizar aquello que traen como *posibilidad*, aquello para lo que son “capaces”, con propuestas interesantes y accesibles para ellos? ¿Puede la escuela plantear situaciones de enseñanza más allá de la propia materia y del aula, como instancia que compete a todos los docentes en su conjunto y que requiere del trabajo de unos con otros? Considerar estos interrogantes en el diseño institucional de las líneas de acción, permite que el dato de punto de partida -la situación en que “llegan” los estudiantes- pueda corresponderse con otros, como la revisión de algunos aspectos del régimen académico y de las mismas propuestas de enseñanza. Cabe consignar 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”*⁵.

Ahora bien, en las condiciones actuales de escolarización, cabe trabajar, como lo hacen algunas escuelas, a partir de ciertos cuestionamientos. Por ejemplo: ¿qué articulaciones, qué continuidades y qué rupturas es necesario que existan entre el nivel primario y el secundario a los fines de acompañar el pasaje de los estudiantes? ¿Es necesario que el conocimiento de las normas y pautas escolares se construya como “objeto de trabajo” entre docentes y alumnos?; en cuyo caso: ¿debiera ser un contenido a ser enseñado en distintos momentos de la escolaridad, según los requerimientos de cada etapa, pero fundamentalmente en el ingreso?

Pareciera que respecto al conocimiento y la apropiación de los aspectos centrales del régimen académico por parte de los alumnos, subyace el supuesto de que se trata de algo que debieran descubrir por sí solos, ya sea porque se considera de su incumbencia y responsabilidad o sea que se atribuya esta función de transmisión a sus familias. De modo que una vez que la escuela presenta un listado de pautas orien-

5. Resolución CFE 93/09, Anexo, pág. 14.

tadoras en el inicio de la escolaridad o de cada ciclo escolar –orales y/o escritas-, cabe esperar que cada quien vaya descubriendo su aplicación en cada requerimiento y en cada situación particular.

Este supuesto “descubrimiento” del régimen académico se acompaña de otra suposición. Si un estudiante no capta rápidamente qué se espera de él/ella en cada momento, es probable que pronto quede ubicado en una zona de riesgo pedagógico. Esas “reglas nuevas” se concretizan en las primeras calificaciones globales de una materia, en la variabilidad de estipulaciones sobre el trabajo escolar o sobre la acreditación que pueden establecer distintos profesores.

En este sentido, todo dispositivo destinado a esta etapa de la escolarización se convierte en un compromiso y una estrategia institucional que apunta a revisar y mejorar dos dimensiones complementarias del proyecto educativo: lo organizativo y lo curricular. Cuando una escuela decide incorporar como estrategia de su Plan de Mejora Institucional una o más líneas de acción para atender esta problemática, se hace necesario prever que parte de la tarea de los profesores que trabajan en una u otra propuesta sea generar un trabajo articulado con los demás docentes que interactúan con los/las con alumnos/as que cursan esta primera etapa. Se incluye en esta categoría las actividades que pudieran diseñarse conjuntamente entre una secundaria de referencia y las primarias rurales en el marco de los agrupamientos.

En este Punto 1 se consideran tres líneas de acción que se centran en conformar *equipos de docentes por área para el trabajo curricular de articulación primaria – secundaria*. Si bien se consideran distintas líneas, las escuelas pueden decidir su complementariedad, según lo que se priorice para el Plan de Mejora:

1.1. Propuestas para el período inicial de “repaso” y de diagnóstico

1.2. Propuestas curriculares para articular el pasaje entre primaria y secundaria

1.3. Propuesta de equipos por área y parejas pedagógicas

¿Qué intencionalidad tienen los tres tipos de estrategias? Disponer recursos y situaciones como para que, durante los primeros meses de la escolaridad secundaria, los/las estudiantes vayan logrando:

- Poner en juego experiencias de estudio y aprendizaje previas.
- Interpretar los modos de enseñar que tienen los profesores de diferentes asignaturas, a fin de reconocer las estrategias de aprendizaje con que cuentan los alumnos y las que necesitan desarrollar en cada caso.
- Reconocer los distintos tópicos de contenidos de las diferentes materias, distinguir aquellos conceptos cuya comprensión es importante en diversas áreas de conocimiento y aprender aquello que aún no se ha aprendido.
- Profundizar habilidades de lectura, poniendo especial énfasis en la comprensión lectora, el manejo de la información, la interpretación de consignas y enunciados de situaciones problemáticas.
- Mejorar habilidades para la escritura a partir de situaciones de enseñanza que acerquen recursos válidos para producir diferentes tipos de textos.
- Resolver situaciones problemáticas individualmente y con ayuda de los adultos y los pares y avanzar gradualmente en la cantidad y complejidad del material a estudiar.

- Conocer cómo y qué evalúan los profesores, teniendo oportunidad de verse a sí mismos en diferentes situaciones de evaluación (orales, escritas, confección de trabajos prácticos, etc.).
- Explorar los diferentes espacios escolares, acompañados por adultos y/o sus pares del ciclo superior. Apropiarse de estos espacios asumiendo responsabilidades, poniendo a prueba sus capacidades y desplegando otras nuevas, en relación con las actividades que en ellos se desarrollan.
- Apropiarse de los nuevos roles, normas y formas de participación en la vida institucional.

1.1. Propuestas para el período inicial de “repaso” y de “diagnóstico”

Si los primeros meses de la escuela secundaria son un momento *clave* en la trayectoria escolar de los estudiantes, no lo es sólo por lo que les pueda significar el nuevo período escolar; sino también por las posibilidades que las escuelas tienen de anticipar situaciones que, una vez instaladas, son mucho más difíciles de remontar.

Una de las notas que suele caracterizar este comienzo es la gran heterogeneidad de situaciones de partida de los alumnos. Y así como para algunos profesores, esta “heterogeneidad” es sinónimo de “dificultad”, para otros representa una buena oportunidad para revisar los modos habituales de abordar el período inicial -llamado habitualmente de “repaso” y/o de “diagnóstico”- y para pensar propuestas que permitan resignificar los aprendizajes de la primaria, en situaciones que planteen la novedad que les propone la escuela secundaria.

Habitualmente las escuelas destinan un tiempo inicial de clases para “reparar” contenidos y obtener información sobre los “niveles de logro” alcanzados. Sin embargo, la información que se obtiene no siempre da lugar a la reflexión acerca de las estrategias pedagógicas adecuadas para atender a las necesidades de los estudiantes.

En lo que hace a los instrumentos, suele suceder que luego de un breve período de repaso, los profesores administren pruebas u otros instrumentos de evaluación que no siempre resultan consistentes con las estrategias de enseñanza utilizadas al momento de adquirir los aprendizajes que se evalúan. La información que se produce a partir de estas “pruebas de diagnóstico” puede -en este sentido- no dar cuenta fehaciente de lo que los alumnos han aprendido en la primaria. Más aún, suele inclusive confirmar representaciones que los profesores han construido sobre sus alumnos aún antes de haberlos conocido. De ahí la importancia de profundizar la interrogación acerca del modo de encarar estos diagnósticos, para evitar que oficien de anticipación y/o confirmación de supuestos déficits individuales o sociales que rotulan y estigmatizan.

Resulta importante que los proyectos destinados a acompañar a los alumnos ingresantes, así también como a quienes recursan la primera etapa del secundario, contemplen acciones dirigidas a hacer del diagnóstico una instancia específica de reflexión y trabajo colectivo del equipo docente, para replantear juntos las decisiones que se tomen respecto a qué evaluar, cómo hacerlo y de qué modo se va usar la información que se produzca para elaborar propuestas de enseñanza. Esta recomendación supone, entonces:

- Generar espacios de intercambio y discusión entre profesores, tutores, preceptores y coordinadores de áreas curriculares -si la escuela cuenta con estas funciones- teniendo como telón de fondo la reflexión sobre los efectos que este primer período de diagnóstico tiene en el desempeño futuro de los alumnos.

- Elaborar el plan de evaluación que se llevará a cabo durante este período desde cada materia, teniendo en cuenta algunos criterios comunes de trabajo respecto al tipo de instrumento que conviene utilizar, el modo de resolver la calificación, las formas de devolución y de trabajo con los alumnos que se consideran más pertinentes y enriquecedoras.
- Habilitar espacios colectivos de diseño didáctico de propuestas, con participación de profesores de la misma o de diferentes materias, que permitan hacer un uso prospectivo de la información diagnóstica, en clave de enseñanza.

En síntesis, de lo que se trata es de que un equipo de trabajo impulse y movilice entre los docentes una reflexión sostenida respecto de la relación existente entre los procesos de enseñanza y los de evaluación –con particular referencia a los que se desarrollan en los primeros años- en una perspectiva que los plantee:

- como procesos dinámicos que no sólo permiten “contar con” información sobre los aprendizajes que los alumnos “traen” de la primaria, sino que además den oportunidad de explorar las estrategias de aprendizaje que los alumnos son capaces de utilizar a la hora de emprender nuevos desafíos académicos⁶,
- con sentido formativo en tanto contribuyan a plantear el “error” -o lo que aún “falta”- como una oportunidad más de estudio y aprendizaje. En este sentido debieran invitar a pensar situaciones de aprendizaje que permitan a los alumnos tener una primera aproximación a las diferentes modalidades de estudio que la escuela secundaria les propone.

Desde esta perspectiva, el “repaso” y el “diagnóstico” inicial no implica sólo volver sobre lo teóricamente trabajado durante la etapa anterior, sino que devienen en una serie de situaciones previstas para que cada alumna/o pueda poner en juego lo que es capaz de hacer con ayuda de otros -pares, profesores, tutores-, integrando y al mismo tiempo desafiando los aprendizajes anteriores.

La inclusión de esta línea de acción en el Plan de Mejora Institucional puede formar parte de una estrategia más amplia dirigida a la etapa de inicio de la escolaridad, con foco en las articulaciones curriculares necesarias diseñadas para garantizar que ese pasaje constituya un momento de diálogo entre: lo aprendido en un sentido amplio hasta el momento y lo que se comenzará a construir como conocimiento.

Los docentes que se impliquen en esta tarea podrían hacerlo con horas institucionales, diseñando espacios de trabajo entre ellos y con otros docentes de cada materia o área curricular y/o, si esta estructura formase parte de la organización escolar, con las coordinaciones de áreas de materias afines, para quienes esta tarea resulta inherente a su función.

1.2. Propuestas curriculares para articular el pasaje entre primaria y secundaria

En algunas jurisdicciones, un conjunto de escuelas vienen desarrollando, como línea de acción a cargo de un equipo de profesores de primer año, un trabajo compartido con maestros/as de los últimos dos años de las escuelas primarias de las cuales provienen mayormente sus alumnos. El foco está puesto en los contenidos prioritarios de articulación en un punto de encuentro entre las expectativas de terminación planteadas por los maestros de primaria y las que constituyen el punto de partida de los

6. Resulta en este punto muy valioso el aporte que los equipos de tutorías puedan hacer al desarrollo de estas propuestas, en tanto pueden indagar conjuntamente con los alumnos las habilidades que tienen para buscar información y organizarla de otro modo, hipotetizar, preguntar, identificar alternativas de resolución de problemas, organizarse para estudiar, cooperar entre ellos en función de una tarea, etc.

profesores de secundaria; a fin de alcanzar acuerdos interinstitucionales en relación con dichos contenidos y con las habilidades de estudio requeridas.

Se trata, en general, de organizar un plan de acciones conjuntas que incluya el intercambio entre directores, profesores y maestros de las escuelas de la zona, en relación con el perfil del egresado, la currícula, las actividades extraprogramáticas y otras alternativas.

Es importante que estas iniciativas contemplen ciertos límites que criteriosamente traten de evitar que una escuela y algunas actividades solapen a otras, sosteniendo el respeto hacia unos y otros espacios. Las actividades compartidas que se generen no tienen que ser necesariamente formales. Puede tratarse de actividades curriculares o extra-curriculares como cine debate, un taller de teatro, una experiencia de laboratorio, una clase de ciencias sociales, un campeonato deportivo u otras.

En tanto se decida incluirlas en los Planes de Mejora Institucional y formando parte de una estrategia más abarcativa, estas líneas de trabajo merecen una advertencia. Y es que no deben apuntar a un proceso de selección de matrícula declarado o encubierto, ya que este procedimiento sería absolutamente incompatible con los propósitos de inclusión de una escuela pública. En este sentido, se desaconseja esta estrategia por ejemplo, en escuelas de las grandes ciudades que reciben a poblaciones migrantes y por lo tanto, provenientes de instituciones a veces muy distantes entre sí. Los ejemplos se diversifican en cada región y situación particular que caracterice a las escuelas y su pertinencia debe ser leída en función de la normativa provincial.

1.3. Equipos por área y parejas pedagógicas

El propósito de esta propuesta es desarrollar una alternativa pedagógica que permita prevenir las dificultades de aprendizaje y de bajo rendimiento en determinadas asignaturas en la primera etapa del secundario. La tarea contempla el trabajo compartido entre el profesor del grupo y otro profesor cuya formación lo habilite para la enseñanza de esas materias, en un número de horas de clase regular a determinar por las autoridades escolares. Es necesario que la tarea a desarrollar en las horas de clases compartidas se sustente en decisiones tomadas en el trabajo conjunto entre ambos profesores y, eventualmente, con el coordinador del área de materias afines correspondiente y/o el tutor/a del curso. Algunas jurisdicciones que desarrollan esta alternativa deciden centrar la atención en determinadas asignaturas como Matemática y Lengua u otras en las que se concentran mayores índices de desaprobación. En otros casos se han incorporado también a los espacios de planificación un/a capacitador/a o un/a especialista en didáctica de las materias; en ocasiones, docente de un Instituto de Formación Docente local. Los tutores que desarrollan el ciclo básico de la secundaria en ámbitos rurales y los profesores de las escuelas secundarias de referencia, constituyen un posible equipo de trabajo, potente para mejorar las trayectorias de los alumnos de comunidades aisladas.

Cuando esta propuesta da lugar a la conformación de equipos docentes se favorece en buena medida el desempeño de los estudiantes en las asignaturas de mayor complejidad.

El armado de una red de profesores que estén trabajando en esta línea amplía el alcance y las posibilidades de intervención de cada docente y las propias de la enseñanza de las asignaturas comprometidas, pero presenta algunas dificultades de concreción. Por un lado, relativas a la cultura de trabajo docente, no es habitual que en las escuelas secundarias dos o más profesores trabajen juntos frente a alumnos/as, se dispongan a revisar la enseñanza de su asignatura y generen materiales conjuntamente para sortear las dificultades que se presentan en clase. Por otra parte es probable

que a muchas escuelas les resulte complicado encontrar un profesor que tenga libre dos horas para compartir con un colega su hora de clase; así como hallar un horario común para generar una agenda de reuniones entre los involucrados. Se trata de variables que deben ser consideradas con el debido cuidado a la hora de planificar. El establecimiento de una agenda de trabajo compartida es condición de efectividad de esta propuesta, porque como se podrá apreciar, se trata de mucho más que dar una clase con otro/a colega en tanto promoverá:

- Analizar en conjunto problemáticas de cada grupo y de cada alumno en relación con los aprendizajes y las respuestas a brindar desde la escuela.
- Diseñar propuestas de enseñanza que, en diálogo con algunos códigos de las culturas juveniles y adolescentes, convoquen la participación de todos los estudiantes, apelando a sus intereses y saberes, a sus sensibilidades y a las posibilidades expresivas que brindan diversos lenguajes culturales, artísticos, de intercambio académico, etc.
- Generar espacios institucionales de análisis y reflexión de las propias prácticas de enseñanza, con el fin de promover situaciones escolares que permitan a los docentes avanzar en su propio desarrollo profesional.



