

El nuevo régimen académico en la Provincia de Buenos Aires: continuidades de pandemia y posiciones docentes frente a su implementación

LANDESMAN, Gabriela /IICE-FFyL-UBA, Argentina - gabi.landesman@gmail.com

Eje: Estudios sociológicos, antropológicos e históricos de la educación. Tipo de trabajo: ponencia

Palabras claves: Régimen Académico- Posiciones Docentes- Nivel Secundario- Pandemia- Provincia de Buenos Aires

> **Resumen**

Este trabajo tuvo por objeto indagar acerca de las posiciones que lxs docentes construyen en su cotidianidad escolar en el marco de las discusiones acerca del Régimen Académico (RA) aprobado por Resolución 1650/2024 y que, progresivamente, comienza a implementarse en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.

Las aproximaciones etnográficas llevadas adelante recientemente en dos escuelas secundarias de Escobar permiten recuperar las discusiones institucionales respecto a la implementación del RA. ¿Cómo conjugar la extensión de la implementación con el grado de intensidad que requiere para producir tales cambios? ¿Qué saberes pedagógicos fueron construidos durante la pandemia? ¿Son suficientes para la implementación del Régimen Académico? ¿Cómo se implementa el RA en cada escuela y cuáles son las posiciones docentes en relación a la nueva normativa?

Estas son algunas preguntas que se presentan en este escrito. Para ello, se recuperan por un lado, aportes teóricos que permiten mirar la escuela secundaria en un doble sentido, con sus dificultades de cambio y atravesado por procesos sociales como la masificación y la obligatoriedad escolar; por otro, se recuperan las normativas que anteceden al nuevo régimen académico y el contexto de pandemia, para comprender algunos antecedentes de su configuración.

El trabajo de campo, si bien inicial, permitió recuperar las discusiones sobre el nuevo régimen académico e indagar acerca de cómo lxs docentes construyen posiciones en el marco de esta nueva política.

> Introducción

El propósito del presente trabajo consiste en indagar acerca de las posiciones que lxs docentes construyen en su cotidianidad escolar en el marco de las discusiones acerca del Régimen Académico aprobado por Resolución 1650/2024 y que, progresivamente y a partir de este año, comienza a implementarse en las escuelas secundarias de la provincia de Buenos Aires.

Asimismo, este trabajo se inscribe en un proyecto de investigación más amplio que busca indagar acerca de las posiciones que las y los docentes construyen en sus prácticas pedagógicas en torno a las diferencias culturales y desigualdades sociales de sus estudiantes en el nivel secundario en el período de la pospandemia.¹ Esta marca temporal invita a pensar acerca de los cambios que sucedieron en las instituciones educativas a partir de la pandemia COVID 19 y de las disposiciones de los períodos ASPO y DISPO; en este sentido, el nuevo Régimen Académico es producto, en parte, de muchos debates y acciones que tuvieron lugar debido al cierre de las instituciones educativas, la desvinculación de estudiantes y las disposiciones sobre criterios de evaluación y promoción de las trayectorias educativas, entre otros. En el Anexo I de la Resolución 1650/2024 queda expresado:

La escuela hace pedagogía y el tiempo de pandemia que atravesamos como sociedad permitió construir un saber pedagógico muy importante que es necesario poner en valor. Las/os docentes llevan adelante experiencias relevantes en las escuelas y esta actualización del Régimen Académico las recupera para formalizarlas, ampliarlas y darles continuidad con institucionalidad [p.4]

Por otra parte, algunos autores (Knobel y Más Rocha, 2023) mencionan como antecedentes a la nueva propuesta sobre el régimen académico, las Escuelas de Reingreso y las escuelas dependientes de las Universidades Nacionales creadas a partir de la segunda década del siglo XXI ya que ambas propuestas dan cuenta de modificaciones al régimen académico de la escuela secundaria. Sin embargo, estas iniciativas fueron dirigidas a una población potencial reducida (Baquero et al., 2012), es decir, - y como veremos más adelante- estas innovaciones responden más a una implementación de carácter intensivo que extensivo.

