

Discusiones en torno a las transformaciones de los regímenes académicos en la educación secundaria obligatoria

Bárbara Briscioli | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Ariel Zysman | Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

La sanción de la obligatoriedad de la educación secundaria vino acompañada de la implementación de numerosas políticas nacionales y jurisdiccionales que, aun con lógicas y orientaciones disímiles en función de los distintos gobiernos, han compartido su propósito de transformar las condiciones en que se enseña y aprende para garantizar el acceso, avance y finalización del nivel con experiencias y aprendizajes relevantes.

En esta línea, desde 2011,¹ se elaboraron Regímenes Académicos para la educación secundaria en diferentes jurisdicciones, con el objetivo de organizar reglamentaciones que se encontraban dispersas o funcionaban de modo consuetudinario en un documento unificado, que permitió explicitar, detallar y dar a conocer las “reglas de juego” y la experiencia de ser estudiante de escuela secundaria (Briscioli, 2023b). Por aquel entonces, desde la academia se interpretó que no se aprovechó esta instancia para realizar modificaciones más sustantivas en las condiciones de escolarización existentes para el nivel. Aunque, visto en perspectiva, se trató de un proceso que permitió instalar un nuevo discurso sustentado en el derecho a la educación secundaria y avanzar en ciertas prácticas —por ejemplo, la explicitación por escrito de los motivos de desaprobación en una mesa de examen— tendientes a reducir manejos discrecionales por parte de las instituciones y/o posibles arbitrariedades del equipo docente (Briscioli, 2023b).

Simultáneamente, se fueron implementando iniciativas de política educativa jurisdiccionales, mayormente desde 2007,² que introdujeron cambios en diferentes dimensiones organizacionales y pedagógicas, entre las cuales tuvo también un lugar protagónico el Régimen Académico. En todos los casos se trató de programas destinados a un grupo pequeño de escuelas, que permitieron poner a prueba transformaciones sustantivas y generar un conocimiento que fue retroalimentando a las sucesivas políticas para el nivel.

¹ La Provincia de Buenos Aires fue pionera en este proceso, pero se sumaron luego muchas otras provincias: La Pampa, Tucumán, Santa Fe, Entre Ríos, Río Negro, Córdoba, y, más recientemente, Formosa, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Mendoza, Misiones, Chaco, La Rioja, San Juan, Chubut, entre otros.

² En la Ciudad de Buenos Aires, dado que la obligatoriedad del nivel se sancionó en 2002, estas iniciativas datan desde 2004.

Bajo las orientaciones de la política nacional estas iniciativas se ampliaron a todas las jurisdicciones desde 2017. A excepción de Río Negro, que ya venía proyectando transformaciones más sustantivas para el conjunto de escuelas secundarias y en condiciones políticas que las han vuelto sostenibles hasta la fecha, se desarrollaron experiencias piloto o de baja escala que en muchas jurisdicciones tuvieron poca o nula continuidad dada la falta de financiamiento para realizar cambios estructurales (Briscioli y Zysman, 2024).

Finalmente, las regulaciones, prácticas y los saberes acumulados de la pospandemia, produjeron una nueva oleada de transformaciones en los Regímenes Académicos vigentes, que, como puede apreciarse, se han constituido en una herramienta central de las políticas para la educación secundaria obligatoria.

› ¿Qué regulan los regímenes académicos?

En el campo de la investigación de los últimos años se han producido numerosos trabajos que analizan las diversas políticas, programas, dispositivos y estrategias que buscan modificar las condiciones de escolarización de la escuela secundaria, ante los desafíos pendientes para garantizar el derecho a la educación. En ese marco los regímenes académicos han cobrado especial relevancia para intentar comprender el modo en que este instrumento regulatorio afecta a la vida cotidiana en las escuelas (Arroyo y Litichever, 2019), y la configuración de las trayectorias escolares.

Los análisis recuperan algunas dimensiones como la organización del tiempo, la organización curricular, los regímenes de asistencia, la modalidad de cursado, los agrupamientos, la acreditación, evaluación y promoción e incluso las redefiniciones del trabajo docente (Pinkasz, 2019) que permiten dar cuenta de los aspectos que se buscan reformar.