El Plan de Mejora, en relación con la articulación entre el Nivel Primario y el Secundario...

Es una oportunidad para que un grupo de profesores de una o más áreas, de ser necesario con horas institucionales asignadas, pueda en forma articulada con tutores, jefes de departamentos –si los hay- y otros docentes de los primeros años, avanzar en el diseño e implementación de alternativas tales como:

- a. Propuestas de “repaso” y “diagnóstico” inicial para poner en juego lo que los alumnos son capaces de realizar con ayuda de otros, en situaciones que desafían los aprendizajes anteriores.
- b. Propuestas de equipos por área y parejas pedagógicas en una o más asignaturas seleccionadas por la institución, para desarrollar una alternativa pedagógica que permita prevenir dificultades de aprendizaje y de bajo rendimiento.

2. Estrategia institucional de tutorías



En este apartado se consideran alternativas que apuntan a “institucionalizar” la tutoría, centradas en la construcción de la función tutorial de la escuela. Bajo la denominación de “proyecto de tutoría” se considera un conjunto de propuestas válidas para acompañar y orientar a los estudiantes en su trayectoria escolar. Éstas adquieren especificidad según se trate de alumnos de los primeros años o del ciclo orientado.

2.1. El proyecto institucional de tutorías en la escuela secundaria

La Resolución 84/09 propone *“Promover el desarrollo de la función tutorial de las instituciones, con el objetivo de mejorar las posibilidades de acompañamiento a la trayectoria escolar de los jóvenes”*⁷.

La función tutorial es en alguna medida inherente a la función docente. De hecho, muchos profesores identifican como propia la tarea de dar apoyo, seguimiento y orientación a “sus” alumnos, en los desafíos que implica ser -o llegar a ser- “estudiante”. Éstas son las funciones básicas de las tutorías, tal como se las viene concibiendo hoy en muchas escuelas argentinas.

Con esta intencionalidad, por decisión de las autoridades jurisdiccionales, en muchas escuelas de nuestro país se fue instalando la figura del tutor/a con algunas variaciones según las posibilidades y la concepción sobre el tema que va construyendo cada institución. En general, los tutores asumen la responsabilidad de poner a disposición de los/las estudiantes un dispositivo institucional, estrategias, proyectos u otros apoyos para el seguimiento y orientación de sus recorridos escolares.

Las tutorías constituyen una estrategia que permite construir una mirada y una atención particular de la escuela, sobre las necesidades de los estudiantes individuales y grupales, a lo largo de la escolaridad. Esta mirada resulta complementaria de la tarea vinculada con las áreas curriculares, que asumen una lógica signada por la problemática de los contenidos

Los tutores, en muchos casos, son profesores que deciden desempeñarse como tales en espacios y tiempos determinados en un curso o en más de uno correspondiente a un año o a un ciclo. En algunas escuelas, las tutorías tienen la condición de “voluntariado”, situación que suele generar contextos poco favorables para la constitución de un equipo. Sin duda, la posibilidad de contar a través del Plan de Mejora Institucional con un financiamiento específico para esta tarea, puede constituir una oportunidad para que la suma de profesores que cumplen funciones de tutores devenga en estrategia institucional. Al mismo tiempo, “institucionalizar” la tutoría puede redundar en una mayor profesionalidad en el desempeño de los tutores y en brindar respuestas más efectivas a las necesidades que presentan los estudiantes para sostener su escolaridad.

Si bien los tutores son habitualmente profesores, también pueden ser preceptores o personal docente en otras funciones. Esto merece al menos dos consideraciones: una de orden organizativo y otra de orden pedagógico. La primera refiere a la situación que se puede plantear en algunas jurisdicciones y/o en instituciones donde se introduce la novedad de un financiamiento del trabajo del tutor/a; en cuyo caso deben ponerse en cuestión varias cosas: la carga horaria que implica el desempeño de una u otra función, la superposición de tareas, que la persona tenga formación docente, etc. Se contemplan también los maestros de primaria con experiencia en el acompañamiento al ciclo básico de escuelas rurales.

Respecto de la cuestión pedagógica, cabe tener en cuenta y decidir qué perfiles docentes son los más adecuados para desarrollar las tareas de la tutoría. Son muchos los casos en que las escuelas deciden presentar una terna y dar a elegir a los cursos su tutor/a para el año, trabajando con los alumnos previamente sobre los criterios a poner en juego en estas decisiones. En otros casos el tutor lo eligen los docentes a partir de una terna. Pero sin duda es potestad de la dirección escolar tomar decisiones y garantizar que medien criterios pedagógicos en la selección y en la elección de los tutores.

7. Resolución CFE 84/09, Anexo.

La inclusión de los tutores en un equipo puede ser considerada como una oportunidad de formación. Los tutores necesitan ir incorporando en proceso algunas de las siguientes estrategias: enseñar a estudiar, a organizar el tiempo y los materiales de estudio, a rendir una evaluación, a resolver una tarea individualmente o con otros; acompañar a los alumnos/as en el proceso de apropiarse de un régimen académico complejo, desconocido y en cierta forma atemorizante; y generar una alianza con las familias y con otros colegas profesores de los cursos para ponerla a favor de la escolaridad de los adolescentes.

La función tutorial oscila entre dos cuestiones complementarias: una más académica y otra más ligada a lo vincular. Los tutores debieran ser quienes se responsabilicen del seguimiento individual de cada estudiante; por ejemplo a través de un legajo por alumno/a completado a lo largo de todo el ciclo y de los grupos, en sus sucesivas reconfiguraciones. Esta tarea suele compartirse con los preceptores y/o asesores y/o Profesionales de Apoyo, según la disponibilidad y las decisiones de la escuela.

Asumida en toda su complejidad, las tareas vinculadas con la función tutorial presentan más de una dificultad e implican afrontar una serie de tensiones. Por esto, se insiste en proponer que, si la escuela ya cuenta con tutores para todos los años, el Plan de Mejora Institucional sea una oportunidad para que éstos conformen un equipo y generen reuniones de trabajo específicas y comunes con una frecuencia a determinar, entre los que atienden cursos del ciclo básico y quienes se dedican al Ciclo Orientado. En ellas resultará posible discutir cuestiones relativas al proceso que van describiendo las trayectorias escolares de los/las estudiantes y de los cursos en la escuela, en relación con la convivencia y con el rendimiento y para dialogar también, sobre las estrategias puestas en juego en los espacios tutoriales.

En rasgos generales, se podría decir que la estrategia de la tutoría presenta una serie de tensiones que se deben ir resolviendo en cada escuela, de acuerdo a los lineamientos jurisdiccionales, a la historia que pueda haber ido describiendo este dispositivo en la escuela, así como a las prioridades que se establecen en función del diagnóstico institucional y a las decisiones de poner a prueba una determinada orientación para luego evaluar y redireccionar acciones.

Algunas tensiones a considerar a la hora de planificar o de rediseñar una estrategia de tutoría, son:

- Los tutores – el proyecto institucional de tutoría: Resulta vital avanzar en la construcción de la función tutorial de la escuela dando marco al trabajo de cada tutor en relación con la función de otros actores institucionales: profesores, preceptores, secretarios, etc. Del mismo modo resulta importante haber acordado, entre otros aspectos: qué es ser tutor; cuáles son los alcances y los límites de su accionar; qué actividades puede desarrollar que conduzcan al cumplimiento de los objetivos propuestos y que los alumnos valoren como tales y qué puede aportar el resto del equipo docente al proyecto institucional de tutorías. En definitiva, se trata de avanzar en la construcción de la función tutorial de la escuela dando marco al trabajo de cada tutor.
- Lo individual – lo grupal: ¿el “objeto” de trabajo de un tutor es el o los grupos a cargo de cada uno o bien el ocuparse de los alumnos cuya escolaridad está en riesgo? ¿Qué pertinencia tienen las temáticas “personales” de los alumnos para una tutoría? ¿Es deseable y/o posible escuchar/resolver/contener... todo lo que los alumnos comparten o sólo aquello que guarda relación con la posibilidad de sostener la escolaridad? ¿Es posible tomar decisiones institucionales sobre cuestiones tales como: la confidencialidad de la información que recibe un tutor y los límites que cabe poner, cuando esa información pone en

evidencia “zonas de riesgo” para la integridad física y psicológica del joven? Se trata de contemplar institucionalmente la multiplicidad de variables que esta tensión implica.

- El seguimiento de todos/as los/las estudiantes – el seguimiento de las trayectorias más complejas: La tensión se juega en cómo compatibilizar la atención de situaciones particulares con las necesidades comunes. A la vez, al considerar las trayectorias complejas de ciertos estudiantes: ¿se prioriza la atención de los/las alumnos/as becados; padres o madres, embarazadas; trabajadores; con discapacidades; con carencias sociales, afectivas, económicas u otras?
- El trabajo con el “emergente” grupal – la planificación de actividades pedagógicas: ¿Qué efectos tiene sobre la tarea compartida entre tutores y alumnos, una y otra tendencia: la de trabajar sobre las situaciones que surgen en el grupo o sobre contenidos planificados previamente? ¿Cuándo y por qué resulta conveniente poner el acento en el acompañamiento del aprendizaje de las asignaturas o en los aprendizajes vinculados a la participación en la vida institucional, actividades de extensión a la comunidad, actividades formativas extraclase, actividades culturales u otras?

La experiencia indica que según cómo se resuelvan estas tensiones, las tutorías asumen distintos destinos. Por ejemplo: que las instancias de tutoría frente a alumnos carezcan de contenidos o no redunden efectivamente en orientación y acompañamiento de los procesos de escolarización; que el acento en “la escucha” supere las posibilidades de atención de los tutores y termine generando una declinación de su deseo de mantenerse en el rol; que la posibilidad de acordar entre profesores, uno a uno, no logre la fuerza suficiente para modificar algunas prácticas establecidas o que el vínculo entre tutores y preceptores -cuando existe este rol- en lugar de caracterizarse por la complementariedad, sea de franca competencia de funciones, etc.

La superación de las tensiones mencionadas invita a pensar los pares de análisis como situaciones complementarias más que como dicotómicas. Para ello es clave concebir a la tutoría como una función institucional, lo que significa abordarla colectivamente en el marco del proyecto de cada escuela y de cada jurisdicción.

Las escuelas han ido incluyendo, en el desarrollo de sus estrategias de tutoría, una cantidad importante de herramientas de trabajo para usar en el relevamiento y sistematización de información que orienten el seguimiento de situaciones individuales y grupales. Algunas de ellas son:

- En relación con los alumnos: ficha de seguimiento individual o legajo que da cuenta de la trayectoria de las/los estudiantes y se va completando a lo largo de toda la escolaridad; puede incluir: algunos datos personales, datos de evolución del rendimiento, el desenvolvimiento en grupo y en la escuela, etc.
- En relación con los grupos: el perfil de cada curso, incluyendo aspectos sociales, de rendimiento académico, de asistencias/inasistencias y una carpeta o archivo de seguimiento de las cohortes.
- En relación con el equipo de tutores: registros de los intercambios más significativos de las reuniones de equipo; agenda de las reuniones y bibliografía relacionada con la tutoría.
- En relación con otros actores: registros de las reuniones grupales o individuales con familias y registros de reuniones docentes para tratar temas relacionados con la función tutorial.

2.2. Las tutorías en los inicios de la escolaridad secundaria

La experiencia parece indicar que en muchos casos, la problemática que genera el ingreso se extiende, con algunas variaciones, a los primeros años de escolaridad secundaria. Esta situación podría explicarse, entre otros factores, por la inestabilidad en la conformación de los grupos que evidencian algunas instituciones. En las escuelas vespertinas y nocturnas, por ejemplo, es frecuente que los grupos se constituyan más tarde que en las diurnas y también, que durante los primeros años se organicen y reorganicen varias veces. En estos casos, el “plus de atención” que le pone la tutoría al trabajo que puedan hacer los profesores, redundante en condición de inclusión para muchos alumnos/as, también aporta al proceso que necesariamente implica apropiarse de una nueva cultura.

La tutoría para los alumnos que transitan los primeros tramos del secundario sea que recién ingresen, que recurran o aún, que sean alumnos/as de otros años, puede cumplir alguna/s de las funciones que se describen a continuación:

- La recepción de los/las alumnos/as y de sus familias o adultos referentes en el nuevo nivel y/o en la nueva escuela, favoreciendo la apropiación y la participación en la cultura institucional.
- La información sobre los recursos disponibles en la escuela para la resolución de necesidades particulares o para realizar actividades comunes.
- La orientación respecto a la organización de los tiempos y los espacios escolares, la normativa que organiza la convivencia, los deberes y derechos de los estudiantes, etc.; dando lugar a nuevas ideas y opiniones con el fin de favorecer la apropiación de estas pautas.
- La colaboración para la conformación de los grupos de aula para la construcción de contextos de aprendizaje.
- El acompañamiento que necesitan muchos estudiantes para organizarse en dar respuesta a los requerimientos de las materias: el estudio, la resolución de las tareas y de las evaluaciones, etc.
- La planificación de la participación de los estudiantes en situaciones de intercambio para compartir experiencias y/o saberes de diferentes campos del conocimiento (disciplinares, artísticos, recreativos) con estudiantes de otros años, para generar una mayor apropiación del espacio escolar.
- La planificación de situaciones en las que los/las alumnos/as pongan en juego su capacidad creativa y productiva, incluyéndose en propuestas escolares no convencionales.
- El análisis conjunto con los estudiantes que presentan mayor necesidad de acompañamiento, de los motivos que hubiesen ocasionado acumulación de situaciones de desaprobación de materias o ausentismos prolongados.
- El desarrollo de actividades de apropiación del régimen académico (normas de asistencia, de evaluación y promoción, convivencia y otras que regulan la experiencia escolar)

2.3. Las tutorías en el ciclo orientado

Definir o fortalecer en el marco del Plan de Mejora una estrategia institucional de tutoría puede resultar una llave para que la escuela facilite y favorezca la permanencia

de los/las alumnos/as, su tránsito exitoso por el nivel y el proceso que concluye con el egreso y la acreditación correspondiente.

Para ello es conveniente considerar situaciones específicas que atraviesan los estudiantes que cursan la etapa final del ciclo básico y el ciclo orientado, que ponen en “jaque” los procesos de escolarización y desafían a los tutores que los acompañan en esta etapa. En relación con estas cuestiones y con la consideración de aspectos propios del desarrollo psicosocial de los estudiantes, resulta ineludible, también, preguntarse qué significa ser tutor/a de un grupo de estudiantes que ya han sorteado los obstáculos propios del nuevo nivel de enseñanza y que se encuentran frente a nuevos desafíos.

Algunas cuestiones específicas que enfrentan los estudiantes en esta etapa de la escolaridad y que pueden constituir ejes del trabajo de la tutoría son:

- La elección de orientaciones o especialidades del ciclo orientado, de acuerdo a la oferta educativa disponible.
- Las dificultades de la integración grupal, especialmente en el año en que se reconfiguran algunos grupos con motivo de la elección o re-elección de la orientación que ofrece la escuela.
- La necesidad de los alumnos de los últimos años de recibir orientación y acompañamiento en las decisiones relativas a los estudios post secundario, estableciendo vínculos con instituciones de educación superior, universitarias y no universitarias; en intercambios con estudiantes, profesores y graduados y otras actividades que permitan ofrecer el abanico más amplio de opciones para seguir estudiando, que ofrece la comunidad a los jóvenes y, según el caso, otras localidades y provincias.
- La necesidad de los alumnos de los últimos años de recibir orientación y estrategias concretas para la inclusión en el mundo laboral, a través del acercamiento a lugares de trabajo clave para la comunidad de pertenencia de la escuela o próximos a ella. Según el caso, puede preverse un intercambio con quienes organizan y desarrollan proyectos productivos, micro emprendimientos, actividades terciarias u otras alternativas disponibles -como cooperativas de trabajo-. Todas ellas que tiendan a favorecer el conocimiento del mundo del trabajo y faciliten a los estudiantes su acceso, siempre que su proyecto sea incorporarse o planificar mejores opciones laborales, si es que ya trabajan.
- El desarrollo de proyectos solidarios vinculados con instituciones de la comunidad, tales como el descripto a modo de “caso” en la Parte I de este documento.
- La finalización de los estudios habiendo obtenido la certificación correspondiente.