Recuperando los aportes de Camilloni (1991) el régimen académico se define como el conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder (recuperado de Terigi, 2011; Baquero et. al, 2012)

¹ Este trabajo se inscribe en el proyecto UBACyT “(Re)configuraciones de las políticas educativas sobre la diversidad en la provincia de Buenos Aires. Un abordaje histórico-etnográfico en el post ASPO” Dirigido por la Dra. Sofía I. Thisted. Asimismo, este trabajo es producido en el marco de una beca doctoral otorgada por la Universidad de Buenos Aires.

A pesar de que la definición pone el foco sobre lxs estudiantes y sobre sus trayectorias escolares, su análisis implica también mirar también las prácticas docentes y los desafíos que se presentan en su trabajo. En este sentido, este trabajo se propone indagar acerca de cómo piensan lxs docentes y construyen sus posiciones en el marco de las discusiones sobre el nuevo régimen académico.

La categoría de posiciones docentes invita a pensar cómo los docentes asumen, viven y piensan su tarea a partir de la circulación de sentidos y discursos que regulan y organizan su trabajo pero no desde un lugar definitorio y determinante de las políticas públicas, sino en constante disputa y negociación con ellas (Southwell, 2020). En consonancia, las aproximaciones etnográficas en escuelas secundarias permiten analizar las políticas educativas no tanto desde el texto normativo sino más bien a partir de las discusiones que se generan en torno a la norma y su implementación.

El trabajo está organizado en cuatro apartados, además de esta Introducción y las Reflexiones Finales. En el primero de ellos, se explicitan las decisiones metodológicas; en el segundo se recuperan aportes teóricos sobre la escuela secundaria, en particular aquellos que permiten pensar las dificultades del nivel para adaptarse a los cambios; en el tercero, se recupera la normativa que antecede al nuevo régimen académico y las cuestiones de pandemia que abonaron a su configuración. Por último, se identifican los cambios que luego de la pandemia permanecieron en las instituciones educativas y hoy son parte de las nuevas regulaciones.

Por tratarse de un trabajo recientemente iniciado, las reflexiones son provisorias y exploratorias.

› Cuestiones metodológicas

El proyecto de investigación en el cual se inscribe este trabajo adopta el enfoque histórico etnográfico. En términos de Colángelo (2005) el método etnográfico posibilita la comprensión de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios actores implicados. En el marco de esta investigación, resulta relevante recuperar los aportes de la etnografía a fin de analizar las posiciones que lxs docentes construyen en el marco de la implementación del nuevo Régimen Académico en la provincia de Buenos Aires.

El trabajo de campo comenzó a fines de mayo de 2024 en dos escuelas del distrito de Escobar, provincia de Buenos Aires. Escobar integra la Región XI junto con Campana, Pilar, Exaltación de la Cruz, Zárate y la elección del mismo se debe a que muchas integrantes del equipo UBACyT al cual pertenezco ya vienen realizando trabajos de investigación en instituciones de esa región. La propuesta inicial consistía en realizar el trabajo de campo en una sola escuela; sin embargo, dadas las dificultades

de acceso a las instituciones escolares, los esfuerzos se enfocaron en solicitar el permiso de ingreso a más de una de ellas; casi en simultaneidad, dos escuelas fueron autorizadas por lo que la investigación se desarrolla en ambas instituciones.

Una de ellas -a la que llamaremos Escuela 1, a los fines de resguardar los datos institucionales- se encuentra cerca del Barrio Lambertuchi, fue creada en 2010, posterior a la sanción de la Ley de Educación Nacional, en vistas a regularizar la situación que había dejado el EGB. Es una escuela de jornada extendida y los últimos tres años de la escuela secundaria (ciclo superior), funcionan en el turno vespertino.

La otra escuela -Escuela 2- se fundó inicialmente como Colegio Nacional en la década del '80 y hoy continúa teniendo eso como marca identitaria de prestigio y reconocimiento, en los relatos de lxs docentes. Actualmente la escuela funciona en un edificio propio.

Entre las técnicas de recolección de información se encuentran la observación de clases, observaciones institucionales, conversaciones informales con docentes e integrantes de los equipos directivos y entrevistas en profundidad.

