

CAMBIOS CURRICULARES Y DIDÁCTICOS Y CONDICIONES LABORALES E INSTITUCIONALES EN LA IMPLEMENTACIÓN DE LA PROFUNDIZACIÓN DE LA NUEVA ESCUELA SECUNDARIA EN CABA.

*UNA ENCRUCIJADA QUE LAS Y LOS DOCENTES
ENCUENTRAN ANTE EL CAMBIO*

Mg. Claudia Fernández Tobal

(UBA- INFoD) claudiafernandeztobal@gmail.com

Dra. Noemí Bardelli

(UFV) noemi.bardelli@ufv.es

Resumen

El trabajo expone los cambios experimentados por docentes de cinco escuelas secundarias en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires durante la implementación de la política educativa "Profundización de la Nueva Escuela Secundaria". A través de una investigación cualitativa, se analizan las alteraciones en las condiciones laborales e institucionales que modifican algunos aspectos de la labor docente debido a los cambios didácticos y curriculares introducidos, especialmente en la enseñanza por proyectos, la organización de espacios areales y el abordaje interdisciplinario. La muestra involucra a 11 profesores/as del ciclo básico de 5 escuelas públicas, cuyas entrevistas revelaron dificultades en la implementación de la enseñanza por áreas, carencias en la integración curricular y un predominio del enfoque tradicional en la práctica docente. Además, se evidenció un impacto negativo en sus prácticas debido a problemas de infraestructura escolar para reorganizar las actividades y falta de capacitación docente para comprender los cambios e implementarlos en cada una de las comunidades educativas.

Palabras claves: Profundización de la Nueva Escuela Secundaria, enseñanza areal e interdisciplinaria, aprendizaje basado en proyectos.

Introducción

En Argentina, desde el año 2006 la educación secundaria es obligatoria hasta los 18 años a partir de la promulgación de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) implicando su cumplimiento un enorme desafío para las políticas educativas que deben garantizar el ingreso, la permanencia y la terminalidad del nivel.

Si bien la obligatoriedad impulsó cambios en el nivel educativo, algunas características estructurales de la organización no se han modificado. Se sostiene la gradualidad y la anualidad del curso escolar que impone una forma de cursada única. Asimismo, se mantiene la selectividad de su modelo organizacional y el carácter fragmentado de las experiencias educativas de las/los estudiantes. Finalmente, la organización curricular responde a una lógica disciplinar de los planes de estudio que regula la formación (Terigi, 2013) y el trabajo docente (Pinkasz, 2003; Terigi, 2008, Felicitas, 2012, Acosta; 2015, 2020.). Esto último ha generado puntos de ruptura con las exigencias actuales que la escuela secundaria tiene en relación con la inclusión de propuestas multidisciplinares y sociocomunitarias que requieren variaciones en las formas de enseñar y aprender.

La persistencia de estas formas de organización escolar ha propiciado mecanismos de exclusión que han motivado la reflexión en torno a los problemas existentes y los cambios a realizar en el nivel. Algunas investigaciones, tanto locales como regionales, analizan cómo a partir de la progresiva expansión de la educación secundaria (Southwell, 2011, Ziegler, & Nobile, 2014) se reconoce la necesidad de encontrar otros formatos escolares (Terigi, 2008) que favorezcan el desarrollo de nuevos aprendizajes y fortalezcan las trayectorias escolares (Bolívar, León & Pérez, 2005; Dussel, 2007).

La Ciudad Autónoma de Buenos Aires no se encuentra por fuera del escenario nacional presentando también las problemáticas descriptas en el nivel secundario. En el año 2008, se instaló un proceso de cambio en las escuelas secundarias dependientes de la Dirección de Educación Media (DEM) con el fin de dar cumplimiento a la LEN y a los acuerdos establecidos en el Consejo Federal de Educación a través de sus Resoluciones 84/09 y 93/09 que establecen cambios en la institucionalidad de la escuela secundaria.