En este trabajo se consideran algunas de aquellas dimensiones que por el impacto han cobrado mayor notoriedad pública en el último tiempo, con el fin de contribuir con algunas preguntas sobre lo que sucede en las escuelas. En este sentido, nos interesa analizar los cambios en los modos de evaluación y los sistemas de acreditación y promoción que las nuevas regulaciones proponen para el nivel. En segundo lugar, buscaremos enlazar estos cambios con el modelo pedagógico para culminar con alguna reflexión acerca del trabajo docente en el contexto de todo el proceso de reforma.

› Sobre la implementación de transformaciones en las políticas educativas

El ritmo de la cotidianidad en la escuela está alterado. Los cambios de encuadre normativo todavía están en un proceso de negociación con las tradiciones escolares; y las mediaciones entre la macro y micropolítica encuentran “traducciones” (Cassin, 2022) que es preciso analizar.

Existe una tendencia a pensar que esas negociaciones, mediaciones y traducciones se basan en un supuesto de “bajada unidireccional” de la política a las escuelas, vivida desde un lado (quienes gestionan) como la “resistencia de las escuelas a los cambios” y desde quienes trabajan en las escuelas, como las “reformas inconsultas pensadas desde escritorios alejadas de la realidad escolar”. Estas simplificaciones, prejuicios y “desentendimientos” son expresión y producen efectos sobre los cambios que se intentan sostener.

En este sentido, nos interesa indagar el carácter de esta distancia que se produce entre la concepción de los cambios y su puesta en acto. Si asumimos que existen lenguajes propios/específicos en cada uno de los ámbitos o tipos de prácticas (praxis) encarnadas en diferentes figuras: quienes investigan, diseñan e implementan políticas (en los distintos niveles: nación, provincia, jefatura regional), quienes dirigen las escuelas y quienes enseñan, y unas relaciones complejas entre los diversos modos de hacer y decir específicos (Briscioli, 2024), podemos pensar la práctica como la puesta en acto de la traducción entre los lenguajes.

En otras palabras, ante las dificultades que se producen en la implementación de las políticas educativas y la constatación de que los resultados difieren de los diseñados/esperados, frente a la pregunta por lo “fallido”, por los desajustes entre un supuesto “sentido original” y las interpretaciones “divergentes”, es posible advertir los efectos sobre la práctica escolar que afecta tanto a docentes como a estudiantes y a familias que, al tiempo que buscan solucionar algunos problemas históricos (como la repitencia) plantean nuevas complicaciones que por ahora no parecieran tener solución.

› La evaluación en proceso... de cambio

En las formas de calificar

Las sucesivas reformas de la educación secundaria, incluidas las transformaciones del Régimen Académico, introdujeron modificaciones en los modos de evaluar y calificar. Tanto cuando se trata de una modificación de las escalas o de la denominación, se tiende a seguir concibiéndolos o relacionándolos con los modos tradicionales y/o preexistentes. Por ejemplo, cuando se definen valoraciones cualitativas con mucho sustento teórico y buenas intenciones pedagógicas detrás, mayormente docentes, estudiantes y familias suelen intentar hacerlas coincidir con una calificación numérica equivalente. Esto se debe en gran medida al peso de la tradición y su practicidad, tanto por la claridad de los referentes —qué implica un tres, un siete, o un nueve— como por la desagregación posible (del uno al diez, en relación a escalas que suelen ser de tres o cuatro valores). Para complejizar aún más, cuando lo que se modifica es el número con el que se promueve —en el caso de la Provincia de Buenos Aires las mesas examinadoras se aprobaban con siete y pasaron a aprobarse con cuatro en 2011—, porque se considera que debían modificarse los criterios de acreditación, muchas veces terminan rigiendo equivalencias a cómo cada docente lo hacía previamente; e inclusive considerarla una “acreditación devaluada” (Cimolai y Briscioli, 2023). De un modo u otro, las nuevas regulaciones en las formas de evaluar, cuando suceden, generalmente demoran en verse reflejadas en las transformaciones deseadas en las prácticas. Por una parte, debido a la ya referida complejidad de las traducciones y las (re)interpretaciones y, en el caso particular de las nuevas formas de evaluar y acreditar, porque deben procesarse en el núcleo más inmovible de la *forma* escolar. Por supuesto que este asunto debe analizarse en el marco de las dificultades más generales para que se introduzcan cambios en el sistema escolar.