Asimismo es importante mencionar que en julio 2024 se llevó adelante una Jornada pedagógica pautada para todas las escuelas secundarias de PBA, organizada por la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires, en adelante DGCyE. Pude participar de ella, autorizada por la inspectora de nivel, en la Escuela 2. Esta Jornada fue un insumo fundamental para la producción de este escrito

Por último, es importante mencionar que el corpus de la investigación, además de los registros de campo, se compone de la normativa vigente y de los materiales trabajados en la jornada, además de otros que se actualizan en la página de la DGCyE.²

> **CAMBIA, ¿TODO CAMBIA?**³ DIFICULTADES ESTRUCTURALES Y PROCESOS SOCIALES

En las Jornadas institucionales estipuladas por la DGCyE para el mes de julio, se escucha a un docente, entre risas, cantar “cambia, todo cambia” en referencia a las transformaciones que propone el nuevo régimen académico. Esas risas parecen expresar también un sentimiento compartido entre lxs docentes: un nuevo cambio al que deben adaptarse. ¿Qué es lo que cambia? ¿Por qué lxs docentes se

² Para mayor información, véase: <https://abc.gob.ar>

³ En referencia a la canción de Mercedes Sosa Todo cambia

rían? Esas risas, ¿Expresan resistencia? ¿Decepción? En otra ocasión, una docente me dice: “siempre se pone el énfasis en el profesor”

Terigi (2011) propone una respuesta que permite mirar las dificultades de las instituciones para mover sus rasgos más estables:

En los últimos años [...] ha comenzado a ponerse de relieve el carácter estable y reticente a los cambios que presentarían las instituciones educativas. Seguramente inciden en este nuevo acento la decepción con los resultados de las reformas de los noventa y las explicaciones simplificadoras que sitúan en las escuelas (más precisamente, en los modos en que estas no habrían asumido las propuestas de las reformas) la principal razón de aquella decepción. También la constatación de que, mientras en el mundo está teniendo lugar una mutación cultural de proporciones, debido a la mediatización de la sociedad, a la explosión de los conocimientos y a la reorganización de la vida económica, las escuelas no se transformaron al mismo ritmo ni parecen en condiciones de hacerlo [p.16].

Este pasaje, si bien del año 2011, resulta pertinente para comprender los tiempos contemporáneos. En su artículo, la autora recupera los conceptos de gramática escolar (Tyack y Tobin, 1994) y forma escolar (Vincent, Lahire y Thin, 2001) para referirse a las formas de organización institucional y, al régimen académico como la estructura normativa que establece un régimen de trabajo y cuyos componentes están tan naturalizados que muchas veces no quedan explicitados y sin embargo son vehículo de exclusión y fracaso (Terigi, 2011:20).

Plantea que este...

[...] conjunto de reglas, ordenamientos, regímenes, etc., que configuran la escuela tal como la conocemos, ha operado no solo en la forma que toma la organización escolar, sino también en el tipo de saberes producidos para operar en esa organización. La presencialidad, la simultaneidad, la clasificación por edades, la descontextualización, llevan a un funcionamiento estándar del sistema escolar y también a una producción de saberes bajo aquellos principios [p.20].

En este pasaje, la autora da cuenta de la producción de un saber que permite actuar en una estructura con reglas propias, percibida como natural. Este saber pedagógico pone de manifiesto la dificultad de generar cambios en los modos de organización (modelo organizacional) sino se modifica algo del orden de aquello que se pone en juego para operar en ese modelo organizacional, es decir, el modelo

pedagógico y los saberes contruidos desde éste. De allí, las dudas, preocupaciones, risas, de lxs docentes.

Junto con esta hipótesis, la autora desarrolla otra, específica para el nivel secundario. Denomina Trípode de hierro (Terigi, 2008) al patrón organizacional de la escuela secundaria que es difícil de modificar.

A pesar de estas dificultades de cambio, procesos sociales como la masificación escolar de mediados del siglo XX y su posterior obligatoriedad pusieron en jaque el histórico carácter selectivo de la educación secundaria, abriendo camino a nuevas problematizaciones del nivel, como el ingreso de nuevos públicos y las consecuentes desigualdades.