Este proceso avanzó y en el año 2014, a partir de las Resoluciones 4145/2012 (SSGECP) y 321/2015 (ME), se comenzó a implementar la Nueva Escuela Secundaria (NES), de manera gradual y voluntaria en algunas instituciones educativas de la ciudad. En 2015 este cambio alcanzó a toda la jurisdicción de forma generalizada y obligatoria. La NES, además de representar un cambio curricular, redefinió las formas de aprender y

de enseñar presentándose como una política que proponía modificaciones en la estructura del funcionamiento institucional de las escuelas. Entre ellas, resalta la inclusión de la transversalidad de contenidos disciplinares y la promoción de estrategias diversificadas de enseñanza en los nuevos diseños curriculares vigentes, tanto para el ciclo básico como para los ciclos orientados. Se hace hincapié en la dinámica grupal mediante el trabajo cooperativo y la integración de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (NTIC).

Investigaciones recientes muestran que la implementación de la NES generó resistencia en sindicatos docentes y centros de estudiantes. Estos expresaron su rechazo a los lineamientos políticos-pedagógicos organizando tomas de escuelas como forma de protesta (Iglesias, 2018; Speziale, 2018; Sisti, 2020). Se consideraba que los cambios propuestos también afectaban las condiciones laborales de los/as docentes y la posibilidad del ingreso y la permanencia en el sistema debido a la reducción y reubicación de las horas en la nueva caja curricular.

Para dar continuidad al proceso iniciado en el año 2014, que modificaba la estructura curricular de la escuela secundaria, en el año 2018 se comenzó a implementar en la Ciudad una política educativa denominada "Profundización de la Nueva Escuela Secundaria" (PNSE). La misma proponía, además de la modificación en la estructura curricular (a partir de la NES), cambios en el funcionamiento institucional relacionados con el desarrollo de los proyectos educativos de cada escuela. Entre los aspectos más destacados de esta política educativa se encuentran el seguimiento de los aprendizajes que se realizan en el marco del proyecto tutorial a través de un Plan Personalizado de Aprendizaje (PPA) y la incorporación de cuatro espacios de enseñanza integrada (por áreas) obligatorio donde se trabaja por proyectos que requiere que los/as profesores/as realicen planificaciones conjuntas.

Los cambios descriptos en el párrafo anterior modificaron las condiciones de trabajo de los/as docentes generando una disminución de horas disciplinares en el marco de la incorporación de horas para el espacio areal. También impactaban en el curriculum escolar estableciendo el trabajo areal del ciclo básico y promoviendo cambios en las asignaturas de las distintas orientaciones.

Considerando las intencionalidades de cambio que la PNES tenía, en esta presentación se proponen analizar continuidades, alteraciones y rupturas en el trabajo docente en relación con la implementación del proceso impulsado en 2018. Para ello, se describen experiencias de profesores/as que buscan reconstruir cómo afrontaron en su

trabajo los cambios implicados en el desarrollo de propuestas de enseñanza areales e interdisciplinarias. Asimismo, se identifican condicionamientos laborales e institucionales que operaron de forma situacional en estos procesos de cambio.

Metodología

Desde el punto de vista metodológico este estudio se enmarca en una investigación empírica, básica, de alcance descriptiva. Cuenta con un diseño no experimental, observacional y transversal. Es importante señalar que se optó por un enfoque cualitativo, ya que se intentó mostrar y hacer una descripción densa de la experiencia de las/os profesoras/es que implementaron la PNES, teniendo en cuenta que es una política educativa que presupone un cambio en las formas de enseñar.

Para el trabajo de campo se elaboró un protocolo de entrevista semiestructurada. Se buscó como objetivo general conocer el impacto del proceso de cambio en el trabajo docente. Para ello se buscó indagar como el trabajo colaborativo entre docentes, el abordaje interdisciplinario de los contenidos y la enseñanza a partir de proyectos afectaron las condiciones laborales de las/os profesoras/es.