En los modos de promoción

Las iniciativas para transformar la educación secundaria, de diferentes modos, buscaron desacoplar la promoción del año escolar de la acreditación de cada uno de los espacios curriculares. En muchos casos, en particular cuando

se trató de regulaciones de alcance universal en cada jurisdicción, produjo resistencias en la comunidad educativa y repercusiones mediáticas interpretando la “eliminación de la repitencia” como “facilismo” (Terigi, 2018).

Como es sabido, la repitencia surgió con un sentido administrativo, para resolver a gran escala qué hacer con las y los estudiantes que no alcanzaban los contenidos mínimos para aprobar determinado año escolar. Desde hace varias décadas está más que cuestionado su sentido pedagógico, en tanto “hacer lo mismo” rara vez arroja resultados diferentes, y se lo visualiza como un obstáculo en las trayectorias escolares. En esta línea, algunos de los programas jurisdiccionales fueron explorando modos organizacionales y pedagógicos tendientes a garantizar el derecho a la educación, por ejemplo, la cursada y acreditación por materia.

En su puesta en acto, cuando aparecen críticas o dudas sobre los efectos de estas medidas, estas suelen estar arraigadas en sentidos “disciplinantes” de la escolarización. Al mismo tiempo, si bien la cursada por materia ha sido mayormente valorada en las escuelas, han sucedido también *resignificaciones* por ejemplo, quienes vivían la asistencia por materias como un “mayor control”, cuando en verdad se propone como modo de evitar la contabilización de una inasistencia de la jornada completa a quienes trabajan o tienen que llegar tarde o salir antes de la escuela por algún motivo particular; e, inclusive, han surgido también *nuevos problemas*; entre otros, ha redundado en una “extensión” de la cursada para poder cumplir con todo el plan de estudios —si bien en el formato tradicional se deja de cursar/asistir a la escuela, pero librando a la posibilidad de cada estudiante a acreditar las materias pendientes una vez que concluyó los ciclos lectivos previstos— (Briscioli, 2013). Y finalmente, una vez más, se crean dificultades a la hora de resolver institucionalmente estas situación por cuestiones organizacionales, de tiempos, espacios y docentes disponibles en las escuelas.

Más allá de las diversas interpretaciones y cuestiones administrativas a (re) pensar, nos parece relevante señalar la necesidad de superar la discusión en torno a la “repitencia sí o no”, para —reconociendo que en cada curso existen tiempos diferentes de aprendizaje— enfocarnos en cómo lograr los aprendizajes en los tiempos escolares previstos (un trimestre, el ciclo lectivo, etcétera) y cuando no sea posible, buscar propuestas de enseñanza alternativas y de seguimiento y evaluación para lograrlo (Briscioli, 2023a).

En el avance por la cursada

Pensando en algunas transformaciones recientes, recuperadas de la pandemia y la pospandemia, tanto *intensificación de la enseñanza como promoción acompañada* fueron concebidas con sólidos sustentos pedagógicos y a favor de las y los estudiantes, pero, lamentablemente, en algunos casos “no se repite el año” se tradujo en una relajación de los procesos de enseñanza y aprendizaje; cuando en verdad se proponía buscar los modos posibles de enseñar a quienes no habían podido asistir por un determinado período de tiempo, extendiendo la duración del calendario escolar para volver viable —mediante procesos de aceleración de aprendizajes— que todas y todos pudieran acceder a aprendizajes equivalentes. Por tanto, la idea de flexibilizar la promoción en un contexto excepcional redundó, en muchos contextos de alta vulnerabilidad, en procesos de mayor exclusión (Briscioli, 2023a).