En este contexto, Gutiérrez (2022) afirma que las desigualdades son cada vez más profundas -advierte sobre la crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria con integración desigual- y reconoce que estamos atravesando procesos de transformaciones discursivas, legales y pedagógicas.

Al respecto, Pinkasz (2013) va a proponer el concepto de resistematización para referirse a:

La modificación de gran parte de su sistema normativo, la conformación de nuevos tipos institucionales y tipos de escuelas, a la alteración de los sistemas de autoridad y dependencia burocrática, a cambios en los perfiles profesionales y en la estructura curricular, al ingreso de nuevos públicos en el marco de procesos de expansión matricular [p. 120, 121].

En este sentido, queda expresada en este apartado, por un lado, la dificultad de cambios producto de una estructura consolidada y cuyo funcionamiento está acompañado de la institucionalización de un saber pedagógico por defecto (Terigi, 2011) y por otro, muestra, sin embargo, que los cambios son producidos a partir de procesos sociales como la masificación escolar, las legislaciones referidas a la obligatoriedad del nivel secundario y las nuevas perspectivas y paradigmas entre las que encontramos leyes como la de Protección Integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (Ley 26061/2005).

A partir del concepto de resistematización (Pinkasz, 2013) se presentan a continuación los marcos normativos de comienzos del siglo XXI, que permiten explicar el arribo al nuevo régimen académico.

› **LEGISLACIÓN EDUCATIVA Y PROCESOS DE CAMBIO: HACIA UN NUEVO RÉGIMEN ACADÉMICO EN PBA**

Podemos pensar estos cambios o “resistematización” a partir del comienzo del nuevo siglo, con “la recuperación de la centralidad del Estado en la implementación de políticas más inclusivas” (Gluz y Feldfeber, 2011:340) y el marco legislativo consolidado entre 2003 y 2007 (Gluz y Feldfeber, 2011).

Interesa, a los fines de este trabajo, recuperar la Ley de Educación Nacional N° 26206/06, que establece la educación secundaria obligatoria, en el marco de una perspectiva de derecho.

En consonancia con esta legislación, se sanciona a mediados del año 2007 la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N°13688/07. En 2011, en esta jurisdicción, se aprueba el Régimen Académico para la Educación Secundaria (Resolución Provincial N° 587/11 y su modificatoria N° 1480/11) que viene a dar un marco regulatorio unificado a lo que hasta entonces correspondía a las Escuelas Secundarias Básicas (ESB) y Polimodal.

A causa de la pandemia, algunas regulaciones se vieron interrumpidas, reestableciéndose a partir del 2022 con algunas modificaciones. Esto queda expresado en la primera comunicación conjunta enviada por la DGCyE, llamada *Pautas para la enseñanza y la evaluación en el nivel secundario- Año escolar 2022*. En ella se establece la organización cuatrimestral de la enseñanza y la calificación numérica final para cada materia, combinada con la evaluación cualitativa. Dicha comunicación establece:

Las Resoluciones 587/11 y 1480/11 -suspendidas parcialmente durante el bienio 2020- 2021- comienzan a regir nuevamente a partir del año escolar 2022. Esta Comunicación Conjunta realiza adaptaciones al Régimen Académico explicitando los cambios necesarios que se requieren en esta nueva etapa como transición, mientras por las vías institucionales correspondientes, durante este año, se revisa y aprueba un nuevo Régimen Académico para el nivel secundario.

Este pasaje advierte el restablecimiento del régimen académico del año 2011 -suspendido en parte por la pandemia-; establece algunos ajustes al respecto producto de la experiencia del bienio 2020-2021 y advierte la preparación de un nuevo régimen académico por las vías formales.