Las entrevistas se realizaron a 11 docentes (9 mujeres y 2 hombres) de 5 escuelas secundarias de gestión pública de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, que desde el 2018 estaban implementando la PNES en el ciclo básico. En términos descriptivos, el promedio de antigüedad en la docencia de los/as profesores/as participantes fue de 15 años denotando en la mayoría de estas/os compromiso institucional, sentido de pertenencia, además de un conocimiento de la nueva legislación que rige en la jurisdicción a partir de la NES y PNES.

La sistematización y análisis de las entrevistas implicó la desgravación de los audios y un análisis de recurrencias considerando sentidos que eran compartidos por los/as docentes participantes en el marco de sus experiencias.

Resultados y discusiones

A continuación, se presentan algunos resultados y discusiones que emergen del procesamiento de los datos de las entrevistas en el marco del objetivo de este estudio.

En primer lugar, la mayoría de los/as docentes expresaron preocupaciones para referirse al proceso de implementación de la PNES. Señalaron que, según sus experiencias, este ha sido un proceso difícil, complejo, conflictivo y caótico, situación

que movilizó a muchas/os docentes evidenciando malestar y resistencia a lo propuesto. “Nosotras dimos lucha no visible a los medios en contra de la implementación de la PNES. Armamos reuniones los que pudimos para exponer lo que veíamos cómo problemática” (PROF. DE FORMACIÓN ETICA Y CIUDADANA).

Según las/os docentes entrevistadas/os, el proceso de implementación se caracterizó por la falta de claridad e información tanto de autoridades institucionales como de lineamientos que tradujeran o ampliaran las normativas jurisdiccionales mostrando su viabilidad. Sin embargo, todas/os manifestaron que este proceso no pudo ser detenido y que fueron internalizando los cambios mientras los implementaban. De forma autónoma cada docente generó sus propias estrategias para adaptarse a los cambios e implementarlo en sus clases. Esto denotó la sensación de un “construir camino al andar” que dejó a los/as docentes en soledad y desconcierto.

Los profes no estaban de acuerdo, se hicieron notas para que no se hiciera. Al principio se oponían, después se fue debilitando. Eran muchas las dificultades, no teníamos espacio porque hubo problemas con el edificio. Nosotros no entendíamos lo que teníamos que hacer al principio y fuimos haciendo lo que podíamos, lo que nos salía. (PROF. DE MATEMÁTICA).

Al analizar cómo impactaron los cambios didácticos y curriculares en las prácticas de enseñanza, las/os docentes aludieron a algunos aspectos que se destacan a continuación. En relación con el trabajo areal, este fue vivida por muchas/os como una pérdida de horas disciplinares que, lejos de potenciar el aprendizaje desde una pretendida interdisciplinariedad, empobreció las propuestas didácticas, la especificidad del contenido a ser enseñado. Se reconoce que los espacios curriculares se fragmentaron disciplinarmente aún más afectando no sólo a la enseñanza sino también a la evaluación. En las entrevistas los/as docentes señalaron esto de la siguiente manera:

“Nosotros tuvimos que hacer ajustes, fue en los contenidos porque reducir 5 años de Biología en 3. Fue un problema porque es muy difícil tanto contenido en tampoco tiempo” (PROF. DE BIOLOGÍA).

“Les dijimos a los chicos que sino realizaban las actividades areales en cada materia se iban a llevar un pedacito de cada una. Un poquito de inglés, un poquito de lengua” (PROF. DE INGLÉS).

En las entrevistas se indagó cómo las/os docentes realizaron ese pasaje de la enseñanza disciplinar a la enseñanza por área. La mayoría aludió haber ensayado integraciones de contenidos por ejes temáticos o temas transversales en función de sus

intereses y experiencias. Sin embargo, reconocieron que lo realizado no necesariamente respondía a razones epistemológicas.