Las acciones encuadradas en las estrategias de tutoría a desarrollar en esta etapa, deben prever en su organización al menos tres cuestiones:

- si es posible disponer de un tiempo extraclase de los alumnos para la tutoría en una frecuencia a determinar;
- las características y necesidades de cada grupo;
- las temáticas que los tutores pueden abordar porque están preparados, les interesa, etc.; y la posibilidad que tengan para convocar a otros actores.

Así como las tareas del tutor son diferentes según se trate de tutorías para uno u otro año o ciclo, también los dispositivos deben encontrar formatos apropiados, que no son homogéneos para todas las escuelas ni asimilables a los que adoptan las tutorías de los primeros años. Por ejemplo: habida cuenta de las dificultades para incluir

en la caja horaria de los últimos cursos acciones de este tipo, algunas jurisdicciones vienen implementando en las escuelas, en lugar de un tutor por curso, la figura de un tutor-referente -o profesor orientador- de todos los cursos de un mismo turno y año.

Otra posibilidad es conformar parejas o tríos de tutores que atiendan al conjunto de cursos de un mismo año, turno u orientación. Cada uno de ellos se ocuparía de uno o más de los ejes de trabajo que le resultan más afines con sus conocimientos y sus posibilidades de abordaje para trabajar en distintos momentos con todos los cursos, incluso agrupándolos para el desarrollo de algunas propuestas. Otros ejercerían la tutoría de estos años con modalidades y actividades acordadas en el equipo, pero con referencia a uno o más cursos a cargo.

El Plan de Mejora, en relación con la función tutorial...

Resulta importante considerar que si la escuela no cuenta con espacios de tutoría previos al Plan de Mejora Institucional, se priorice el ciclo básico para la asignación de horas institucionales y/o la conformación del proyecto de tutoría.

En caso de contar ya con alternativas de tutoría, el Plan de Mejora es una oportunidad para:

- Sumar espacios de desempeño de los/las tutores/as con que ya se cuenta tanto en el ciclo básico como en el orientado. Si se prioriza la primera etapa de la escolaridad sería factible, por ejemplo, cuando el trabajo del tutor/a se prevé con una prestación de tres horas institucionales semanales, contar con: una hora para el seguimiento individual, incluyendo las entrevistas que se necesite sostener con alumnos/as, sus familias o con otros profesores del curso a cargo; una segunda hora para trabajar con el curso completo y una tercera hora semanal, acordada con los demás tutores, para el trabajo en equipo.
- Ampliar la presencia de los/las tutores/as, en aquellos cursos que, aunque lo necesiten, por el hecho de no contar con una renta específica, no pudo aún asignarse un tutor/a.
- Generar la coordinación del equipo de tutores/as. En caso de que haya equipo de tutores sin coordinación, es factible contemplar la asignación de horas para un tutor-coordinador con vistas a otorgar mayor coherencia y consistencia al trabajo.

3. Estrategias para potenciar la enseñanza

En este apartado se presentan diversas propuestas de gestión de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje; así como otras que, profundizando puntualmente las prácticas de lectura y escritura, apuntan a desarrollar mayores niveles de autonomía en el estudio. Finalmente, se consideran alternativas para diversificar y enriquecer las estrategias de evaluación. Todas estas posibles líneas de acción invitan a revisar aquello que incide en el curso de las trayectorias escolares, así como a multiplicar las oportunidades que ofrece la escuela para aprender.

“El currículum en su complejidad trasciende el listado de asignaturas, los contenidos que en ellas se incluyen, las cargas horarias, regula la escolarización de adolescentes y jóvenes y el trabajo docente, define el ritmo y forma del trabajo escolar”. “Es por esto que repensar la enseñanza exige considerar los saberes a ser transmitidos en el presente, la relación que promueven esos saberes y los diferentes itinerarios entendidos como recorridos de trabajo con el conocimiento, las diferentes formas posibles de agrupamiento de los estudiantes y la evaluación, en un proceso de mejora de la enseñanza en la escuela secundaria”⁸.

Esta propuesta institucional se centra en el trabajo sobre los contenidos curriculares y las estrategias de enseñanza, como condición sustantiva para mejorar la propuesta educativa escolar. Conlleva varias implicancias⁹:

- Recuperar institucionalmente la visibilidad del alumno como sujeto de derecho a la educación. “(...) En este sentido el Estado y los adultos responsables en el sistema educativo deben otorgarle la centralidad que tienen en el procesos de enseñanza y de aprendizaje y en la institución educativa, como destinatarios y protagonistas de este hecho”.
- Recuperar la centralidad del conocimiento. “Revalorizar el trabajo con el conocimiento en las escuelas secundarias, tanto desde la perspectiva y las prácticas de los docentes responsables de la transmisión como de una nueva vinculación de los estudiantes con el aprendizaje y el saber, constituye un imperativo y un eje sustancial de acción política”.
- Comprometerse, como directivos y docentes a “(...) diseñar estrategias que logren implicar subjetivamente a los alumnos en sus aprendizajes; rompiendo vínculos de exterioridad con el conocimiento y abriendo espacios para que los estudiantes inicien procesos de búsqueda, apropiación y construcción de saberes que partan desde sus propios enigmas e interrogantes y permitan poner en diálogo sus explicaciones sobre el mundo con aquellas que conforman el acervo cultural social”.
- “Producir acuerdos sobre los saberes a ser transmitidos en la escuela secundaria implica la revisión del proyecto de socialización que la escuela promueve. Para ello resulta necesario que las decisiones acerca de lo que es importante transmitir, en diferentes instancias de la experiencia escolar, cumplan con el objetivo de socializar desde múltiples oportunidades. Proponiendo a los estudiantes formas de ubicarse en un mundo y en sociedades altamente diversas, desiguales y cambiantes. Enriqueciendo sus visiones y promoviendo sensibilidades capaces de reconocer el valor de los conocimientos universales, estimulando la indagación de nuevos escenarios, estrategias y alternativas a partir de formas que estén abiertas a percibir e interpretar los valores y tradiciones regionales, locales y singulares”.
- “(...) incluir aquellos saberes que circulan en la vida social y cultural, y que todavía no han logrado traspasar las fronteras de nuestras escuelas, o lo han hecho como respuestas muy incipientes y reflejas, pero sin suficiente articulación con los conocimientos establecidos y sobre los que hay más consenso”.

La Resolución CFE 93/09 sugiere que *“Organizar la variedad y la diversidad plantea la necesidad de ofrecer a todos los estudiantes, en el curso de su recorrido por la escuela, propuestas de enseñanza que:*

8. Resolución CFE 84/09, pág. 11.

9. Los puntos que siguen se consideran en el Anexo de la Resolución CFE 84/09.

- estén organizadas a partir de diferentes intencionalidades pedagógicas y didácticas,
- impliquen que los docentes se organicen de distinta forma para enriquecer la enseñanza,
- agrupen de distintos modos a los alumnos,
- transcurran en espacios que den lugar a un vínculo pedagógico más potente entre los estudiantes, con los docentes y con el saber, dentro de la propia escuela o fuera de ella,
- permitan que los alumnos aprendan a partir de múltiples prácticas de producción y apropiación de conocimientos,
- sumen los aportes de otros actores de la comunidad para enriquecer la tarea de enseñar,
- planteen una nueva estructura temporal, sumando a los desarrollos regulares anuales clásicos, propuestas curriculares de duración diferente”.

Trabajar sobre la enseñanza supone la movilización de los docentes por departamentos o áreas curriculares para revisar -teniendo como marco las estipulaciones de cada jurisdicción- contenidos, enfoques, metodología, recursos, régimen de evaluación y promoción y otros aspectos relativos a las decisiones curriculares. También para generar distintos dispositivos o propuestas que tiendan a garantizar, progresivamente, cierta “justicia curricular”, ofreciendo conocimientos valiosos frente a los cuales ningún alumno/a quede fuera de la posibilidad de aprenderlos. En esa dirección cabe tener en cuenta líneas de acción tales como:

3.1. Propuestas de gestión de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje

3.2. Propuestas que promueven prácticas de lectura y escritura

3.3. Propuestas para diversificar y enriquecer las estrategias de evaluación de los aprendizajes

Se analiza a continuación, cada una de estas alternativas.

3.1. Propuestas de gestión de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje

Algunas instituciones han desarrollado propuestas de este tipo a partir de la experiencia que devino de su inclusión en programas nacionales y jurisdiccionales, a través de los cuales obtuvieron recursos didácticos y equipamiento de diversa índole.

En algunos casos, estas escuelas visualizaron la oportunidad para crear, reorganizar o reforzar su *Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje*, dinamizar su biblioteca, generar *Aulas de Estudio* o espacios similares y otros diferentes. Todos tienen como propósito general el fortalecimiento de la enseñanza, diversificando los modos por los cuales los alumnos acceden y se apropian del conocimiento, en la implementación de recursos aptos para cada situación didáctica y para la resolución de problemas que presentan los alumnos en sus trayectorias educativas.

Para llevar a cabo esta línea de acción es necesario tener la posibilidad de conformar un equipo de trabajo docente que pueda, bajo distintos formatos de propuesta, dinamizar el uso de los recursos institucionales, hacerlos más accesibles a los colegas y a los estudiantes; generar nuevos ámbitos de intercambio y producción de propuestas didácticas y otras cuestiones que el colectivo docente decida encarar.

Los centros de recursos concentran el conjunto de los materiales didácticos con que cuenta la escuela para apoyar la enseñanza. Son espacios donde pueden ir a desarrollar algunas clases los docentes con sus cursos y donde los mismos estudiantes pueden acudir para preparar sus tareas o algunos temas en particular. Básicamente, son ámbitos que, más allá de que se localicen en un aula multimedia, en una biblioteca, en un laboratorio u otras opciones, logran trascender la función de “guardado” del material con que cuenta la escuela, para ofrecer un servicio más amplio. Por otra parte los materiales del centro de recursos pueden ser trasladados a las aulas para ser utilizados en el conjunto de cursos de la institución.

En este sentido, los Planes de Mejora son una oportunidad para solventar las horas de trabajo que puedan sumar a los docentes interesados en estas propuestas, potenciando las tareas desempeñadas por ayudantes de laboratorio, bibliotecarios y otros.

En la Parte I, además de algunas consideraciones sobre la posibilidad de rever la gestión de los recursos con que cuenta la escuela, en oportunidad de tener que diseñar su Plan de Mejora Institucional, se incluyeron algunos casos que pueden ilustrar y dar lugar a pensar cómo, por ejemplo, potenciar el espacio de la **biblioteca escolar**. La propuesta que varias escuelas están llevando adelante permite trascender en gran medida la función básica de la biblioteca en tanto archivo de libros y otros materiales didácticos y lugar donde se brinda un servicio de préstamos a estudiantes, docentes y otras personas de la comunidad.

Es importante que la biblioteca pueda tender a transformarse en un ámbito acondicionado desde donde resolver con amplitud de recursos y con ayuda adulta –y en algún caso, experta– los desafíos que plantea el cursado de las materias: preparar temas, estudiar para las evaluaciones y resolver tareas accediendo a la red virtual y a otros recursos actualizados. Así, se constituiría en un espacio para dar respuesta a las necesidades que hoy presentan tantos alumnos y alumnas de las escuelas secundarias que no encuentran en sus hogares condiciones favorables para afrontar estos desafíos.

Las **Aulas de Estudio** son espacios especialmente destinados a esta función y donde se reúnen los recursos para el aprendizaje autónomo disponibles en la escuela, y se ofrece la asistencia por parte de algún adulto de la escuela. Pueden localizarse en un aula o también, en la biblioteca o en el Centro de Recursos, de contarse con una u otra opción. Suele ocurrir que los turnos vespertinos y nocturnos encuentren restricciones al acceso y utilización de espacios físicos y recursos, en cuyo caso, la primera tarea es gestionar compromisos mutuos con las autoridades de la/s institución/es con las cuales comparten edificio.¹⁰

El trabajo que desempeñan los profesores a cargo de esta propuesta en sus horas extraclase, incluye la confección de guías de trabajo destinadas a sostener una actividad autónoma de los estudiantes en relación con ciertos temas. Los horarios en que los profesores “cubren” la atención del Aula de Estudio son dados a conocer a los alumnos para que estos puedan anticipar su demanda de apoyo y orientación académica. En este sentido, esta propuesta requiere de un mínimo acuerdo entre los profesores del turno para lograr generar “puentes” entre el trabajo regular del aula y el de este espacio. Los alumnos pueden necesitar que se los estimule a hacer uso de este recurso, así como ayuda para encarar una tarea en forma autónoma o para generar una consulta a un profesor.

Esta propuesta requiere de un trabajo conjunto entre los docentes para diagramar “la cobertura horaria” en el apoyo y el sostenimiento del espacio con criterios pedagó-

10. En la Parte I de este Documento se ha incluido un caso que da cuenta de una escuela que planifica habilitar un Aula de Estudio.

gicos acordados. Es necesario conocer los programas de las materias y los materiales disponibles para una u otra, así como la situación de los alumnos que hacen uso de este espacio y de los problemas que explican por qué, necesítandolo, algunos/as no acuden a él. Además de un mobiliario sencillo pero apropiado para el trabajo, es deseable que el Aula cuente con alguna/s computadoras con conectividad para uso de los estudiantes.

3.2. Propuestas que promueven prácticas de lectura y escritura

Se trata de propuestas centradas en el diseño, desarrollo y evaluación de situaciones didácticas pensadas para enseñar a los estudiantes estrategias de estudio que permitan desarrollar mayores niveles de autonomía en los aprendizajes a lograr en las diferentes materias.

En ocasiones las escuelas tienden a diseñar acciones dirigidas a enseñar técnicas de estudio a los alumnos/as, en función de las dificultades que se presentan en las aulas. Sin embargo, la enseñanza de técnicas “multipropósito” ha demostrado ser poco efectiva. Por un lado, la enseñanza en abstracto, desvinculada de los contextos de uso concretos genera, además de cierto desinterés por parte de los estudiantes, dificultades en la transferencia de lo aprendido al ámbito de las asignaturas.

Por eso, se alienta la generación de propuestas pensadas en vinculación con la enseñanza habitual de las materias y, si bien el abanico de posibilidades es muy amplio, se pueden priorizar situaciones de lectura y escritura que colaboren con la búsqueda y elaboración de información a partir del trabajo con diversas fuentes y con textos en diferentes formatos, relacionados con los contenidos que se están trabajando.

Esta línea de acción puede comprometer a un grupo pequeño de profesores a diseñar materiales y situaciones didácticas que ellos mismos pueden ofrecer en espacios planificados en pre o post hora y/o que puedan proponer a otros colegas para ser usados o implementarse en las aulas durante el dictado regular de distintas materias.

También pueden ser diseñadas en el marco de una propuesta de Centro de Recursos o similar, para ponerse a disposición del dictado de distintas asignaturas o del tratamiento de contenidos interdisciplinarios.