Este nuevo Régimen Académico para la Educación Secundaria se aprueba en junio de 2024, por resolución 1650, lo que implica cambios en la organización institucional. En la carta dirigida a docentes, enviada por la DGCyE el 30 de julio queda expresado:

“El RA organiza la vida de la escuela; renovarlo es dar un paso importante hacia ese espacio que necesitan las y los jóvenes de nuestra provincia.” (p.1)

Más adelante, continúa:

“Nuestra provincia cuenta con 4.741 escuelas secundarias y 1.689.246 estudiantes. Cualquier cambio en este marco debe ser planificado y acompañado, con un plan de trabajo que otorgue previsibilidad a las instituciones y a sus comunidades” (p.2)

Para pensar las iniciativas de cambio, Baquero et al. (2012) plantean que éstas pueden ser de carácter intensivo o de carácter extensivo y lo definen de la siguiente manera:

La extensión hace a la escala o alcance de la iniciativa en relación con su población potencial. La intensidad describe tanto la profundidad de los cambios como la exigencia de instancias de diseño y

ajuste en el nivel institucional mismo, con implicación de diversos actores y creación de funciones específicas. [p.83]

En este punto es importante preguntarse respecto al nuevo régimen académico en cuanto a su carácter intensivo y a su vez extensivo. ¿Es posible este alcance en un doble sentido? ¿Modifica la gramática escolar? ¿Y el saber pedagógico de los/as docentes?

En los considerandos de la Resolución 1650/2024 que aprueba el régimen académico se lee:

“Que durante la pandemia del Covid-19 en los establecimientos educativos de nivel secundario de la provincia de Buenos Aires se han desarrollado experiencias educativas y se ha construido un saber pedagógico, que requieren ser recuperados y puestos en valor”

Recuperando los aportes de Terigi (2011) este pasaje pareciera indicar que la modificación del modelo organizacional, viene acompañado de cambios previos, producidos en el período de pandemia, vinculados con un tipo de saber pedagógico que permite el tránsito por ese modelo organizacional. En este sentido, es importante preguntarse si las experiencias de pandemia y el saber pedagógico construido en ese contexto son suficientes para una implementación deseada.

➤ **HUELLAS DE LA PANDEMIA Y POSICIONES DOCENTES FRENTE AL NUEVO RÉGIMEN ACADÉMICO**

Luego de un mes exploratorio en las dos escuelas de Escobar se vuelve necesario recuperar las cuestiones que perduraron luego del ASPO y DISPO para pensar los desafíos que hoy afronta la docencia y recuperar las preguntas del apartado anterior: ¿Qué saberes pedagógicos fueron construidos durante la pandemia? ¿Son suficientes para la implementación del Régimen Académico? ¿Cómo se implementa el RA en cada escuela y cuáles son las posiciones docentes en relación a la nueva normativa?

En la Escuela 2, algunas cuestiones que continuaron luego de la pandemia fueron, en primer lugar, la continuidad de los classrooms: todas las materias tienen actualmente *classroom*; en segundo lugar, el contacto de los preceptores con las familias vía whatsapps: solo lxs preceptores pueden escribir mensajes en esos grupos.

Una novedad de esta escuela fue que decidió sostener a lxs preceptores en los cursos que habían tenido el año anterior; porque en pandemia muchos no conocían a sus estudiantes y también para “evitarnos las mentiras” dice la directora, aludiendo a frases como “yo se lo dije/yo se lo di a la preceptora del año anterior”

También implementaron un proyecto llamado “Tercera materia” que posibilita pasar de año en marzo con tres previas, en lugar de dos y poder rendirlas en mayo; una vez aprobada al menos una de ellas, pasan la nota al acta.

En la Escuela 1, una preceptora me cuenta que, cuando algún docente falta le mandan, a través del celular, alguna actividad de “continuidad pedagógica” que los chicos suelen hacer. Esta nueva manera de llamar a los trabajos que dejaban los profesores para que realizaran en las horas libres de sus materias también es signo del paso por la pandemia.