Las/os docentes también señalaron que el cambio impactó en el modo de trabajo en clases. La PNES impulsaba la enseñanza compartida de más de dos profesoras/es de distintas asignaturas alrededor de una propuesta didáctica compartida. Si bien las/os docentes comentaron que esto demandó planificar colaborativamente revisando de forma conjunta la selección, secuenciación y organización de los contenidos a enseñar, al momento de llevar esto adelante en el aula, la propuesta se limitaba a repartir horas, contenidos y tareas según la especificidad disciplinar o bien la disposición para trabajar con otras/os. En el marco de las experiencias que fueron compartidas, se destaca la vivencia de dos profesores entrevistados:

Los profes teníamos que congeniar. Depende con quién te tocaba. Si vos tenías afinidad con el profe, todo bien, pero también se podía tornar muy difícil trabajar con otros. Para mí fue interesante esto de pensar juntos, de buscar un abordaje integral, pero en el aula no funcionó en todos los casos (PROF. FORMACIÓN ETICA Y CIUDADANA).

El profesor que toma la posta de decir la consigna, por ahí hay otro que a lo mejor escribe en el pizarrón, siempre suele ser por sus características personales el que siempre va para adelante. Hay profesores en mi espacio que están casi siempre callados o que esperan su momento para enseñar. Aunque estábamos juntos en el aula me quedo con la impresión de que cada uno hacía su parte. (PROF. DE LENGUA).

En función de lo expuesto, la mayoría de los/as profesores/as reconocieron que, si bien este cambio ofrecía la posibilidad de un trabajo entre pares en la misma clase, lo que resulta novedoso para muchos/as, las dificultades organizativas y didáctica obturaron en la mayoría de los casos la posibilidad de generar otros modos de trabajo pedagógico. Esta recurrencia se evidencia en citas como la siguiente: “A veces se nota una diferencia entre lo que se acordó y lo que después pasa en el aula y vos estás adentro del aula y ahí no le podés decir al colega: ‘che esto no es lo que arreglamos’ pero esto lo notan las/los estudiantes” (PROF. DE INGLÉS).

Entre los factores que más obturaron el trabajo por área, las/os docentes mencionaron la dificultad de la composición horaria en función de la designación por hora cátedra y la cobertura de cargos. La mayoría de las/os docentes manifestaron que este cambio se vivenció como una desprotección generando en ellas/os y sus pares mayor resistencia e incluso rechazo a toda alteración de las prácticas que afectara el puesto de trabajo y sus condiciones laborales. Al respecto mencionaron:

También pasó que en realidad en cada materia se vivió algo diferente. A Lengua directamente le sumaron cuatro de las cinco que ya tenían. Las artísticas teníamos tres, nos quitaron una disciplinar para usar en estas cuatro. O sea, perdimos una disciplinar

digamos. En idioma creo que le paso igual. Inglés se quedó con una menos disciplinar, entonces yo tuve que reducir un poco los contenidos disciplinarios porque habíamos logrado cuando empezó la NES. En ese momento habíamos aumentado a tres horas y ahora con la PNES una de esas horas quedo para el trabajo areal (PROF. DE ARTES VISUALES).

Por ejemplo, sí justo en el areal estamos viendo, escribiendo un texto sobre el retrato, necesito que, en lengua, sería lo ideal, estar viendo normativa, puntuación. Pero eso no pasa. No puedo calibrar, yo quiero aprovecharme de lo areal en lo disciplinar, no al revés. Se integran disciplinas, pero cuesta con los contenidos (PROF. DE LENGUA).

Asimismo, aludieron a las deficiencias en la infraestructura vinculadas a la escasez de espacios adecuados para el desarrollo de las diferentes actividades y en algunos casos a la falta de conectividad para desarrollar propuestas didácticas más innovadoras que requirieran el trabajo con NTIC.

A estas falencias detectadas por las/os profesoras/es, se añadió la falta de capacitación para llevar adelante la integración disciplinar. En la mayoría de los casos esta resultó ser la principal barrera para afrontar los cambios. Muchos/as manifestaron no estar formadas/os, ni tener las herramientas necesarias para abordar la revisión de sus propuestas metodológicas, especialmente en tiempos breves que apremiaban a la implementación de las políticas y que las/os confrontaban además con su posicionamiento político y pedagógico ante el trabajo de enseñar.