Estas propuestas suelen incluir el diseño de situaciones que aproximan a los estudiantes al trabajo con diferentes soportes tecnológicos. Cada uno de ellos requiere distintas estrategias de acceso y sistematización de la información y plantea diversas posibilidades de acercamiento a los textos: algunas se organizan en torno a la linealidad del texto y en otras, el lector es invitado a interactuar con él desde diversos recorridos posibles de lectura. En una línea afín con ésta pero diferente, algunas escuelas han puesto a prueba talleres de producción de textos literarios y/o de formación de lectores, con el propósito de promover la toma de la palabra por parte de los alumnos y la reflexión metalingüística, desde la convicción del lugar central que tiene la producción literaria en el proceso de apropiación del lenguaje y de éste, a su vez, en el rendimiento académico.

3.3. Propuestas para diversificar y enriquecer las estrategias de evaluación de los aprendizajes

Este tipo de propuestas deben permanecer atentas a las decisiones que se vayan tomando desde las autoridades educativas de la jurisdicción y al acompañamiento que desde los equipos técnicos y de supervisión se ofrezcan a la escuela. Cabe tener en cuenta que, tal como se mencionó a lo largo de este documento, el Acuerdo Federal 93/09 estableció criterios para modificar progresivamente los regímenes de evaluación, promoción y acreditación. En esa dirección se ponen en discusión distin-

tas cuestiones relativas al sistema de enseñanza y a la normativa relacionada con la evaluación de los aprendizajes.

Mientras estas decisiones se van concretando, es importante que las escuelas puedan ir revisando cuestiones relativas a las prácticas evaluativas que inciden favorablemente o no en los procesos de aprendizaje y en el derrotero que siguen las trayectorias educativas de los estudiantes.

En ese camino, es fundamental que las propuestas de evaluación se puedan inscribir en el marco más amplio del desarrollo de iniciativas centradas en la enseñanza, por la necesaria asociación entre el pensar cómo se enseña y el pensar cómo se evalúa. Incluir las en el Plan de Mejora Institucional implica ligarlas a la decisión institucional de transitar un proceso de revisión de la enseñanza que permita visualizar con claridad un punto de partida en dirección a una meta posible: que las experiencias escolares se traduzcan en la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes y en resultados de aprendizaje más satisfactorios para todos.

En función de las prescripciones curriculares de cada jurisdicción, muchas escuelas vienen tomando decisiones, desde las áreas curriculares o desde cada materia en particular, sobre cuestiones relativas a la selección, actualización, organización y secuenciación de los contenidos; la determinación de contenidos o ejes prioritarios; la planificación de estrategias didácticas diversificadas y actualizadas y sobre la selección de recursos disponibles para enriquecer las propuestas de enseñanza.

Las decisiones relativas a la evaluación requieren de ciertos acuerdos, en tanto ésta constituye una responsabilidad de la institución escolar misma y no sólo de cada uno de los docentes. De modo que un equipo de docentes que tome a su cargo una propuesta de este tipo, en el marco de una estrategia más amplia, debiera disponerse a promover el diálogo con otros docentes organizados en departamentos, equipos, tutores, etc., para generar acuerdos y, según el caso, instrumentos que materialicen estas decisiones sobre algunas cuestiones centrales.

En relación con la evaluación puede, por ejemplo, focalizarse el trabajo en:

- La revisión de enfoques e instrumentos de evaluación y calificación. En la medida en que se van introduciendo actualizaciones curriculares en las asignaturas, se resignifica el desafío de evaluar los saberes y las prácticas y, por lo tanto, de poner en juego estrategias e instrumentos diversificados de evaluación que permitan orientar y relevar los aprendizajes en relación con la resolución de problemas, la interpretación de textos, la comunicación de las ideas elaboradas y otros.
- Los acuerdos entre áreas y entre los profesores de un año y el inmediato posterior sobre qué evaluar en los exámenes de cada asignatura, a los fines de avanzar hacia una mirada integral y prospectiva.
- El diseño de dispositivos de seguimiento del rendimiento por alumno en coordinación, eventualmente, con tutores y/o preceptores; así como promover el compromiso colectivo con respecto a los logros de los alumnos y/o a la generación de acuerdos entre los propios docentes agrupados por año y/o por área. Evaluar es distinto que promocionar, pero un proceso se articula con el otro. Los docentes evalúan pero la normativa determina, por sumatoria de materias, la promoción. ¿Quién se hace cargo de decisiones que tienen tan fuerte incidencia en las trayectorias escolares? ¿Puede ponerse en juego una perspectiva más integral y prospectiva de la evaluación para asumir en conjunto la decisión sobre la promoción de un alumno/a? ¿Puede sostenerse

la situación de que los alumnos repitan y que el sujeto de la decisión resulte intangible?

- La coordinación de las estrategias de compensación o instancias de apoyo en los períodos clave, que se analizan detenidamente en el punto B.2.4.
- Las decisiones en relación con los alumnos cuya escolaridad está en riesgo en tanto tienen muchas asignaturas por rendir, razón por la cual los espacios de apoyo no resultan eficaces si no se piensa en una estrategia más integral y al mismo tiempo, que contemple la situación de cada estudiante; por ejemplo “escuales de verano”.

El Plan de Mejora, en relación con las estrategias para potenciar la enseñanza...

Estas estrategias constituyen un eje central de los Planes de Mejora Institucional, en tanto apuestan a fortalecer la enseñanza y el aprendizaje cotidianos en cada aula y en el conjunto de la institución. Una forma de organizar las líneas de acción podría ser a través de propuestas:

- De gestión de los recursos para la enseñanza y el aprendizaje (centros de recursos, bibliotecas escolares, aulas de estudio, etc.).
- De promoción de prácticas de lectura y escritura.

Para diversificar y enriquecer las estrategias de evaluación de los aprendizajes.

Para avanzar en alguna de las alternativas sería factible disponer de horas institucionales planteadas para la atención de los centros de recursos o aulas de estudio, potenciar el uso de la biblioteca, generar espacios de trabajo que promuevan prácticas de lectura y escritura, elaborar materiales de apoyo para los alumnos.

4. Estrategias para la recuperación de los aprendizajes

En este apartado se consideran alternativas de apoyo a los aprendizajes de las asignaturas, incluidas en una estrategia institucional que evita constituirse en una simple sumatoria de clases “sueltas”. También se abordan propuestas de orientación y apoyo para los períodos de exámenes, centradas en una etapa clave del año escolar, octubre-marzo, en la que “se juega” la promoción de los alumnos. El Plan de Mejora se constituye en una oportunidad para potenciar estas instancias en cada institución.

Las propuestas de recuperación de los aprendizajes “(...) Acompañan y complementan las propuestas de enseñanza regulares generando nuevas oportunidades de enseñar y aprender y asumiendo la responsabilidad institucional por los procesos y los resultados del aprendizaje. Su construcción parte de poner en cuestionamiento el supuesto de que la uniformidad está equiparada a la justicia y la diferenciación a la injusticia, y de asumir que las prácticas homogeneizadoras resultaron fuertes productoras de desigualdad social”¹¹.

11. Resolución CFE 93/09, Anexo, apartado 52.

“A través del diseño de estas instancias de apoyo la escuela se compromete a ofrecer diferentes itinerarios, en función de necesidades, tiempos y ritmos de aprendizaje de cada estudiante. Esto requiere el seguimiento y la intervención por parte de la escuela, desde una mirada integral, para decidir y orientar a cada uno de ellos acerca de cuál es la trayectoria más conveniente en función de sus procesos singulares”¹².

Se desarrollan aquí dos líneas de acción, que pueden conformar una estrategia institucional centrada en el apoyo que requieren los/las estudiantes para afrontar los desafíos que representa cursar y rendir las asignaturas. Estrategia que implica al mismo tiempo y complementariamente, la revisión de los procesos de enseñanza y de evaluación.

En este caso, se desarrollan particularmente, las siguientes líneas de acción:

4.1. Propuestas de apoyo a los aprendizajes de las asignaturas

4.2. Propuestas de orientación y apoyo para los períodos de exámenes

4.1. Propuestas de apoyo a los aprendizajes de las asignaturas

“Las instancias de apoyo son tiempos y espacios definidos por las jurisdicciones y las escuelas con la intencionalidad pedagógica de brindar oportunidades de aprendizaje adicionales a los estudiantes que lo requieran. Su organización implica el trabajo colectivo de los equipos docentes en base a dos metas: identificar los obstáculos que presentan los alumnos en relación con contenidos específicos y prioritarios, y diseñar propuestas alternativas de enseñanza”.

Las propuestas comúnmente denominadas “clases de apoyo”, constituyen una estrategia que es posible detectar en numerosas escuelas. Probablemente se deba en principio a dos cuestiones: a muchos estudiantes no les resulta suficiente para aprobar las materias el trabajo realizado en clase y algunos profesores, por su parte, pueden ofrecer lo que tienen más “a la mano”: enseñarles nuevamente o de otro modo lo que aún no aprendieron.

Sin embargo, la experiencia sobre estas propuestas ha puesto en evidencia en más de una oportunidad que, si bien brindan un valioso servicio a los estudiantes y a sus familias dando apoyo en la misma institución escolar, no siempre aportan al mejoramiento de las prácticas de enseñanza y a elevar la calidad de los aprendizajes. Por otra parte, esta línea de acción enfrenta otro tipo de dificultades que es importante anticipar, por ejemplo: el sustento en planificaciones débiles; el desacople entre los horarios previstos y las disponibilidades de los estudiantes; la inasistencia frecuente de los alumnos; la escasa articulación de las clases de apoyo con las habituales, entre otros. Por eso, la inclusión de instancias de apoyo para la recuperación de los aprendizajes, en el Plan de Mejora Institucional, tendría que tomar en consideración las siguientes cuestiones:

- Los directivos -en consulta con los coordinadores de áreas curriculares, el Consejo Consultivo, los asesores pedagógicos y los tutores- debieran ser los responsables de determinar cuáles son las asignaturas para las cuales se necesita brindar apoyo durante la cursada, en tanto concentran altos índices de fracaso (desaprobación, bajo rendimiento, etc.).
- Es fundamental que las instancias de apoyo se organicen en función de los destinatarios específicos y los problemas identificados, para tomar decisiones

12. Resolución CFE 93/09, Anexo, apartados 54 y 55.

adecuadas con respecto a cuestiones tales como: el momento del año en que se ofrecen y su duración, la cantidad de participantes de cada grupo, los contenidos sobre los cuales poner el acento, etc. Cabe considerar las diferencias entre:

- Alumnos con dificultades en la cursada.
- Alumnos que provienen de otras modalidades de la enseñanza y no cursaron determinadas materias, por lo que necesitan “nivelación” o rendir equivalencias.
- Alumnos que deben rendir exámenes previos o evaluaciones finales.
- Alumnos que se reinsertan en la escuela luego de varios años de no asistir, etc.
- Es conveniente que los profesores de una misma asignatura seleccionen los temas que presentan mayores dificultades, para organizar las clases de apoyo en torno a los mismos, considerando la posibilidad de encontrar estrategias distintas para la enseñanza.

De este modo, las instancias de apoyo se vinculan con la revisión de la enseñanza de las asignaturas en el aula y se incluyen en una estrategia institucional más abarcativa, evitando constituir una simple sumatoria de clases “sueltas” o un conjunto de “clases de consulta” aisladas. En principio, debieran formar parte de las acciones y decisiones de las instancias institucionales que articulan el trabajo entre materias afines, tales como los Departamentos o Coordinaciones de Áreas de Materias Afines. Debieran en ese marco ser instancias previamente planificadas, más allá de que puedan dar lugar al emergente, a lo que los alumnos necesitan consultar pero evitando que la consulta puntual sea el eje del trabajo.

Estos criterios permiten avanzar en dos direcciones. Por una parte, en la meta de que los espacios de apoyo resulten pertinentes y relevantes para abordar la recuperación de los aprendizajes. Por otra, que el uso del tiempo y los recursos guarde cierta racionalidad. En este sentido, las iniciativas de apoyo a los aprendizajes pueden y deben acotarse en el tiempo, si se piensan vinculados a las distintas situaciones que se pretenden resolver. Además, la evaluación de su eficacia debiera considerar la asistencia de los alumnos -a partir de comparar destinatarios potenciales y efectivos-; el impacto en el rendimiento; la comunicación que se produce entre profesores a cargo de cursos regulares y de clases de apoyo, etc.

Finalmente, es necesario atender en especial la estrategia por la que se convoca a los estudiantes y se comunica a los padres la propuesta, tanto en el momento del inicio, como a lo largo de su desarrollo. En este aspecto, resulta clave la articulación del trabajo con todos los actores institucionales implicados, especialmente con los tutores y los preceptores. Una atención especial requieren los alumnos que tienen muchas asignaturas con notas bajas; en estos casos resulta conveniente armar un plan especial de trabajo.

4.2. Propuestas de orientación y apoyo para los períodos de exámenes

Estas propuestas, vinculadas con las de apoyo mencionadas en el punto anterior, se centran en una etapa clave del año escolar, octubre-marzo, en la que “se juega” la promoción de los alumnos. Implica la organización de estrategias de apoyo específicas para quienes están en situación de riesgo educativo; para aquellos que, según se pueda anticipar, deberán rendir exámenes entre diciembre y marzo; como para quienes tienen pendiente de aprobación algunas asignaturas, motivo que podría incidir en un posible abandono.

La identificación de los estudiantes a participar en las instancias de orientación y apoyo podría centrarse en los siguientes criterios:

- que presenten en alguna o algunas asignaturas una nota donde hayan obtenido calificación de desaprobado, en evaluaciones de períodos anteriores -bimestral, trimestral, cuatrimestral-, a pesar de que hasta el momento aún tengan posibilidades de acreditar;
- que el promedio de las calificaciones de los períodos anteriores sea desaprobado;
- que se encuentren en situación de riesgo por haber estado ausentes durante las evaluaciones;
- que hayan abandonado la cursada durante el primer semestre y/o
- que tengan materias cursadas en años anteriores, pendientes de aprobación.

Para avanzar en el diseño de esta alternativa resulta imprescindible considerar estas cuestiones:

- Conformar un equipo de trabajo que se constituya en referente de los estudiantes para las acciones de orientación y apoyo.
- Definir las materias y años de escolaridad sobre las cuales se focalizarán las acciones, previendo aquellas con mayor cantidad de desaprobados.
- Garantizar los mecanismos para el uso de espacios, aulas, bibliotecas, laboratorios, etc.
- Asegurar a los alumnos el acceso a la bibliografía y elementos tecnológicos.
- Organizar desde los departamentos de áreas / materias afines u otra instancia que articule equipos docentes:
 - La selección de los contenidos nodales de cada asignatura a partir de los cuales se organizarán las instancias de apoyo.
 - El diseño de alternativas que permitan a los alumnos dar cuenta de los conocimientos que ya poseen.
 - La previsión de instancias de continuidad y progresión en el tratamiento de los contenidos a lo largo de las diferentes clases.
 - La selección de la bibliografía pertinente, en función de los contenidos definidos, su criterio de abordaje y del material disponible en la escuela.
 - La elaboración de guías de estudio o cuadernillos de actividades que orienten el trabajo de los estudiantes en las que se combine el trabajo individual con el trabajo en grupos pequeños y en grupo total.

El equipo de trabajo mencionado debiera conformarse con la incorporación de docentes a cargo de dos instancias de trabajo específicas: la tutoría orientadora y una estrategias de apoyo específicas para las materias.

La *tutoría orientadora* está destinada al acompañamiento de cada alumno y contempla aspectos vinculados al seguimiento de su trayectoria y a garantizar su asistencia sostenida, así como promover la reflexión y el compromiso del estudiante en el proceso que va transitando. A partir de entrevistas y en función de los recursos disponibles, el estudiante junto al tutor, puede elaborar el “plan de trabajo” para esta etapa de recuperación. Para las escuelas que tienen incorporada como estrategia ins-

titucional la tutoría, esta función estará cubierta. Para las que no, la tutoría puede ser asumida por profesores en distintas funciones que, de no superponerse en tareas u horarios, podrían contar con la asignación de horas institucionales.