Al respecto, Patricia Redondo (2020) plantea que la continuidad pedagógica se constituyó en la respuesta dada desde la política pública ante el nuevo escenario epidemiológico: “En la Provincia de Buenos Aires la continuidad pedagógica se definió como política basal de la Dirección General de Cultura y Educación” (p. 138). Sin embargo, Southwell (2020) aclara que “la continuidad pedagógica no ha tenido la pretensión de desarrollar una ficción de normalidad, sino seguir potenciando la significatividad de la escuela para sostener lazos y hacernos sentir parte de un colectivo, aún en contextos y condiciones particulares” (p. 169). Ante esto, surge la pregunta por los significados sobre la continuidad pedagógica. Si no es la mera “ficción de normalidad” ¿A qué hace referencia *hoy* la idea de “continuidad pedagógica”? ¿Qué sentidos perduraron?

Otras modificaciones producto de la situación excepcional de la pandemia y que estaban fuertemente arraigadas fueron: a) la organización de la enseñanza: se pasó de trimestre a organización cuatrimestral y b) las valoraciones conceptuales para la calificación (TEA, TEP, TED: Trayectoria Educativa Avanzada, en Proceso o Discontinua), a excepción del último año en el que se requería calificación numérica.

Estas son recuperadas por la Resolución 1650/24 que Aprueba Régimen Académico para la Educación Secundaria Obligatoria de Gestión Estatal y de Gestión Privada de la Provincia de Buenos Aires.⁴

Si bien esta resolución está dirigida a garantizar trayectorias escolares y “transformar la escuela secundaria”⁵ y, por lo tanto, no es una política específica dirigida a docentes, la propuesta repercute en el trabajo docente y en los sentidos atribuidos al trabajo de enseñar en ese marco. Al respecto, se

⁴ Ya en el año 2023 se aprueba mediante resolución 1236/2023 el Anexo I “Organización del Ciclo Lectivo, Planificación de la Enseñanza, el Registro Institucional de Trayectorias Educativas y el Acompañamiento de las Trayectorias Educativas”, para que entre en vigencia en ese ciclo lectivo. Los aspectos que se modifican son: la organización de la enseñanza en cuatrimestres, la calificación conceptual y el RITE y la implementación de instancias de intensificación de los aprendizajes

⁵ Extraído de PPT “Puntos centrales del nuevo Régimen Académico”, de la página de la DGCE PBA, consultada en agosto 2024

detallan a continuación dos frases escuchadas en sala de profesores, en las dos escuelas, respecto del nuevo régimen académico:

Dos preceptoras de la Escuela 1, en la sala de profesores, mientras almuerzan:

“El tema de las notas, cómo vamos a hacer?”

Magia, como todos los años

(Nota de campo, 2 de julio de 2024- Escuela 1)

Una profesora con dos personas más que creo, eran psicólogas, no sé si habían ido a dar un taller. Mencionan la reforma del régimen académico de provincia y la docente dice “Es lo peor que nos puede pasar”

(Nota de campo, 10 de junio de 2024- Escuela 2)

Estas frases reflejan en parte cómo los docentes se posicionan frente a la implementación del nuevo régimen. Si este nuevo régimen se basa, de acuerdo a los considerandos de la normativa, en los principios de inclusión con aprendizajes, justicia curricular, democratización de las instituciones y participación estudiantil, continuidad pedagógica, convivencia democrática, acompañamiento y fortalecimiento de las trayectorias educativas, entre otras, la pregunta es por las condiciones del trabajo docente en ese marco de afirmación de derechos. En este sentido, el concepto de posiciones docentes (Southwell y Vassiliades, 2014) permite indagar acerca de cómo los docentes viven, piensan y asumen su tarea.

Uno de los elementos que estructuran la noción de posición docente está ligado a la construcción histórica y social de miradas en torno a los problemas educativos; se parte de pensar que en cada momento histórico, las decisiones no son tomadas en un vacío, sino, complejizadas por mecanismos de superposición y sedimentación de elementos del pasado, articulados - en ocasiones de manera contradictoria- en un presente (Vassiliades, 2012). Confluyen aquí cuestiones del presente como las normativas vigentes y los efectos de la pandemia -entre otras- y los mandatos y sentidos históricos atribuidos a la educación secundaria. En esta línea, las acciones docentes son contingentes y se encuentran enmarcadas en discursos sociales y educativos que habilitan unas y otras tomas de posición (Southwell, 2023:1).