Pienso que no sé si nos logramos apropiarnos de todo del proyecto. Porque hay formaciones muy distintas, visiones muy distintas, de hecho, visiones muy distintas de la realidad. No todos miramos de la misma forma, hay diferencias, políticas, sociales e ideológicas con toda esa impronta. A esto le sumas la falta de formación que tuvimos y es evidente las dificultades para generar cambios que tuvimos (PROF. DE MATEMÁTICA).

Al profundizar la indagación respecto del cambio de una enseñanza disciplinar a una areal, se buscó conocer qué posibilidades de innovación habían experimentado las/os docentes. Cabe recordar que la PNES buscaba implementar un modelo curricular centrado en tópicos interdisciplinarios proponiendo relaciones de convergencia, complementariedad e interdependencia entre conocimientos de diverso origen disciplinar.

La mayoría de los/as docentes expresaron que el trabajo areal había comenzado a instalar una revisión “necesaria” de la selección de contenidos, las estrategias utilizadas, los recursos disponibles, los tiempos de aprendizaje e incluso las formas de evaluar. Si bien esto reafirmaba la importancia de avanzar hacia cambios sustanciales en las prácticas, la complejidad de este proceso terminaba desanimando a las/os docentes y reforzando aspectos de la matriz curricular tradicional de la escuela secundaria que no alteraban ni la enseñanza ni el aprendizaje dentro de las aulas.

Al compartir los/as profesores/as sus propuestas didácticas se evidenció que estas se organizan en torno a estructuras conceptuales, acordes a la especialización del saber docente, que derivan en un encapsulamiento disciplinar a pesar de compartir tiempos y espacios con otras asignaturas. Al respecto, las/os entrevistados mencionaron:

Por ahí es el mismo contenido, pero bueno aplicado desde otro lugar. Como trabajos integradores en realidad. Ese trabajo no tiene esa separación de matemáticas, biología y tecnología, es un trabajo que por ahí tiene que ir contestando o haciendo y no se da cuenta y está aplicando las 3 materias (PROF. DE MATEMÁTICA).

De acuerdo con las/os docentes entrevistadas/os, los cambios ya aludidos generaron ciertas deformaciones del saber que no lograron permear la organización curricular ni las propuestas pedagógico-didácticas propias del nivel. Estas de forma reactiva aumentaban las barreras y los límites epistémicos entre los/as profesores/as. De este modo, se propiciaron relaciones e interacciones “débiles” entre saberes que tendieron a generar aprendizajes “fragmentados” en contraposición a lo propuesto en los lineamientos pedagógicos de la PNES.

De las entrevistas se reconoce un desencuentro o desajuste entre las expectativas sobre lo que los/as profesores/as esperaban alcanzar, en términos de aprendizaje, y las exigencias que se plantean en relación con la revisión de sus prácticas dado que se dejaron al descubierto concepciones de enseñanza muy arraigadas centradas en la transmisión de información. Esto evidenció como en la organización de las prácticas aún operaba una concepción de conocimiento centrada en verdades ciertamente legitimadas, anudadas a tradiciones escolares que persistían en la escuela secundaria. Estas llevaban a comprender el aprendizaje como un proceso de apropiación de conocimientos académicos en detrimento de cualquier otra forma de conocimiento.

Considerando la relevancia que los cambios de la PNES otorgaban a nuevas estrategias didácticas como el aprendizaje basado en proyectos, las/dos docentes mencionaron de forma recurrente las dificultades que tuvieron que afrontar para implementar esto en las aulas. Destacaron la complejidad que representó la selección (el recorte) de los objetos de enseñanza. Esto derivaba, en la mayoría de los casos, en propuestas didácticas con interacciones curriculares débiles y un aprendizaje disciplinar fragmentado que se limitan a pedir a los/as estudiantes que vinculen, relacionen, asocien, articulen o integren de forma arbitraria lo que aprendieron en otros espacios curriculares para alcanzar producciones. Al respecto, una de las profesoras expresó:

Con esto de enseñar en base a proyectos se pedía que a los chicos que integraran cosas que ya vieron y que no se pueden dar clases en ese momento. Solo sirvió para afianzar contenidos que los chicos ya traen. Eso es lo que hicimos la mayoría (PROF. DE INGLÉS).