El plan de trabajo de esta tutoría debiera considerar en su elaboración:

- La situación de aprendizaje de cada alumno/a desde su propia perspectiva y la de los docentes, indagando en los motivos personales o institucionales que están conduciendo al estudiante a una situación de riesgo pedagógico y sobre las cuales es posible intervenir asumiendo compromisos de ambas partes en un trabajo de tipo preventivo.
- Los acuerdos entre docentes y alumno/a, que se puedan plasmar en una agenda de tareas que genere el compromiso de, por ejemplo, asistir a clases presenciales, entregar trabajos, presentarse a entrevistas con el tutor, concurrir a entrevistas de orientación con profesores de asignaturas, participar del curso de apoyo, etc.
- Los acuerdos mínimos de información mutua entre los docentes a cargo de la instancia de apoyo y los profesores de las materias, a fin de acompañar y ayudar a ordenar a los alumnos en cuestiones de agenda, prioridades y tiempos. Los profesores de cada curso deberían comunicar con tiempo por ejemplo, fechas y contenidos de evaluaciones, consignas y plazos de entrega de trabajos prácticos u otras actividades.

Respecto al segundo componente de esta línea de apoyo: las *estrategias de apoyo a los aprendizajes* de los contenidos curriculares para los alumnos que desaprobaron o están en situación de riesgo pedagógico, puede decirse que están a cargo de uno o más profesores y que se destinan al desarrollo y refuerzo de los aprendizajes curriculares propiamente dicho de las asignaturas en riesgo de desaprobación, o como materias pendientes.

Una de las alternativas que se desarrolla en varias jurisdicciones es la implementación de períodos acotados de compensación identificados como *semana o quincena de apoyo*. A partir del análisis de esas propuestas, se propone ampliar, con motivo del Plan de Mejora Institucional y según los lineamientos de la jurisdicción, el período de acompañamiento, de modo tal de ofrecer una propuesta institucional de carácter integrador que complemente esos espacios con tiempos más extensos y otras situaciones de trabajo.

Con este propósito, se contemplan dos etapas para estas instancias de apoyo y orientación: *octubre-diciembre* y *febrero-marzo*. Podría configurarse una tercera etapa intermedia entre las otras dos: *la escuela de verano*, en tanto la jurisdicción decida acciones para el mes de enero. En cada una de las etapas es fundamental que se sostenga el plan de trabajo organizado para cada alumno/a.

En el **ANEXO 5** se describen algunos aspectos puntuales relativos a cada una de las etapas mencionadas y también estrategias pedagógico-didácticas y de organización vinculadas a la preparación del examen final.



El Plan de Mejora, en relación con las propuestas de apoyo escolar...

Es una oportunidad para que si la escuela decide generar o ampliar las instancias de apoyo escolar tanto durante el ciclo lectivo, como durante los períodos de preparación de exámenes, sea factible contemplar la asignación de horas institucionales para quienes implementen estas acciones en los casos en que estas tareas no estén contempladas en sus tiempos de dedicación institucional.

5. Estrategias educativas intersectoriales

En este apartado se abordan dos alternativas que no son excluyentes de otras tantas que las escuelas podrían definir. Se consideran los proyectos socio-comunitarios que con distintos formatos permiten generar aportes desde la escuela hacia otros sectores de la comunidad. También se presenta la línea de prácticas educativo-laborales como una extensión orgánica de la propuesta formativa de la educación secundaria, para la realización por parte de los alumnos de prácticas relacionadas con su formación, en acuerdo con la orientación o especialización en la que se inscriben.

En la convicción de que la escuela no puede afrontar sola los desafíos que implica educar para un mundo con pautas complejas y que evolucionarán en un futuro próximo en direcciones que es imposible prever; muchas instituciones han desarrollado experiencias de diversa índole, en forma articulada con otros sectores de la sociedad: laborales, productivas, de la salud, de las organizaciones comunitarias de diverso tipo, etc., para tender puentes entre el contexto y la vida escolar.

Algunas de las experiencias en curso surgieron de iniciativas institucionales; otras se implementan en el marco de programas municipales, provinciales o nacionales que promueven la acción articulada en cada localidad a sabiendas de que es la única alternativa para garantizar la resolución de ciertas problemáticas, tales como que las/los alumnas/os padres puedan concurrir a la escuela, la prevención en temas de salud, el retorno a la escuela de jóvenes que la han abandonado, etc. Varios de los casos presentados en la Parte I dan cuenta de estas propuestas.

También, cabe consignar las diversas articulaciones que es posible generar entre las escuelas y las universidades, los IFD locales y otras instituciones y organismos de la comunidad cuyas propuestas y actividades tienen alguna potencialidad para, en interacción con los conocimientos que están adquiriendo los estudiantes, constituir instancias de enseñanza complementarias y afines con la formación general y orientada que ofrece la escuela. También para que estas articulaciones generen una ampliación de los servicios que ofrece a la escuela, a los estudiantes y a sus familias, según el caso.

Los Planes de Mejora Institucional prevén la asignación de horas a docentes que, en tiempos extra y por fuera de su función, sostengan la coordinación de estos espacios en los que la escuela se encuentra con otras instancias de la comunidad local para acompañar la trayectoria de sus estudiantes y enriquecerla con nuevas experiencias que impliquen un movimiento de dar y recibir.

Muchos acuerdos y convenios establecidos entre las escuelas y otras entidades dan cuenta del valor que pueden tener estas propuestas institucionales para enriquecer la vida escolar. Se trata de un movimiento de ida y vuelta en el cual, en ocasiones, la escuela abre sus puertas para dar cabida a algún servicio que puedan ofrecer estas entidades y que se evalúe como necesario, por ejemplo de salud, de capacitación en un determinado tema, u otros. En otras, la escuela sale con sus estudiantes a realizar una experiencia en ámbitos no escolares que permiten ampliar el horizonte formativo o generar un aporte a la comunidad. En este último caso, el desarrollo de proyectos socio-comunitarios solidarios y las prácticas educativo-laborales en empresas e insti-

tuciones afines a la modalidad y las orientaciones, son ejemplos de propuestas intersectoriales. A continuación se desarrolla cada una de ellas.

5.1. Propuestas socio-comunitarias con énfasis en actividades solidarias

Las instituciones educativas argentinas tienen una larga y fructífera tradición en propuestas socio-comunitarias con énfasis en actividades solidarias. En los últimos años, numerosas escuelas secundarias han desarrollado prácticas innovadoras en respuesta a las múltiples necesidades y demandas sociales y comunitarias. Reconocieron, de este modo, la importancia de estas actividades para la formación ciudadana y democrática, poniendo en juego valores relacionados con la solidaridad, el compromiso activo con la comunidad y la participación. Estos proyectos, que concitan la participación protagónica de los estudiantes, buscan también la aplicación en contextos reales de actuación, de una cantidad de contenidos de aprendizaje incluidos en la currícula, especialmente en las disciplinas sociales, aunque no con exclusividad.

La Resolución del CFE N°93/09 ya citada sugiere que, entre las propuestas de organización institucional de la enseñanza, las jurisdicciones incluyan iniciativas de enseñanza socio-comunitarias. Plantea que los proyectos socio-comunitarios solidarios son propuestas pedagógicas que se orientan a la integración de saberes, a la comprensión de problemas complejos del mundo contemporáneo y a la construcción de compromiso social. En ellos, prioriza la puesta en juego de diferentes perspectivas disciplinares -integradas desde la línea de la participación social- que promueven posibilidades de acción comunitaria.

Es interesante tener en cuenta el reconocimiento que introduce la Resolución del CFE N° 17/07, en relación con la posibilidad de acreditar las actividades educativas solidarias realizadas por los estudiantes, en tanto involucren, además de los contenidos de las materias afines a la experiencia, la capacidad de trabajo en equipo, de iniciativa y de liderazgo. Recomienda, en este sentido, contemplar los siguientes criterios:

- Que el trabajo solidario tenga una continuidad mínima de tres meses de duración.
- Que las prácticas educativas solidarias articulen con, por lo menos, un espacio curricular o asignatura del plan de estudios.
- Que la escuela pueda documentar que las actividades han sido realizadas en el marco del proyecto educativo institucional de acuerdo con las normativas vigentes.

Este tipo de propuestas habilita un proceso de construcción compartida, entre docentes y estudiantes del problema sobre el que se trabajará, la búsqueda de información y de recursos teóricos y prácticos para la acción y la producción de una propuesta de trabajo comunitario, su desarrollo y valoración.

La inclusión de los proyectos socio-comunitarios en el Plan de Mejora y, por lo tanto, en el proyecto pedagógico escolar, puede adoptar diferentes formatos. Se pueden inscribir en la propuesta escolar regular y/o en actividades extraclase. En caso de elegirse la primera opción, su presencia puede ser quincenal, con rotación de días de la semana y con diferentes cargas horarias. También pueden combinarse con la planificación de jornadas destinadas a las salidas a campo que demande el proyecto y/o contemplar el desarrollo de jornadas dedicadas exclusivamente al desarrollo de las prácticas socio-comunitarias.

Las propuestas pueden estar a cargo de uno o más docentes, que perciban o no horas institucionales, dependiendo de cuánto coincida su función y dedicación horaria

con el desarrollo de estas actividades. En relación con los/las estudiantes, este espacio de enseñanza los puede agrupar por ciclos, por sección, año o en grupos heterogéneos. En el ciclo orientado, los proyectos de acción socio-comunitaria solidaria guardan una natural afinidad con la formación específica de cada orientación y, se enriquecen notablemente si tienen posibilidad de ofrecer opciones a los alumnos, entre varias alternativas de acción. En la Parte I de este documento se considera un caso posible para la planificación de proyectos socio-comunitarios; sería importante que todos los alumnos de la escuela secundaria, cuanto menos los del Ciclo Orientado, participaran de este tipo de propuestas.

5.2. Prácticas educativo-laborales

Este tipo de prácticas abonan el desarrollo de procesos sistemáticos de formación, en tanto articulan el estudio y el trabajo, incluyendo el conocimiento sobre el pleno ejercicio de los derechos laborales. La propuesta de prácticas educativo-laborales constituye una instancia formativa para cuya gestión es necesario contemplar ciertas condiciones que detallan los marcos normativos. Dependiendo del acuerdo intersectorial que les da marco, las prácticas educativo-laborales pueden incluir una renta para los estudiantes / pasantes. Y aunque esta situación es deseable por varios motivos, no lo es si contribuye a solapar el principal propósito de una práctica educativo-laboral: que los estudiantes transiten una experiencia fundamentalmente educativa, en empresas e instituciones de carácter público o privado.

Las prácticas educativo-laborales pueden considerarse una extensión orgánica de la propuesta formativa de la educación secundaria, para la realización por parte de los alumnos de prácticas relacionadas con su formación, en acuerdo con la orientación o especialización en la que se inscriben. Prácticas que se desarrollan durante un lapso determinado de tiempo y que, bajo la organización, el control y la supervisión de la escuela, generan condiciones que fortalecen la escolaridad. Dicho de otro modo: bajo ningún concepto la participación de los estudiantes en una práctica educativo-laboral puede poner en riesgo el cursado de las materias y la permanencia de los alumnos en la institución educativa¹³.

En relación con las prácticas educativo-laborales, el Consejo Federal de Educación por Resolución N° 90/09 aprobó un anteproyecto de decreto del Ejecutivo Nacional para la reglamentación de las pasantías de nivel secundario para todo el Sistema Educativo Nacional. Entre sus objetivos y condiciones generales, se establece que las partes involucradas en el Régimen de Pasantías Educativas son:

- Las autoridades educativas jurisdiccionales.
- La autoridad de cada unidad educativa.
- Las organizaciones oferentes de pasantías.
- Los entes colectivos (órganos de gobierno, cámaras y federaciones empresarias).

13. Las pasantías se materializan con la asistencia y participación de los alumnos en las actividades de las organizaciones del sector socio-productivo o de servicios, en el mismo ámbito donde se desarrolla la actividad en el horario y bajo las modalidades que se establecen en las normativas vigentes emanadas de la Ley Nacional de Pasantías Educativas del año 2008. La situación de Pasantía no genera relación laboral alguna con la organización laboral -pública o privada- donde efectúe su práctica educativa. No obstante los alumnos pasantes desarrollan situaciones de trabajo por las que les corresponden su incorporación obligatoria al régimen de Riesgos del Trabajo dispuesto por la Ley Nacional N° 24.557.

- Los estudiantes de las unidades educativas que participan de las pasantías y sus padres o representantes legales en el caso de los menores de 18 años¹⁴.

Los objetivos del Régimen de Pasantías para los alumnos / pasantes son:

- Favorecer la profundización y recreación de capacidades adquiridas en el proceso formativo y vinculadas con el trabajo y la producción de bienes y/o servicios, así como la adquisición de nuevas capacidades, en un contexto de trabajo concreto¹⁵.
- Propiciar la familiarización de los alumnos con el ambiente laboral en sectores o áreas afines con los estudios que realizan, tomando contacto con la operatoria, actividades y forma de organización del trabajo del sector en un organismo específico.
- Promover la integración de los alumnos en grupos humanos y en situaciones de trabajo que les permitan desarrollar y afianzar la capacidad de trabajo en equipo, la responsabilidad y el cumplimiento de normas.
- Establecer puentes que faciliten la transición desde el ámbito escolar al mundo del trabajo y a los estudios superiores, a través de las vivencias y aprendizajes adquiridos en el involucramiento directo en un ámbito laboral específico.

Los objetivos del Régimen de Pasantías para las unidades educativas son¹⁶:

- Fomentar la apertura y participación de la unidad educativa en la comunidad circundante, conformando un marco en el que los ámbitos de trabajo locales puedan ser utilizados como instancias de aprendizaje.
- Promover una mayor articulación entre la comunidad educativa y los organismos y entidades que llevan a cabo actividades afines a los estudios que realizan los alumnos.
- Contar con información actualizada respecto al ámbito de la producción de bienes o servicios, que pueda servir como insumo para el desarrollo y un eventual ajuste de las estrategias formativas vinculadas con la articulación entre la educación y el mundo del trabajo.

Habitualmente las escuelas designan uno o más profesores para que oficien de tutores de estas experiencias, dependiendo de la cantidad de alumnos a cargo, de su formación y de si la materia que dictan es afín con la temática de la práctica educativo-laboral.

La determinación de los conocimientos, habilidades y destrezas que deberá alcanzar el alumno al término de su práctica, como así también el instrumento de evaluación de la misma, las condiciones de ingreso, las pautas de asistencia y normas de comportamiento, son las que determina cada jurisdicción. En cualquier caso, las prácticas educativo-laborales deben corresponderse con los respectivos planes de es-

14. La edad mínima para ingresar en cualquiera de las modalidades del Sistema es de 16 años cumplidos al momento de iniciar la pasantía. Los estudiantes menores de 18 años deben contar con autorización escrita de sus padres.

15. Entre otras cuestiones, el decreto propone que las Pasantías se extiendan por un máximo de seis meses, y que implique como tiempo máximo de actividades formativas una carga horaria de hasta veinte horas reloj semanal y como mínimo su duración total debe alcanzar 100 horas reloj. Pueden realizarse durante los últimos dos años de la formación y requieren que el pasante mantenga su condición de alumno regular.

16. A fin de promover la realización de pasantías, las autoridades educativas de las jurisdicciones, podrán firmar ACUERDOS MARCO DE COOPERACIÓN con entes colectivos u organizaciones oferentes de alcance geográfico extendido que faciliten el contacto y colaboración entre sus asociados o dependencias de los mismos y las unidades educativas.

tudios y la actividad que realicen los alumnos y supeditarse a los requerimientos de la actividad escolar y a las prioridades de la propuesta pedagógica.