Este abordaje epistemológico permite acercarnos a la comprensión de las discusiones que se presentan en torno al régimen académico y sus complejidades. Por ejemplo, al mirar las discusiones en torno a los períodos de intensificación.

Los períodos de intensificación se proponen como respuesta a los estudios que afirman que la repitencia no mejora los aprendizajes.⁶ Ante la propuesta de estas instancias estipuladas en el nuevo régimen académico un docente expresa: “En las intensificaciones que ya hay, igual no vienen”

Al respecto, surge la discusión en relación a las posibilidades otorgadas a lxs estudiantes. Se plantea una situación hipotética en la cual se describe qué sucede si un estudiante se saca diez durante la cursada y otro se saca diez pero en el período de intensificación. “Así, el esfuerzo no es premiado” dice un docente y aclara que no es por una cuestión de mérito que lo plantea. ¿A qué hace referencia si no está pensando en el mérito? ¿Qué es lo justo o lo injusto de esa discusión, a la cual otrxs docentes adscriben?

En una entrevista realizada, una docente me cuenta que en los períodos de intensificación no pondrá nota mayor a cuatro puntos; “para eso están los otros períodos” refuerza.

En su artículo “¿Qué es una escuela justa?”⁷ Dubet y Duru-Bellat (2004) plantean distintos modelos desde los cuales, a lo largo del siglo XX, se ha intentado responder a la pregunta respecto de cómo la escuela puede ser lo más justa o lo menos injusta posible y se planean ¿Cómo trazar las fronteras entre las desigualdades injustas y el “verdadero” mérito que sería la expresión de la libertad y la igualdad fundamental de los individuos? (p.109)⁸

En cuanto a la calificación conceptual, en varias oportunidades, docentes y preceptores expresan: “los chicos piden nota”; “Ellos quieren nota numérica”. Esto invita a pensar también en las prácticas docentes y en los saberes pedagógicos que circulan en relación a las calificaciones: ¿Cómo sabemos evaluar lxs docentes? ¿Qué implicaría evaluar de otra forma? Otra forma, ¿Es posible? ¿Cómo se configuran las posiciones docentes en relación a la evaluación? ¿Qué sentidos circulan? ¿Qué resistencias?

Por último, es importante mencionar una cuestión que ha aparecido en reiteradas oportunidades en el trabajo de campo y que tiene que ver con el ausentismo docente. Aún lejos de poder analizar los factores, esto se presenta como un problema a nivel institucional. En este sentido, una pregunta que surge en relación al régimen académico es cuánto afecta esta situación a las condiciones de implementación, teniendo en cuenta la centralidad del docente en estas nuevas regulaciones.

> A modo de cierre

⁶ Extraído de la carta enviada a lxs docentes

⁷ Traducción propia. Título original: Qu'est-ce qu'une école juste?

⁸ Traducción propia

Este trabajo tuvo la intención de recuperar las discusiones sobre el nuevo régimen académico, el cual se presentaba como un emergente en los primeros meses de iniciado el trabajo de campo.

Las discusiones sobre el régimen sirven como analizador del trabajo docente y la normativa permite indagar cómo los docentes construyen posiciones en su cotidianeidad escolar.

El nuevo régimen académico de la Provincia de Buenos Aires apunta a las trayectorias escolares; sin embargo es posible -y necesario- mirar el trabajo docente, cómo piensan sus prácticas. Al revisarlo, aparecen discusiones más profundas como aquella sobre lo que es justo o injusto en relación a las instancias de evaluación en particular y a las oportunidades en general.

Por otra parte, merece lugar la pregunta sobre aquellas cuestiones institucionales que colaboran con la implementación del régimen. Por ejemplo, el proyecto de preceptores ideado en la Escuela 2 posibilita un seguimiento de las trayectorias escolares.

Sin embargo, cuestiones como el ausentismo docente podemos pensarlo como límites a la idea de cambios que presenta el nuevo régimen, por ejemplo, en relación a las inasistencias de lxs estudiantes por materia.