Conclusiones

A partir de las discusiones planteadas en el análisis cualitativo se destacan en las/os docentes algunas resistencias a los cambios propuestos por la PNES en los intentos de implementar la nueva política educativa. Si bien para algunas/os los cambios propuestos fueron valorados de manera positiva, la mayoría coincidió en criticar la poca o nula participación y consulta que recibieron como agentes claves del cambio para discutir estos y construir estrategias que viabilicen su puesta en práctica. A continuación, se señalan algunos hallazgos de devienen de lo expuesto.

En primer lugar, la implementación de la PNES refuerza el sostenimiento de la organización disciplinar en los espacios areales. A pesar de los intentos realizados, se advierte que persiste la enseñanza por disciplinas en base a estructuras conceptuales que en la práctica dependen de especialización del docente y conllevan a un inevitable encapsulamiento disciplinar. Esto demuestra que el pasaje a la interdisciplinariedad en los espacios areales no es un proceso que ocurre automáticamente. Enseñar contenidos que no “pertenecen” a una disciplina en particular requiere de espacios de reflexión y de capacitación que orienten a las/os docentes al diseño y desarrollo de propuestas didácticas integradas.

Si bien el qué enseñar ha sido históricamente objeto de discusión en las escuelas, habitualmente esas discusiones se han dado en el marco de las disciplinas. Se reconoce que la propuesta de la PNES avanza sobre un cambio curricular y metodológico más profundo que requiere tener en cuenta la heterogeneidad en la formación de los/as docentes. Entrar en diálogo con saberes y conocimientos que provienen de distintas disciplinas y establecer relaciones diversas y complejas en el marco de propuestas didácticas resultó, según las/os docentes entrevistadas/os, de mucho interés sensibilizando sobre la necesidad de repensar los modos de enseñar hoy en la escuela secundaria, pero no suficiente para cambiar las prácticas.

En función de lo expuesto, se evidenció que la interdisciplinariedad se presenta como un componente del cambio que genera incertidumbre y desconcierto, si no se articulan los mecanismos que permiten revisar las propuestas didácticas. Se reconoció que el mero encuentro de docentes en una misma aula no asegura el logro de una

integración disciplinar. El desafío de este cambio está en buscar otras formas de integrar contenidos para promover aprendizajes que superen la atomización y la fragmentación de los contenidos y propicien la flexibilización de las fronteras disciplinares (Cullen, 1997).

En segundo lugar, se identificaron dificultades que los/as docentes percibieron como pérdidas. Estas remitieron a horas de clase, a contenidos disciplinares e incluso a condiciones laborales adquiridas. En consecuencia, se entiende que los cambios de la PNES traccionaron necesariamente con el tipo de trabajo que realizaban los/as profesores/as y las condiciones que regulaban su labor. La inestabilidad laboral resultó ser una de las consecuencias más destacadas que incidieron en la aceptación e incluso disposición para cambiar de las/os docentes (Camillioni, 2010; Feldman, 2012).

En tercer lugar, el impulso al aprendizaje por proyectos o la enseñanza basada en proyectos, influyó tanto en los espacios de planificación como en el trabajo en el aula junto a las/os estudiantes. De acuerdo con lo descripto, esta estrategia presentó diferentes tensiones. Entre ellas se destaca: construir un entramado de concepciones didácticas y significaciones epistémicas compartidas (Cols, 2011), trascender el discurso de carácter normativo de las didácticas de las disciplinas propias del nivel secundario y colaborar entre pares más allá de colegialidad obligada (Hargreaves, 1992; Perrenoud, 2004).

Finalmente, para algunos/as profesores/as la política de la PNES provocó cambios en la organización institucional impactando en sus posibilidades de trabajo pedagógico. Esto puso en evidencia la necesidad de asegurar condiciones desde los equipos de conducción para viabilizar institucionalmente estas propuestas al interior de las escuelas construyendo acuerdos y consensos que faciliten el cambio en las prácticas.