El Plan de Mejora, en relación con actividades educativas intersectoriales...

Es una oportunidad para que la escuela, ampliando los límites de la propuesta formativa, articule con distintas entidades públicas o privadas de la comunidad, para generar actividades que enriquezcan la propuesta formativa de acuerdo a la modalidad y la orientación.

Si la escuela toma la decisión de desarrollar proyectos socio-comunitarios o prácticas educativo-laborales, será posible asignar horas institucionales cuando se considere necesario delegar la responsabilidad directa sobre la gestión y/o el acompañamiento y seguimiento de las acciones implicadas en la propuesta, en docentes que amplíen su tarea y compromiso horario.

6. Estrategias de gestión de la convivencia

En el documento "Orientaciones..." -CFE N° 93/09- se dice que: *"Constituye un eje estratégico la formación para una convivencia pluralista, basada en valores tales como la solidaridad, la aceptación de las diferencias y el respeto mutuo. Esta formación atañe a la experiencia escolar en su conjunto. No es suficiente con incorporar contenidos en la currícula, sino que es necesario revisar las prácticas institucionales para reflexionar sobre qué es lo que se enseña y qué se aprende en la convivencia cotidiana, en el clima de trabajo institucional, en las relaciones que se establecen entre docentes, alumnos y la comunidad educativa, en el modo de abordar los conflictos, en la posición que los adultos asumen frente a los derechos de los adolescentes, jóvenes y adultos, en los espacios que se abren a la participación, entre otros aspectos de la vida escolar"*.

En ese mismo documento se plantea que *"La propuesta de mejora de la escuela secundaria argentina, parte de una valoración de su historia reconociendo que, si bien originalmente recibió y cumplió el mandato fundacional de selección elitista, a partir de las primeras décadas del siglo pasado las instituciones y sus docentes han acompañado la democratización del acceso a ese nivel, promoviendo la apropiación del conocimiento socialmente significativo e impulsando acciones tendientes a la convivencia pacífica"*.

"La escuela secundaria obligatoria está convocada a renovar su institucionalidad fortaleciendo su aptitud para establecer un encuadre normativo interno, enseñar el respeto y la valoración de la ley, sustentando el rol asimétrico de los adultos pero en diálogo con los jóvenes, confiando en ellos, superando estilos verticales, distanciados y unilaterales del ejercicio de la autoridad". También enfatiza en el hecho de que la escuela *"está llamada a ser un ámbito en el que se afiance el proceso socializador de los jóvenes como actores responsables de la vida democrática, sujetos de derechos y protagonistas de su propia educación (LPD Art.2) (CFE, 30). Este proceso socializador supone la superación del autocentramiento, el descubrimiento de la perspectiva de lo común, la adquisición de la autonomía moral y el descubrimiento de las diferencias como riqueza y no como una amenaza a la propia identidad (LEN, Art. 32; LPD, Art.15)"*.

"La escuela secundaria busca ser un ámbito público dónde los jóvenes aprenden a convivir en paz. Todos, jóvenes y adultos, tienen derecho a no ser objeto de discriminación, violencia o abuso. La escuela secundaria pacífica amplía el nosotros"

de la igualdad (LEN, Art.8)”. Para ello “Son necesarias nuevas formas de gobierno y de autoridad. Una nueva “asimetría democrática” que habilite a pensar con otros la gestión institucional sin suprimir la diferencia de roles y responsabilidades entre los adultos y los jóvenes”.

“Los climas sociales que se viven en la escuela son un factor fuertemente asociado a la calidad de la convivencia. El clima escolar es favorable cuando todos los actores escolares, pero de manera particular los jóvenes, cumplen su expectativa de ser reconocidos, tienen sentimiento de pertenencia a la institución y son depositarios de expectativas positivas sobre su desempeño”. La obligatoriedad del nivel secundario “(...) nos coloca frente al desafío de revisar estructuralmente las instituciones (...). Se trata de poner en cuestión todos aquellos dispositivos, prácticas y representaciones que naturalizan, cuando no facilitan o producen, procesos de selección y exclusión”. Y agrega: “La institución es tal cuando puede sostener lo instituido, cuando respalda lo que prescriben sus normas. Si las transgresiones a las normas no fueran sancionadas las escuelas se convertirían en lugares públicos de impunidad. No obstante, ninguna sanción deberá atentar contra el derecho a la educación en los niveles en que ésta es obligatoria”.

En función de estos principios orientadores, cada jurisdicción revisa o produce una normativa jurisdiccional sobre convivencia escolar, ajustada a los principales instrumentos legales a nivel internacional y nacional de mayor alcance¹⁷. En base a estas normas, las escuelas están llamadas a elaborar sus “Acuerdos escolares de convivencia”, que no son códigos de disciplina porque, en lugar de proponer prohibiciones, proponen valores y procedimientos para interpretar cada caso de trasgresión y determinar la sanción que más se adecue a los objetivos educativos.

“Los acuerdos escolares de convivencia regulan las relaciones entre profesores y alumnos, de éstos entre sí y con los otros adultos de la institución educativa. Sólo en la medida en que obliguen a todos por igual o, en otros términos, que se les reconozca a adultos y jóvenes el mismo estatuto de igualdad ante la ley, aunque con diferentes roles y funciones, serán percibidos como legítimos por todos los actores”. Así se plantea en el documento citado, especificando cuestiones relativas a los principios y criterios que orientan su contenido, a las pautas para la presentación de este documento escolar para su aprobación por parte de las autoridades; a los órganos de participación democrática sobre temas de convivencia escolar; a las cuestiones vinculadas a las sanciones; a las distintas formas de participación de los jóvenes en la experiencia escolar y a la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia escolar.



El Plan de Mejora en relación con la convivencia...

Es una oportunidad para prever la construcción de los acuerdos de convivencia de la institución, el fortalecimiento de los órganos colectivos que abordan la temática y la promoción de espacios de participación juvenil, desde el involucramiento de todo el colectivo docente.

17. Se refiere a las Constituciones Nacional y Provinciales; la Convención sobre los Derechos del Niño; la Ley contra la discriminación Ley 23.592 “Actos Discriminatorios”. Decreto 1086/2005. “Hacia un Plan contra la discriminación”; la Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Nº 26.061); la Ley de Educación Nacional (Nº 26.206) y los “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” (CFE Nº 84/09).

7. Estrategias para favorecer y acompañar el diseño de un proyecto post secundario

En este apartado se presentan propuestas para los alumnos que terminan de cursar sin haber aprobado todas las materias. También se abordan alternativas destinadas a que los/las estudiantes transiten una experiencia formativa que les permita conocer y comprender las dinámicas laborales. Finalmente, se incluyen propuestas destinadas a vincular la secundaria con los estudios del nivel superior universitario y/o terciario.

Trabajar para una escuela mejor convoca a ir introduciendo y poniendo a prueba cambios que permitan, en un tiempo no muy lejano, lograr mayores niveles de satisfacción por lo enseñado, por lo aprendido y, finalmente, por la calidad de la educación con que egresen los alumnos y alumnas.

Los porcentajes de abandono en los últimos años de la escuela secundaria son mucho más bajos que en los primeros. La matrícula, numéricamente más reducida que en los primeros años, se vuelve más estable. Sin embargo, como se viene sosteniendo en este documento, cada etapa de la escolaridad registra problemáticas específicas que es necesario analizar y atender.

Entre otras, podrían mencionarse estas cuestiones a tener en cuenta en el diseño de propuestas para el proceso del egreso:

- Garantizar las condiciones de salida para la terminación del secundario y la obtención de la certificación correspondiente.
- Favorecer y acompañar el diseño de un proyecto post secundario, a través de la articulación con escenarios que no son los escolares y en los que los egresados pueden incorporarse: laborales y de educación superior universitaria y no universitaria.

Ambas cuestiones son atinentes a las funciones de la educación secundaria y, en la medida en que las escuelas diagnostiquen que se trata de aspectos del proyecto educativo que necesitan fortalecerse, podrían emplear recursos del Plan de Mejora en el diseño y desarrollo de propuestas afines, tales como:

Propuestas para garantizar la terminación del secundario

Propuestas de articulación con el mundo del trabajo

Propuestas de articulación con la educación superior

7.1. Propuestas para garantizar la terminación del secundario

La etapa de cierre de la escolaridad entraña su propia problemática. No resultaría pertinente desarrollar aquí una serie de consideraciones psicológicas o psicopedagógicas que permitan explicar las ansiedades y temores que moviliza la terminación del secundario. Diremos simplemente, que se trata de cerrar una etapa “escolar”, para adentrarse en otra que incluye la puesta en juego de un nivel mayor de autonomía para tomar decisiones y también para luego sostenerlas. La perspectiva de tener que asumir esta “libertad” puede resultar por momentos amenazante para muchos adolescentes y jóvenes.

En la actualidad no es posible identificar una forma de ser joven, sino muchas formas de vivir y de transitar esta etapa vital. Así es como un número de estudiantes que llegan al final de la escolaridad secundaria son responsables de procurarse sostén a sí mismos y en ocasiones a otros, en tanto son madres o padres y llevan, en más de un aspecto, una vida adulta. Otros, atraviesan con menor carga una suerte de “moratoria social” que preanuncia incluso, un corrimiento de los límites cronológicos tradicionales de la adolescencia.

Aunque la institución secundaria aún conserve un formato diseñado para otras épocas, muchas de nuestras escuelas reconocen esta situación y asumen el compromiso de trabajar en propuestas de inclusión, dando cabida a jóvenes con realidades muy distintas entre sí y en general, muy complejas, generando adaptaciones y alternativas a su propuesta educativa.

Algunos estudiantes tienen dificultades para cumplir con los requerimientos que permiten sostener la cursada de la escuela secundaria hasta al final. Son muchos los que terminan adeudando materias sin garantías de volver a rendirlas y es un esfuerzo importante el que se le requiere a la escuela para, luego de concluida la cursada, volver a convocarlos y acompañarlos en la preparación de los exámenes.

Los proyectos de terminalidad de los estudios secundarios que han encarado escuelas y jurisdicciones y el mismo plan FiNES, de nivel nacional, dan cuenta de la intención institucional de responsabilizarse por dar un cierre y cumplir, por lo tanto, con el propósito de garantizar trayectorias completas a todos/as; a sabiendas de que un/a estudiante será ex-alumno/a del Sistema sólo cuando se reciba. También estas propuestas dan testimonio de los enormes esfuerzos que se realizan, así como del éxito que tienen en relación con un porcentaje de la población destinataria y lo frustrantes que resultan con tantos otros jóvenes que ya no están en condiciones de retomar sus estudios. Por otra parte, no resulta de simple resolución, brindar apoyo en algunos espacios curriculares cuando el alumno ya perdió su condición de regular.

En base a estos datos de la realidad, como ya se desarrolló en el punto 2, muchas escuelas vienen llevando adelante propuestas de tutoría que se extienden hasta el último año de la escuela secundaria –cuarto, quinto o sexto, según el caso– y que se dirigen a realizar una tarea de acompañamiento de esta etapa y si se quiere, de tipo “preventiva” en relación con el problema académico que previsiblemente se presentará. La tarea de estos tutores reviste las mismas consideraciones que las que se han planteado en este documento, en relación con las tutorías de segundo o tercer año en adelante. En muchos casos, los tutores o consejeros de curso continúan el seguimiento que la escuela viene haciendo de los alumnos, les indican la participación en apoyos escolares, elaboran un plan con ellos para estudiar y rendir exámenes, etc.

Esta línea de acción no puede quedar escindida, al menos en sus propósitos generales, de aquella que focaliza en las articulaciones necesarias para garantizar la consecución de estudios superiores y/o la incorporación al mundo del trabajo. El estímulo por terminar la escuela viene, en alguna medida, de la mano de la atracción que ejerza el proyecto post secundario. En este sentido, pueden también ser los tutores quienes realicen acciones de articulación, como se analiza a continuación. Pero también pueden ser otros profesores que, en tal caso, coordinarán su labor con ellos.

7.2. Propuestas de articulación con el mundo del trabajo

Así como en los primeros años el énfasis debiera estar puesto en generar condiciones para la inclusión educativa; en los últimos, la estrategia puede orientarse a promover condiciones para la inclusión social post estudios secundarios. El egreso, la

salida y la incorporación en escenarios vinculados al mundo del trabajo y/o los estudios superiores puede y debe ser objeto de intervención pedagógica.

En esta línea se inscriben las propuestas que articulan los estudios secundarios con el mundo del trabajo, en tanto:

- Apuntan a abrir y diversificar el conocimiento que puedan tener los jóvenes sobre las problemáticas y las posibilidades de la vida de sus comunidades. En ocasiones, las perspectivas respecto a las posibilidades que ofrece la comunidad local se encuentran restringidas a aquello que está más próximo a la experiencia de los jóvenes y sus familias o queda ligado a una historia que no ha sido actualizada. Cabe a la escuela dar a conocer las oportunidades existentes, así como las necesidades comunitarias pendientes de respuesta y solución que estimulen a los estudiantes a idear propuestas con compromiso y responsabilidad.
- Ofrecen a los estudiantes información, estímulo y herramientas diversas que colaboran con su inclusión posterior en el mercado laboral, permitiéndoles explorar escenarios propios del mundo del trabajo, con mirada crítica y estratégica a la hora de avizorar su proyecto personal.
- Buscan mejorar la relación de los estudios del ciclo superior de la escuela secundaria con las características, la organización y las demandas de la actividad laboral. Por ejemplo: generando condiciones de trabajo didáctico en las que la enseñanza de los contenidos de la especialidad y/o la orientación se realiza en entornos diseñados para recrear ámbitos reales de actuación -como las experiencias de “Empresa Simulada” que se realizan en la misma institución recreando los ámbitos y condiciones de desarrollo de los contextos laborales; o los “Proyectos tecnológico-productivos”, que ponen en juego propuestas teórico-prácticas adecuadas a un contexto escolar-. También pueden diseñarse propuestas que combinan el aprendizaje en la escuela con la participación asistida por profesores en contextos reales de actuación, como las propuestas de alternancia estudio-trabajo, etc.

En tal caso, cabe advertir que no se trata de ordenar estas propuestas conforme a una idea de “preparación para”, sino de generar condiciones para que los estudiantes transiten una experiencia formativa significativa a los efectos de conocer y comprender las dinámicas laborales, incluyendo los derechos y obligaciones correspondientes. Las propuestas debieran permitir abordar la problemática del mundo del trabajo teniendo en cuenta la complejidad que presentan actualmente las diferentes opciones de empleo y de trabajo autónomo, las formas de discriminación directa y encubiertas, las alternativas de amparo y de demanda del trabajador, etc.

En este sentido, algunas propuestas pueden resultar poco relevantes cuando se circunscriben a la transmisión de un monto de información -no siempre actualizada y pertinente- o a la presentación y ejercitación de habilidades para la búsqueda de empleo. Lo mencionado en el punto de prácticas educativo-laborales complementa y a la vez se amplía, con este tipo de propuestas.

Cabe reconocer que la formación docente no suele incluir la preparación para llevar a cabo estas líneas de acción y de formación, como también es cierto que muchos docentes cuentan con información y estrategias que, sumadas a las de sus colegas y reelaboradas como una propuesta colectiva, pueden conformar una oferta relevante para la orientación que necesitan los estudiantes. Muchas propuestas también se fortalecen al incluir actividades como talleres y conferencias de especialistas; estableciendo vínculos y acuerdos de trabajo con organismos gubernamentales y no gubernamentales dedicados al tema, etc.