Es en estos sentidos que entran en juego las posibilidades de las propias escuelas, sus representaciones, recursos, entre otros, para pensar estrategias que acompañen la implementación del régimen. Como dijo una docente: “Nos tenemos que agarrar de los grises” y esto es importante para pensar los márgenes de acción que tiene la escuela y cómo dichas acciones repercuten en el trabajo docente.

Una tensión que se presenta es aquella vinculada con la implementación de un cambio de tal magnitud: ¿Cómo conjugar la extensión de la implementación con el grado de intensidad que requiere para producir tales cambios? Nos encontramos nuevamente pensando en las posibilidades institucionales.

Al mirar al régimen académico como parte de una estructura estable y consuetudinaria de la vida escolar, sus modificaciones alteran el modo de pensar el trabajo docente y por lo tanto los saberes que se ponen en juego.

En lo que respecta al trabajo de investigación, el trabajo de campo exploratorio en general y el análisis del Régimen Académico en particular permiten pensar nuevas líneas de análisis en torno a las posiciones docentes en el marco de la implementación de políticas tendientes a garantizar la inclusión educativa.

Bibliografía

- Arroyo y Merodo (2023). La evaluación en la escuela secundaria durante la pandemia. Entre tradiciones, normas y discursos. En *Cuadernos de Educación*, Año XX N° 21, pp. 50-61
- Baquero, R., Terigi, F., Toscano, A., Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2012). La obligatoriedad de la escuela secundaria: variaciones en los regímenes académicos. En *Espacios en Blanco - Serie indagaciones* - N° 22, pp. 77-112
- Dubet, F. y Duru- Bellat, M. (2004). Contribution au débat sur la question scolaire. Qu'est- ce qu'une école juste? En *Revue Française de Pédagogie*, n°146, pp. 105- 114.
- Gluz, N. y Feldfeber, M. (2011). Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo". En *Revista Educación & Sociedad*, Vol. 32 (115).
- Gutiérrez, G. M. (2022). La crisis del principio de selectividad de la escuela secundaria y sus implicancias en los modos de organización del trabajo escolar (segunda mitad del siglo XX y primeras décadas del siglo XXI). En *Itinerarios educativos*, (16).
- Knobel, F. y Más Rocha, S. (2023). El nuevo Régimen Académico en la provincia de Buenos Aires para la escuela secundaria: un análisis desde la normativa. XV Jornadas de la Carrera de Sociología: 40 años en democracia. Aportes y desafíos de la Sociología para comprender y transformar nuestro tiempo.
- Pinkasz, D. (2013). Re-sistematización de la educación secundaria en la Provincia de Buenos Aires. Un marco conceptual para el estudio de los cambios recientes de los sistemas educativos. En *Revista Latinoamericana de Educación comparada*. Año 4 N° 4, pp. 117-130.

- Redondo, P. (2020). Educar a la primera infancia en tiempos de excepción. En Dussel, I. y Pulfer, D. (comps). *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires, UNIPE
- Southwell, M. (2020). Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio. En Dussel, I. y Pulfer, D. (comps). *Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Buenos Aires: UNIPE
- Southwell, M. (2023). Notas analíticas sobre el concepto de posición docente. En *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(84). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view>.
- Southwell, M. Y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En *Revista Educación, Lenguaje y Sociedad*, Vol. XI, (11), pp. 1-25
- Terigi (2008). Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En *Propuesta Educativa*, (29), pp. 63-71
- Terigi (junio, 2011). Ante la propuesta de “nuevos formatos”: elucidación conceptual. *Revista Quehacer educativo*.

Normativa y otros documentos

Ley de Educación Nacional (26206/2006)

Ley de Educación de la provincia de Buenos Aires (13688/2007)

Resolución Provincial 587/11 y su modificatoria 1480/11 Régimen Académico para la Educación Secundaria

Resolución DGCYE N° 1650/24 Actualización del Régimen Académico del Nivel Secundario de la
Provincia de Buenos Aires

Comunicación Conjunta n 1/2022 “Pautas para la enseñanza y la evaluación en el nivel secundario-
Año escolar 2022”.

Carta 1 a docentes 30-07-2024, disponible en:
<https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/regimen-academico>