En el caso de las semanas de intensificación de la enseñanza más que organizar propuestas siguiendo diferentes grupos/ritmos de aprendizaje, en muchos de los casos, se utilizan para trabajar con estudiantes que no han alcanzado los aprendizajes esperados durante un cuatrimestre o ciclo lectivo, y se sugiere a quienes sí que no

asistan a la escuela. Por supuesto, poder llevar adelante propuestas de enseñanza diversificadas supone además seguimientos personalizados en función de las progresiones de aprendizaje previstas para llegar a resultado equivalentes, devoluciones oportunas y retroalimentación para ir (re)definiendo las siguientes actividades. Aparecen entonces los límites en los tiempos —porque, como es sabido, las y los docentes de escuela secundaria pueden tener 300 estudiantes a cargo por año—, y de saberes pedagógicos, didácticos y disciplinares, que permitan definir en qué punto de la progresión está cada estudiante y cómo (re)orientar las propuestas de enseñanza y evaluación.

Del mismo modo, cuando se habilita la posibilidad de que un/a estudiante recurre solamente aquellas asignaturas que no aprobó el año anterior, se abre un conjunto de decisiones institucionales que afectan tanto la organización como el trabajo docente: ¿cómo incorporar estudiantes de diferentes años en diversas materias de acuerdo a su registro académico en una grilla horaria que supone la cursada simultánea en bloque? En términos pedagógicos, ¿puede un estudiante que tuvo serias dificultades para sostener el aprendizaje de 10 o 12 materias, sumar a las del año en curso, las asignaturas adeudadas (haciendo un total de 15 o 16 materias)? En ese caso ¿qué otros dispositivos se ponen en marcha para el acompañamiento? Algunas propuestas implican una modificación en el modelo pedagógico que supone, por ejemplo, la idea de introducir la noción de correlatividad: en la medida que se aprueba la asignatura del año siguiente, se considera aprobada la misma materia pendiente del año anterior. Se trata de una medida que podría favorecer los tránsitos de estudiantes por el nivel, aún cuando se abren algunas inquietudes en relación con su impacto en la regulación del trabajo entre docentes: ¿qué tradiciones se conmueven de la lógica de un trabajo individual a un trabajo entre pares? ¿Qué saberes docentes son necesarios para construir una propuesta de enseñanza que incorpore la correlatividad como noción de organización de los contenidos? ¿Qué efectos tiene en las trayectorias formativas de las y los estudiantes?

Reconocemos que las instancias de evaluación de aprendizajes y los criterios de calificación, acreditación y promoción tienen una fuerte incidencia en los procesos de inclusión/exclusión educativa que estructuran las trayectorias escolares. Es decir, que la inclusión se define en la evaluación y, más precisamente, en las decisiones que se toman a lo largo de este proceso y tienen efectos en los recorridos y trayectorias formativas de los estudiantes. Por tanto, la tensión central que se plantea en las escuelas a la hora de evaluar y calificar es la de “aprobar o aprender”, y esta tensión se debe enmarcar en el mandato de inclusión educativa y en un contexto de expansión de la obligatoriedad escolar (Briscioli, 2023b). Tradicionalmente, la evaluación escolar jerarquiza y excluye y, por definición, resultaría disonante que “todos aprueben” en un grado o curso en situaciones usuales de enseñanza. Una mala interpretación del discurso de inclusión educativa se traduce en la idea de que los docentes están “forzados a aprobar” a todos. Si generalizamos esta interpretación podemos decir que “si todos aprueban, no todos aprenden”; aunque, aprobar sin alcanzar los aprendizajes esperados, implica no garantizar el derecho a la educación.

› Los nuevos desafíos del trabajo docente

El trabajo docente puede ser un analizador en donde confluyen y se catalizan las acciones transformadoras que se han emprendido en el último tiempo. En este sentido los regímenes académicos están redefiniendo las tareas del docente dentro del aula como así también de los otros actores institucionales. A su vez, se suman nuevos puestos de trabajo fundamentalmente en tareas que “rodean” la enseñanza, que suelen estar ligados

a programas o líneas específicas y contrataciones precarias, mientras que los docentes, sin mejorar sus condiciones de trabajo, se encuentran con aulas cada vez más heterogéneas.