En este marco, es recomendable que los docentes a cargo de estas acciones profundicen la discusión sobre enfoques y estrategias del trabajo con los estudiantes, que resulten más adecuados para el contexto actual; así como que promuevan la articulación de las actividades con el dictado de las asignaturas y viceversa. En los espacios rurales los marcos conceptuales vinculados con el desarrollo local pueden constituir insumos para la toma de decisiones respecto de las ofertas a organizar para los alumnos de zonas aisladas.

7.3. Propuestas de articulación con la educación superior

En relación con las propuestas que articulan los estudios secundarios con los de nivel superior universitario o no universitario, cabe considerar que la desarticulación entre niveles educativos es un problema complejo para el cual se han puesto en marcha algunas iniciativas en materia de política educativa y queda, aún, un camino por recorrer.

Sin embargo, es importante que la escuela secundaria realice acciones formativas que coloquen a sus futuros egresados en mejores condiciones para encarar el proyecto de continuar los estudios en el nivel superior universitario o terciario. No se trata sólo de favorecer esta transición, sino de colocar en el horizonte de muchos alumnos que por diversas razones no se imaginan a sí mismos en el nivel superior, la posibilidad de tomar esta opción.

Son varios los factores que inciden en la posibilidad de que los jóvenes ingresen a la educación superior, además de su situación social y económica. Algunos de ellos: el apoyo y estímulo, no sólo por parte de la familia, sino también de sus docentes y compañeros; la formación académica de la educación secundaria; la posibilidad de acceder a información sobre la oferta académica de los institutos terciarios y de las universidades, sobre los programas de becas, o de otro tipo de ayuda financiera; la posibilidad de preparar y afrontar los exámenes de ingreso, cuando existe esa exigencia; el conocimiento previo que tienen sobre el tipo de institución a la que ingresarán, las modalidades de inscripción, los planes de estudio y las experiencias que les transmiten quienes cursan o han cursado estudios superiores; entre otros aspectos.

Uno de los factores que parecen modelar fuertemente esta decisión es la expectativa que la sociedad en su conjunto deposita en el ingreso de los jóvenes al nivel superior y las que ellos mismos tienen acerca de ese tránsito. Pero sin duda los estímulos recibidos en el nivel secundario son esenciales para asegurar la inscripción en la educación superior. A su vez, tal como ya se mencionó, estos estímulos pueden colaborar con el deseo y el logro de graduación.

En este sentido, en el marco del Plan de Mejora Institucional, un equipo de docentes puede trabajar en la articulación entre ambos niveles, sumándose a proyectos ya existentes en la jurisdicción y/o avanzando desde decisiones de la escuela.

Es fundamental que las propuestas que articulan los estudios secundarios con los de nivel superior universitario o no Universitario apunten a:

- Abrir y diversificar el conocimiento que puedan tener los jóvenes sobre las posibilidades de formación que ofrece su comunidad u otras a las cuales eventualmente puedan acceder.
- Brindar a los estudiantes información, estímulo y herramientas diversas que colaboran con su inclusión posterior en las múltiples ofertas educativas a través de las cuales es posible continuar el proceso de formación.
- Planificar la participación y el trabajo conjunto entre actores del nivel medio y superior, promoviendo la vinculación entre docentes y estudiantes de los diferentes niveles educativos para resolver “problemas compartidos” a través

de determinados dispositivos pedagógicos¹⁸. Cabe, también la posibilidad de programar y realizar visitas a diferentes establecimientos educativos de nivel superior; establecer contactos y desarrollar actividades de intercambio con dichas instituciones incluyendo la alternativa de presenciar clases y analizarlas; y organizar charlas con egresados que estén cursando estudios superiores y transmitan su experiencia en relación con el pasaje de nivel, etc.

- Proponer situaciones en las que aprender y ejercitar herramientas intelectuales básicas faciliten a los jóvenes que cursan el último año del secundario el camino hacia el nivel superior de enseñanza: profundizando en prácticas de lectura, expresión, comprensión y razonamiento que serán herramientas para encarar sus estudios superiores.
- Promover la actualización de los contenidos del último año del nivel secundario, fundamentalmente de las materias específicas de la orientación.

Los proyectos orientados a este objetivo, en tanto intentan fortalecer las herramientas con que cuentan los alumnos para afianzar su rol como estudiantes -con estrategias más profundas y abarcativas que las que se desprenden de propuestas extraclase destinadas a superar o compensar dificultades- plantean en muchos casos al colectivo docente, la necesidad de revisar y reformular algunas de sus estrategias de enseñanza.

Vinculadas con estas líneas de trabajo, algunas escuelas pueden presentar propuestas que implican la preparación para exámenes o ingresos a instituciones educativas específicas de nivel superior -siguiendo programas o guías de estudio diseñados ad hoc-, cursos de nivelación preuniversitaria, etc.

Cabe señalar que aún cuando estas acciones puedan resultar útiles para algunos alumnos, deben ser ponderadas en el marco de las prioridades que se establezcan en el Plan de Mejora Institucional y, consecuentemente, en el Proyecto Educativo Institucional. Es importante considerar, en la toma de decisiones, cuánto de los recursos disponibles se emplean en propuestas destinadas a un sector acotado de la población escolar y/o si ello va o no en desmedro de que esos recursos se pongan a disposición de una mayoría de alumnos en relación con los cuales se necesita implementar propuestas relativas a la retención y a los aprendizajes básicos.



El Plan de Mejora Institucional, en relación con los futuros egresados...

Es una oportunidad para diseñar estrategias que si bien son complementarias, deben ser reconocidas en su especificidad:

- Propuestas de tutorías y apoyos, para garantizar la terminación del secundario y la obtención de la certificación correspondiente.
- Propuestas para favorecer y acompañar el diseño de un proyecto post secundario de articulación con:
 - el mundo del trabajo y
 - la educación superior.

18. El Programa de Apoyo el último año del Nivel Secundario y para la articulación con el Nivel Superior, coordinado entre el Ministerio de Educación de la Nación, Ministerios Provinciales y Universidades Nacionales, apunta a este objetivo. Es una alternativa voluntaria y gratuita para los estudiantes que, en la medida que se sumen nuevas jurisdicciones a las trece involucradas hasta 2009 irá institucionalizándose en todo el sistema educativo desde las particularidades de cada contexto.

8. Actividades formativas extraclase

En el Anexo de la Resolución N° 84/09 se plantea, como criterio de organización curricular en educación secundaria¹⁹, tener en cuenta la inclusión de: *“propuestas de enseñanza definidas para la construcción de saberes específicos sobre temáticas complejas y relevantes del mundo contemporáneo y sobre temas de importancia en la experiencia vital de adolescentes y jóvenes en nuestra sociedad, tales como: educación ambiental, educación sexual integral, educación vial, educación para la salud, entre otras”*²⁰. Y luego se agrega que *“Estas temáticas podrán abordarse en el marco del desarrollo de los espacios curriculares disciplinares o areales regulares o incluirse como recorridos curriculares diferenciados o experiencias educativas especialmente organizadas, con tiempos, espacios y agrupamientos de alumnos alternativos, entre otras posibilidades”*²¹.

Las actividades formativas extraclase agrupan a una serie de iniciativas muy diversas. Algunas de ellas surgen de la propia institución; otras se generan a partir de programas municipales, provinciales o nacionales. En todos los casos es fundamental que sean pertinentes y relevantes para mejorar la propuesta formativa de los alumnos, de acuerdo a su realidad particular y a las experiencias previas que se decida consolidar o reorientar.

Es posible reconocer varios tipos de propuestas especialmente valiosas para enriquecer la propuesta formativa de las escuelas; entre ellas las alternativas que se plantean como propósito el desarrollo expresivo-creativo de los estudiantes, a partir de la inclusión de otros lenguajes: talleres extra-curriculares de teatro, danza, producción de revistas, videos, orquestas y coros juveniles, etc. También otras que fomentan las actividades deportivas o buscan la complementariedad de varias instancias. Cabe consignar, además, las propuestas que apuntan a impulsar el turismo estudiantil con un sentido educativo, especialmente para aquellos alumnos/as cuya posibilidad de acceder a esas instancias depende de las iniciativas que tome el Estado.

Un conjunto considerable de escuelas cuenta con alternativas de formación extraclase. Tal es el caso de los Centros de Actividades Juveniles o CAJ²². En la **Parte I** de este documento se han expuesto algunas opciones, a través de casos y ejemplos, para potenciar este espacio con motivo de la planificación del Plan de Mejora Institucional; de modo que a su vez, éste potencie la propuesta formativa escolar en su conjunto.

Resulta pertinente que las escuelas procuren el mayor grado de visibilidad de las actividades y de las producciones que los adolescentes y jóvenes generan; así como, cuando corresponda, articular estas actividades y los conocimientos que se van produciendo, con el desarrollo de aquellas asignaturas que resulten afines.

Numerosas experiencias de este tipo ponen en evidencia interesantes recorridos en relación con el interés que logran concitar o suscitar entre el estudiantado; además de las ocasiones en que las actividades extra curriculares logran incidir positivamente sobre los desempeños de los estudiantes en las asignaturas regulares. Otras, en tanto ponen, a los adolescentes y jóvenes en contacto con las expresiones culturales, artísticas, históricas y de la comunidad local, además y de garantizar la restitución del derecho a acceder a un patrimonio común, amplían la cosmovisión de la sociedad y de la comunidad, en particular, que tienen los jóvenes.

19. Resolución CFE N°84/09.

20. Ley N° 26.206 de Educación Nacional. Artículos 11, 32, 88, 89, 90 y 92.

21. Resolución CFE N° 84/09.

22. Tal como ya se ha consignado en la Parte II de este documento, si la escuela cuenta con un Centro de Actividades Juveniles con financiamiento específico, desde el Plan de Mejora es posible fortalecer su funcionamiento.

El Plan de Mejora, en relación con las actividades formativas extraclase...

Es una oportunidad para contemplar propuestas de diversa índole que permitan ampliar la propuesta pedagógico-escolar. En esa dirección, talleres vinculados a diferentes disciplinas, actividades deportivas, orquestas, coros, centros de actividades juveniles y muchas otras alternativas pueden ser ampliadas o generadas utilizando los recursos del Plan de Mejora. Cabe considerar al respecto, los criterios de asignación de financiamiento que se presentaron en la Parte II de este documento y en el Anexo correspondiente.

Anexos.



Ficha Institucional

CUE									Anexo		
-----	--	--	--	--	--	--	--	--	-------	--	--

Debe haber un número en cada casillero

Nombre de la Institución (máximo 60 caracteres incluyendo signos y espacios en blanco):

Número de la Institución (si lo tiene):

Tipo de enseñanza (completar con X)	
Común	
Adultos	
Artística	

Sector de gestión (completar con X)	
Público de gestión oficial	
Público de gestión privada	

Domicilio

Localidad

Departamento

Jurisdicción

Código postal

Teléfono

Mail Institucional

Matrícula Total (inicial 2010)

Todos los datos consignados en esta ficha, así como en el Plan de Mejora Institucional tienen valor de declaración jurada. En caso de ser necesario se solicitará documentación correspondiente.

Firma y aclaración del responsable de la institución

Ficha Institucional

Apéndice para la realización de transferencias de fondos a las instituciones.

CUE								Anexo		
-----	--	--	--	--	--	--	--	-------	--	--

Debe haber un número en cada casillero

Se ha previsto, para el caso de transferencia de recursos a las instituciones, que se entregue a cada escuela una tarjeta de débito (tarjetas prepagas). Las mismas podrán utilizarse para la realización de extracciones por cajero automático o para la realización de compras en comercios.

Para la emisión de las mismas se requiere que se completen los datos abajo indicados de quienes serán responsables por la administración de los recursos del Plan. Una de las tarjetas será a nombre del/a Director/a, quedando a elección del equipo institucional la definición del segundo responsable (se recomienda un miembro del equipo con disponibilidad horaria suficiente en la institución).

Datos del primer responsable:

Apellido	Nombre	DNI	Rol de la Institución

Fecha de Nacimiento	Sexo	Nacionalidad	CUIT/CUIL

Sucursal del Banco de la Nación Argentina más cercana (para el retiro de la tarjeta)		Firma y aclaración (*)
--	--	------------------------

Datos del segundo responsable:

Apellido	Nombre	DNI	Rol de la Institución

Fecha de Nacimiento	Sexo	Nacionalidad	CUIT/CUIL

Sucursal del Banco de la Nación Argentina más cercana (para el retiro de la tarjeta)		Firma y aclaración
--	--	--------------------

(*) La suscripción del presente formulario implica la aceptación de la emisión de una tarjeta prepa para la institución, a nombre de los firmantes.

ANEXO 2 -Diagnóstico y Metas

A continuación se presentan algunos cuadros y preguntas, que podrán utilizarse como recursos para establecer relaciones y realizar interpretaciones de los datos. Dichos cuadros representan un modelo básico que deberá adaptarse a las particularidades y especificidades de cada institución, en función de aquello que se quiera analizar con mayor profundidad. Las instituciones podrán sumar nuevas dimensiones e indicadores que aportarán información adecuada para comprender la complejidad institucional. En caso de que hubiera más de un turno, la información deberá consignarse de manera diferenciada para cada uno de ellos.

Dimensión	Indicador	Punto de Partida						
		2010						
1) MATRICULA	Matrícula por año	1	2	3	4	5	6	Totales escuelas
	Distribución porcentual de matrícula por año							100%
	Tasa de variación de la matrícula 2009-2010. Compara la cantidad de alumnos en el año 2010 respecto a los matriculados del año 2009.							
								2do ciclo
								Totales escuelas

Diagnóstico y metas sobre resultados de aprendizaje

Las dos propuestas que figuran a continuación representan alternativas para dar cuenta del punto de partida respecto de los aprendizajes de los alumnos de la institución. Se optará por aquella que resulte más adecuada de acuerdo a la fuente de datos a utilizar. La Propuesta A se propone para los casos en que la fuente de datos sean los resultados obtenidos por los alumnos en cada asignatura del plan de estudios de la institución. La Propuesta B, para los casos en que la fuente de datos sean los resultados obtenidos por los mismos en una evaluación diagnóstica, interna o externa. Ambas propuestas podrán ser utilizadas de manera complementaria de modo de enriquecer el análisis.

Propuesta A

Esta propuesta permite consignar y analizar los datos de aprobación de los estudiantes en cada asignatura por año en el período regular de clases. Asimismo, el análisis podría profundizarse examinando lo que sucede en los períodos de evaluación de diciembre y febrero. Deberá completarse de acuerdo al Plan de estudios de la institución y según su régimen de calificación vigente.

	Punto de Partida 2010 (período regular de clases)						Metas	
	1	2	3	4	5	6	2011	2012
	Totales						%	%
3) RESULTADOS DE APRENDIZAJE	Porcentaje de alumnos aprobados en (asignatura)							
	Porcentaje de alumnos aprobados en (asignatura)							
	Porcentaje de alumnos aprobados en (asignatura)							
	Porcentaje de alumnos aprobados en (asignatura)							

Algunas preguntas orientadoras para el análisis de la información

Para colaborar en la construcción de un diagnóstico inicial se propone analizar la información relevada en los últimos tres años con el fin de producir una descripción sobre las trayectorias escolares y aprendizajes de los alumnos y alumnas en la escuela.

Una vez conocidos los datos que dan un panorama integral de la escuela les proponemos que discutan a partir de estas preguntas:

- ¿Cómo se comportan estas variables en cada año, ciclo, y/o en cada turno?
- ¿Cuál es el año/ciclo donde se observan situaciones más críticas?
- ¿Por qué creen que eso sucede?
- ¿Qué podrían hacer o qué se viene haciendo para modificar estas situaciones?
- ¿Cuáles de las estrategias implementadas hasta el momento tuvieron mejores resultados? ¿Por qué?
- ¿Cuáles se pudieron sostener en el tiempo sin dificultad?
- ¿Cuáles de las estrategias propuestas en el Plan para los distintos momentos de la trayectoria escolar resultan más adecuadas para abordar las problemáticas detectadas? ¿Qué actividades desarrolla la institución en función de los recursos disponibles y sus experiencias previas?