Si bien siempre existieron diferentes ritmos de aprendizaje en todos los cursos, en las últimas décadas, a la incorporación masiva de primeras generaciones de estudiantes a la escuela secundaria, se añaden los efectos de los cambios en los sistemas de evaluación y promoción, la continuidad —y discontinuidad— de la asistencia a partir de los cambios en los límites de faltas posibles, la desaparición o modificación de la condición de “alumno regular”, la inclusión de alumnos con diversas discapacidades y la gestión de nuevas prescripciones curriculares que impactan sobre la forma de organizar la enseñanza.

Todos esos cambios estallan en las aulas y en las decisiones que cotidianamente toman docentes y equipos directivos. Las tensiones propias de sostener la clase centrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje se ven impactadas por un conjunto de tareas que enfrentan hoy, más que nunca, las y los profesores de la escuela secundaria (Pinkasz, 2019): tareas de programación pedagógica y didáctica en clave disciplinar e interdisciplinar y para la atención de las trayectorias diversas —y su consecuente acompañamiento—, el tratamiento de situaciones individuales y personalizadas de integración, además de las ya “clásicas” de convivencia, y en el último tiempo también la diversidad de instrumentos e incluso soportes informáticos de recolección de datos para el seguimiento y las alertas tempranas de ausentismo y bajo rendimiento académico, entre otras.

En este contexto, además de la “sobrecarga” en el trabajo docente, ¿qué saberes pedagógicos son necesarios para enseñar en las escuelas secundarias hoy?, ¿qué saberes se producen en las aulas y las instituciones que hacen posible transitar los cambios normativos y regulatorios sin que los nuevos dispositivos, pensados para “acompañar trayectorias diversas” generen mayores desigualdades educativas?

› A modo de cierre

Como ya es sabido, en las políticas para la educación secundaria cambiar una sola dimensión no suele tener los impactos esperados. Por tanto, si bien los regímenes académicos pueden ser vistos como un intento por modificar y regular en conjunto prácticamente todas las dimensiones de la vida escolar secundaria, si no se modifica la organización del trabajo docente, las posibilidades de su despliegue se ven prontamente limitadas. En suma, estas nuevas normativas buscan generar mejoras en algunos puntos nodales, que históricamente resultaron un obstáculo para la inclusión, pero al mismo tiempo abren nuevos desafíos para la organización institucional, las condiciones laborales de los docentes, el contrato pedagógico entre escuela y familias...

A lo largo del trabajo, hemos transitado algunos de estos aspectos que dan cuenta de la existencia de lógicas propias y bien diferenciadas entre quienes gestionan y quienes llevan a cabo las propuestas de enseñanza en las escuelas y en las aulas. Los fines, las temporalidades y, podríamos agregar, las concepciones y los lenguajes específicos —aún en escenarios con consensos ideológicos y teóricos— requieren recontextualizar ciertos discursos y abrir conversaciones (Briscioli, 2024).

A su vez, las transformaciones llevan tiempo o nunca llegan a impactar del todo, teniendo en cuenta también los avances y retrocesos entre las sucesivas gestiones y las instituciones atravesadas por relaciones de poder y saber en un contexto de profundización de las desigualdades sociales y educativas. Por otra parte, como ha

sido analizado, los resultados no son siempre los previstos por quienes diseñan las políticas, pero los resultados mejoran cuando se trata de construcciones colectivas y/o que recuperan prácticas de los territorios, así como cuando se acompañan con formaciones específicas y materiales de trabajo los procesos de implementación de las mismas

¿Cuáles son, entonces, las traducciones y mediaciones necesarias que abren diálogos posibles y hacen comprensibles las normativas y regulaciones? ¿Serían útiles algunas orientaciones en los distintos contextos? ¿Podrían compartirse los “saberes hacer” necesarios propios de cada ámbito? (Briscioli, 2024). Tal vez el nudo problemático en estos diálogos complejos pueda iluminarse con las conceptualizaciones en torno a la “traducción”, en particular como paradigma para las humanidades desde la perspectiva de Cassin (2022), que exhibe la comprensión de cómo cada lengua produce mundos distintos y “hace que estos mundos se comuniquen” (Cassin, 2022: 176).