ANEXO 3 -PLANIFICACIÓN 2011

Estrategia	Actividades/ Acciones	Destinatarios	Tiempos	Materiales necesarios	Responsable principal
Acompañamiento y orientación al proceso de incorporación a la escuela secundaria					
Acompañamiento del recorrido escolar					
Acompañamiento del egreso del nivel					

Preguntas orientadoras para pensar sobre el diseño y la implementación de los Planes de Mejora Institucional

Las preguntas que aquí se proponen están orientadas a generar una reflexión previa a la elaboración del Plan que ayude a los equipos de conducción y/o coordinadores de las instituciones a anticipar dificultades y situaciones derivadas de su contexto institucional específico. En ningún caso se pretende que sean respondidas término a término.

1. Condiciones de partida

- ¿Cómo llega y cómo se recibe la propuesta del Plan de Mejora? ¿Cómo suponen la recibirán los colegas? ¿Se la considera una oportunidad que permite pensar problemáticas específicas de la escuela?
- ¿Cómo se comunicará la propuesta al conjunto de los sectores institucionales?
- ¿Cómo se designará el equipo responsable? ¿Hubo alguna convocatoria abierta para su conformación? ¿Qué dificultades son previsibles en el marco del funcionamiento habitual de designación de los docentes para actividades específicas? ¿Qué sucedió en proyectos similares?

2. Actores involucrados

- ¿Se puede anticipar qué actores se implicarán o interesarán más fácilmente con el plan?
¿Qué actores podrían no acordar con una propuesta de este tipo? ¿Qué es posible hacer para involucrarlos?
- ¿Qué dificultades son previsibles para la conformación de equipos? ¿Qué condiciones es necesario prever para un eficaz trabajo en equipo?
- ¿Qué experiencias de participación con los adolescentes se han desarrollado en la institución? ¿Vinculados con el aprendizaje, con la convivencia, con proyectos socio-comunitarios?
- ¿Es posible involucrar a otros actores extra-institucionales? ¿Por qué? En caso de respuesta afirmativa, ¿qué estrategias utilizarían para convocar y sostener la participación?

3. Selección de estrategias

- ¿Qué procesos se consideran para definir sobre qué problemáticas y con qué estrategias trabajar? ¿Qué experiencias de trabajo se cuentan sobre dichas problemáticas?

- ¿Qué dificultades se encontraron o enfrentaron durante el proceso de implementación y desarrollo de estas experiencias? ¿Han surgido nuevos problemas?
- ¿Qué aprendizajes grupales, organizativos e institucionales implicaron? ¿Qué estrategias, propuestas, alternativas se evalúa que podrían contribuir para la implementación de este Plan de Mejora?

4. Dinámica de funcionamiento Institucional

- ¿Cómo se articulará la implementación del Plan con el funcionamiento de la escuela? Mencionar y describir dificultades, obstáculos y facilitadores.
- ¿Cómo se irán tomando las decisiones respecto de los avances y de los dificultades que surjan en el desarrollo del Plan?
- ¿De qué modo y en qué medida evalúan que el desarrollo del Plan de Mejora puede constituirse como un aporte al fortalecimiento institucional?

ANEXO 4 -PAUTAS PARA EL FINANCIAMIENTO

Las previsiones de financiamiento que el desarrollo del Plan demanda para el año 2010, deberán presentarse considerando las siguientes pautas:

Rubro horas institucionales

Los siguientes se proponen como criterios para orientar la planificación de las líneas de acción incluidas en el Plan de cada institución, en relación con el uso de las horas institucionales:

- a. Es recomendable que las horas institucionales se utilicen en un 80% para realizar acciones al interior de la institución y en un 20% para acciones que las autoridades educativas de la jurisdicción determinen (actividades conjuntas con otras instituciones educativas y no educativas y/o con el equipo técnico jurisdiccional, acciones de formación docente, etc.). En el caso de las escuelas articuladas¹, este porcentaje podrá ascender a un 60% y 40% respectivamente, dado que uno de los ejes centrales de los Planes de Mejora en estas unidades educativas residirá en el trabajo articulado entre la sede y los anexos que la conforman.
- b. Se considera pertinente distribuir el total de dichas horas del siguiente modo:
 - El 75% de los módulos de horas institucionales acciones centradas en propuestas de enseñanza, recuperación de aprendizajes, acompañamiento de la trayectoria escolar de los alumnos y reinserción.
 - El 25% de los módulos de horas institucionales para acciones referidas a gestión de la convivencia y actividades formativas extraclase².
- c. Para la asignación de horas a los docentes se deberán tener en cuenta los siguientes criterios:
 - Las horas institucionales se asignarán en bloques de 3 ó 4 horas cátedra.
 - Los bloques de horas institucionales se asignarán una vez aprobado el proyecto por las autoridades educativas jurisdiccionales.
 - Ningún docente podrá recibir horas institucionales para desarrollar acciones en su tiempo de trabajo ya asignado.
 - Quienes reciban horas institucionales participarán de acciones de formación específica en el marco de esa asignación horaria.

Rubro recursos materiales para acciones financiadas:

- Materiales didácticos de uso corriente, herramientas pequeñas y útiles, necesarios para uso de los alumnos en el marco de la implementación del Plan.

1. Instituciones educativas que agrupan varios Ciclos Básicos que se articulan con un Ciclo Orientado, situación que se plantea especialmente en ámbitos rurales.

2. Algunas actividades formativas extraclase reciben financiamiento nacional o provincial por fuera del presupuesto del Plan de Mejora Institucional, como es el caso de los CAJ.

- Organización de viajes y visitas vinculadas a prácticas educativas y sociales que incluyen gastos de transporte, alimentación y alojamiento para alumnos y docentes acompañantes.
- Movilidad para alumnos y docentes o pasantes de IFD para el desarrollo e implementación de estrategias que así lo requieran en el marco del Plan de Mejora. En el caso de los alumnos no se contempla la movilidad de/hacia el hogar.
- Viandas o refrigerios: para los alumnos que se quedan en jornadas extendidas que lo requieran.
- Fotocopias y/o impresiones para guías de ejercitación o cuadernillos.
- Insumos para fotocopidora: tonner y servicio técnico ocasional para aquellas escuelas que dispusiesen de ella.
- Insumos informáticos: cartuchos para impresoras, DVD y CD vírgenes y servicio técnico ocasional para aquellas escuelas que dispusiesen de ella.
- Insumos para el desarrollo de actividades en talleres y laboratorios.
- Material audiovisual: rollos para cámara de fotos y video cassettes vírgenes.
- Material de Educación Física no inventariable.
- Cuentos, novelas, obras literarias para los alumnos.
- Gastos administrativos: necesarios para el desarrollo del Plan de Mejora (fotocopias, tarjetas telefónicas para llamar a la casa de los alumnos, etc.)

NOTA IMPORTANTE: No podrá adquirirse con los fondos transferidos ningún tipo de equipamiento: televisores, videocaseteras, reproductor de DVD, filmadoras, retro-proyectores, episcopios, cámaras fotográficas, equipamiento informático y de laboratorio, fotocopadoras, software, videos, CD y DVD grabados, libros para la biblioteca, suscripciones a publicaciones coleccionables, mobiliario y todo otro tipo de bienes de capital (inventariables).

No es posible erogar para compra de equipamiento y mobiliario escolar con estos fondos

La elección de los recursos que las instituciones determinen como necesarios debe ser pertinente y coherente con el desarrollo de las acciones previstas en el Plan.

Debe señalarse que no todas las acciones que se sugieren en este documento necesariamente requieren de un financiamiento específico.

La escuela deberá detallar el destino de los fondos que recibirá para el cumplimiento de las líneas de acción de su Plan de Mejora Institucional según las especificaciones que cada jurisdicción determine.

ANEXO 5 -Etapas para la preparación de exámenes octubre-marzo

En este Anexo se complementa lo presentado en el apartado 4.2: *Propuestas de orientación y apoyo para los períodos de exámenes. Se consideran dos etapas para las instancias de apoyo y orientación: octubre-diciembre y febrero-marzo. También se presentan algunas alternativas de acompañamiento de estrategias pedagógico-didácticas y de organización para preparar el examen final, centradas en la programación de instancias de enseñanza con “la mirada puesta en la evaluación”.*

Etapa 1: período octubre-diciembre

Esta instancia complementa el período de orientación y evaluación estipulado por diversas jurisdicciones previsto para la preparación de los exámenes de diciembre. Propone ampliar los tiempos y acciones desde diferentes perspectivas:

- El curso de orientación podría implementarse en los horarios de tutoría habituales, a contraturno o en horario extendido.
- La selección de temáticas a enseñar debería contemplar estrictamente aquellos contenidos que los alumnos no pueden desconocer para promocionar, y para los cuales sería conveniente establecer un acuerdo entre los profesores y la coordinación de áreas curriculares de materias afines. Las fuentes de selección deberían ser los diseños o documentos curriculares jurisdiccionales y los contenidos indicados como nodales para cada uno de los espacios curriculares. Los contenidos centrales acordados deberían estar disponibles por escrito para los profesores a cargo de implementar las estrategias de apoyo.
- Sería importante establecer un acuerdo entre familia, estudiante y escuela en torno a los compromisos mutuos asumidos, que podría refrendarse mediante un “acta de compromiso”. Para su seguimiento y sostén por parte de los adultos, cabe garantizar el registro de la asistencia, de las indicaciones sobre las tareas y también de los avances y dificultades; como instancia de comunicación escuela-familia. El acta se constituye así en un medio para el seguimiento y el sostén por parte de los adultos, de los compromisos asumidos por el alumno. Cabe también revisar y ajustar el plan de trabajo en la medida que surjan dificultades en el avance de las instancias acordadas.
- Es conveniente que el trabajo se desarrolle en talleres teórico-prácticos que se presenten como alternativa a las estrategias de enseñanza tradicionales. Conformar grupos poco numerosos permitirá la participación activa de todos los estudiantes la consideración de la diversidad de aprendizajes y las dificultades de cada uno.
- La periodicidad de las estrategias de apoyo en torno a una misma asignatura tendría que considerar un mínimo de horas cátedra, previendo la concurrencia a la misma asignatura, en la medida de lo posible, más de una vez por semana. La definición de las clases de apoyo a las que concurriría cada alumno formarían parte del plan de trabajo acordado con el tutor.

En la evaluación final de diciembre a cargo del docente del curso sería importante que se contemple el trabajo que el estudiante fue desarrollando a lo largo de las clases de apoyo y de orientación y que puede reflejarse en, por ejemplo:

- la información provista por el tutor que acompañó al alumno en su plan de trabajo global;
- las evaluaciones parciales de las instancias de apoyo, articuladas con las del profesor del curso;
- las competencias logradas, presentadas a través de la defensa oral de los trabajos realizados;
- una apreciación valorativa acerca del compromiso y dedicación en las tareas, que el docente del curso de apoyo formule al finalizar el período, como un elemento más de la ponderación del docente del curso para la evaluación de cada alumno.

Si la normativa de evaluación provincial lo contempla, podría habilitarse una segunda oportunidad de evaluación en diciembre para aquellos alumnos que cumplan ciertas condiciones tales como:

- haber logrado un promedio de la asignatura sin calificación de aplazo;
- que el promedio del conjunto de materias, incluidas las no aprobadas, sea igual o mayor que el valor establecido para la aprobación de cada asignatura y/o
- contar con un informe de recomendación elaborado por un conjunto de docentes -o una instancia similar como el grupo conformado por el tutor, un miembro de la conducción, el profesor de la asignatura, u otros- a partir de ciertos criterios elaborados institucionalmente.
- Considerar una combinación de las condiciones anteriores, de modo de contemplar una instancia para aquellos estudiantes que hubieran realizado un esfuerzo que demuestre interés por aprobar la asignatura.

Etapa 2: Período febrero-marzo

Resulta pertinente implementar nuevamente un dispositivo de orientación y apoyo similar al del período octubre-diciembre. En cuanto a los perfiles para las tutorías orientadoras y las instancias de apoyo, en cada caso se considerará la disponibilidad de la institución. Así por ejemplo:

- La tutoría orientadora que implica el diseño y seguimiento del plan de trabajo para cada alumno, puede ser responsabilidad de preceptores de curso, tutores o facilitadores de los cursos, tutores que intervienen en los proyectos socioeducativos, docentes de los espacios EDI, alumnos de IFD o de universidades que estén desarrollando pasantías o tutores asignados especialmente y por lo tanto, rentados con horas institucionales. El sentido es acompañar de manera permanente la etapa de orientación y evaluación que suele ser de alto nivel de complejidad para los alumnos y sus familias.
- La instancia de apoyo a los aprendizajes convendría que quede a cargo de los docentes de las asignaturas correspondientes de cada institución, pudiendo preverse también el acompañamiento de otros docentes o alumnos de IFD o de universidades locales.

Es posible contemplar para ambas instancias dos modos de organización:

- el diseño y la implementación en una institución, que convoque a todos los alumnos que tengan pendiente la promoción de diferentes asignaturas en diferentes años;
- el diseño y la implementación conjuntamente entre varias instituciones, desarrollando actividades en un espacio donde se encuentren los alumnos de varias escuelas.

Algunas estrategias pedagógico-didácticas y de organización para preparar el examen final

Estas estrategias se orientan a promover el trabajo colaborativo de los docentes, para la programación conjunta de instancias de enseñanza con “la mirada puesta en la evaluación”. En esa perspectiva, se recuperan y complementan algunas prácticas interesantes que se desarrollan en escuelas de diferentes jurisdicciones:

- La preparación de trabajos prácticos individuales o en pequeño grupo en relación con un tema específico a desarrollar, contando con el apoyo del docente. Su presentación haría posible la aprobación parcial de la materia, de modo de arribar a la evaluación final con menos “carga” de contenidos.
- La organización de un portafolios: estrategia que permite el desarrollo de uno o varios temas de manera más amplia que la considerada en clase. Los temas abordados podrían ser presentados por el alumno el día del examen para “defenderlos” oralmente ante el profesor.
- La implementación de un taller de integración para recorrer la materia seleccionando previamente conceptos y cuestiones centrales.
- La organización de clases especiales durante el último trimestre, en las cuales los alumnos presenten temas oralmente que, aunque no implicaran la aprobación de la materia, mejorarían previsiblemente su condición para el examen.
- La constitución de un sistema de consultoría diseñado como un espacio al cual los alumnos accedan con preguntas o dudas, ampliando las instancias de las clases de apoyo.
- La organización de actividades de repaso de temas clave antes de finalizar el año, no sólo para los alumnos con dificultades, sino para todos.
- La elaboración de resúmenes de diversos temas de la materia, a cargo de diferentes alumnos. Los resúmenes aprobados por el docente serían insumos a considerar por los alumnos que deberán rendir examen.
- El inicio del examen final con la exposición de un tema preparado previamente por el alumno con apoyo del docente.
- El diseño de modelos de examen a ser resueltos por los alumnos y revisados por los docentes antes de la evaluación final.
- La realización de experiencias de simulación de la situación de examen, fundamentalmente para alumnos de los primeros años.
- La posibilidad de que los alumnos puedan optar entre rendir exámenes orales o escritos, cuando la normativa vigente no exige ambas modalidades.
- La realización de alguna tarea conjunta a presentar en el examen, entre alumnos que deban rendir la materia en diciembre y/o marzo. Por ejemplo, un trabajo práctico o de investigación, incluyendo formatos tales como: mapas conceptuales, ensayos, cuadros comparativos, gráficos, esquemas, presentaciones utilizando programas informáticos u otros.