Los Regímenes Académicos, en particular los que han entrado más recientemente en vigencia en diversas jurisdicciones, plantean nuevos desafíos para la transformación de las escuelas secundarias. Sería deseable que, con las mismas fuerzas que se han dedicado a sus construcciones y el impulso para aprobarlos, se siga trabajando en cada territorio para mejorar las condiciones estructurales en las que se enseña y aprende, y para acompañar sus despliegues con intercambio de saberes y prácticas para avanzar hacia el cumplimiento del derecho a la educación. ■

› Referencias

- › Arroyo, M. y Litichever, L. (2019). Discusiones sobre el Régimen Académico de la escuela secundaria argentina. Aportes de un estado del arte, *Propuesta Educativa*, Año 28, núm. 52, noviembre 2019, pp. 165 a 181.
- › Briscioli, B. (2013). “Tendencias y puntos críticos en las trayectorias escolares de estudiantes de Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. Una indagación sobre las condiciones de escolarización en la construcción de las trayectorias escolares”. Tesis de Doctorado, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos.
- › Briscioli, B. (2023a). “Acompañamiento de las trayectorias escolares, revinculación y estrategias de enseñanza orientadas a la inclusión”, en Fontana, Adriana (comp.), *Pedagogía de las experiencias socioeducativas*. Ministerio de Educación de la Nación.
- › Briscioli, B. (2023b). “La democratización de la Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires. Avances y desafíos pendientes”, *Anales de la Educación Común*, La Plata, Vol. 4, N° 1-2. Disponible en <https://cendie.abc.gov.ar/revistas/index.php/revistaanales/article/view/1771/2915>
- › Briscioli, B. (2024). “Las implementaciones „fallidas“ de las políticas educativas para la educación secundaria obligatoria. Interpretaciones divergentes y traducciones posibles” (p. 127-160). En: Stoppani, Natalia y Baichman, Alan (comps.) *Educación y políticas para lo común. Interrogantes sobre lo impostergable*. ISBN: 978-987-3920-88-2. Ediciones del CCC (Centro Cultural de la Cooperación).
- › Briscioli, B. y Zysman, A. (2024). “Análisis de las transformaciones recientes en los regímenes académicos de la escuela secundaria de la Provincia y de la Ciudad de Buenos Aires”.

Ponencia presentada en el *V Coloquio de Sociedad Argentina de Investigación en Educación*. Rosario, Santa Fé.

- › Cassin, B. (2022). "La traducción como paradigma para las humanidades", *Interpretatio*, CDMX, Vol. 7, N° 2. Disponible en www.scielo.org.mx/pdf/irh/v7n2/2448-864X-irh-7-02-167.pdf
- › Cimolai, S. y Briscioli, B. (2023). "¿Un 4 es un 7? y otros dilemas. Criterios de calificación y acreditación en las comisiones evaluadoras del nivel secundario en la provincia de Buenos Aires". *Revista de Educación*, Universidad Nacional de Mar del Plata. ISSN 1853-1318 (impresa) - ISSN 1853-1326 (en línea). Año XIV N°29. pp. 125-150. Disponible en: http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/7047/7153
- › Pinkasz, D. (2019). *Revisiones a los regímenes académicos en los últimos diez años: una aproximación a la normativa y a sus aplicaciones en siete provincias*. Flacso Argentina.
- › Terigi, F. (2018). "La universalización de la escuela secundaria argentina: seis proposiciones para avanzar hacia allí y otras tantas advertencias sobre los obstáculos que se afrontan", en Martínez, Silvia (comp.), *Conversaciones en la escuela secundaria. Política, trabajo y subjetividad*. Publifadecs.