Teniendo en cuenta estos hallazgos resulta interesante resaltar la importancia de seguir investigando cómo los cambios normativos que se buscan implementar afectan a las/os docentes en distintas dimensiones de su trabajo de enseñar. Si bien la CABA resulta una jurisdicción con ciertos avances en materia normativa dentro del nivel, se reconocen las tensiones que operan en las posibilidades reales de atender a las demandas que hoy movilizan a las/os profesoras/es a generar cambios tendientes a promover la inclusión y la mejorar de la calidad educativa en sus aulas.

Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2015a). Cambio y escuela secundaria: conceptos y experiencias para analizar la situación en la Argentina. *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación* 2(3), 46-59. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.13245/pr.13245.pdf

Acosta, F. (2020 b). La sistematización estatal modelizadora y la segmentación en los orígenes y expansión de la escuela secundaria en la Argentina. *Revista Del IIICE*, (47), 23-40. <https://doi.org/10.34096/iice.n47.9637>

Bolívar, A., Gallego, M. J., León, M. J. y Pérez, P. (2005). Políticas educativas de reforma e identidades profesionales: a Educación Secundaria en España. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 13(45). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/download/150/276>

Camilloni, A, Cols, E, Basabe, L, Feeney, S. (2007). El saber didáctico. Argentina: Paidós. Camilloni, A. (2010). La Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Disciplinas o áreas? *Revista de Educación*, Número 14.2 F, pp.55-76. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/index

Consejo Federal de Educación (2009a) *Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria en Resolución CFE N° 84/09*. Argentina. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/84-09-anexo01.pdf>

Consejo Federal de Educación (2009b) *Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria en Resolución CFE N° 93/09*. Argentina. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/84-09-anexo01.pdf>

Cols, E. (2011). *Estilos de enseñanza: sentidos personales y configuraciones de acción*. Homo Sapiens.

Cullen, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*: temas de filosofía de la educación. Buenos Aires: Paidós.

Dussel I. (1994) *El currículum de la escuela media Argentina*. MEyC., Dirección Nacional de Cooperación Internacional.

Feldman, D. (2012). La innovación escolar en el currículum de la escuela secundaria. En: C. Romero (comp.) *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Novedades Educativas. (pág. 54).

Felicitas, A. (2012). La escuela secundaria argentina en perspectiva histórica y comparada: modelos institucionales y desgranamiento durante el siglo XX. *Cuadernos de História da Educação*, 11(1), 131-144. Recuperado de <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17534>

Heagreaves, A. (1992). *El tiempo y el espacio del profesor*. Morata.

Hernández Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista L.P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ta ed.). Mc Graw Hill.

Iglesias, A. (2018). Tensiones en torno a la implementación de la Nueva Escuela Secundaria y el sentido de las reformas educativas recientes en la CABA. Ponencia presentada en: *IV Encuentro hacia una pedagogía Emancipatoria en nuestra América. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación/Florencia Gorini, Buenos Aires*. Recuperado de: <https://pedagogiaemancipatoria.files.wordpress.com/2018/09/iglesias.pdf> [30.09. 2019].

Ministerio de Educación. (2017). *Secundaria del Futuro. La Escuela que Queremos. Profundización de la NES*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/secundaria-del-futuro> [Última consulta: 19/06/2021]

Ministerio de Educación. (2018). *La Organización Institucional en la Secundaria del Futuro*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.buenosaires.gob.ar/educacion/la-organizacion-institucional-en-lasecundaria-del-futuro> [Última consulta: 19/06/2021]

Ministerio de Educación. (2015). Resolución N.º 321/2015, Diseño curricular, Ciudad Autónoma de Buenos Aires https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/res_megc_321_15.pdf [Última consulta: 19/06/2021]

Ministerio de Educación. (2012). Resoluciones N° 4145/SSGEC/2012 https://www.et9huergo.edu.ar/docs/Res_4145_-_12_CB.pdf [Última consulta: 19/06/2021]

Ministerio de Educación. (2018) Resolución N.º 653/2018, Plan Personal de Aprendizaje (PPA), Ciudad Autónoma de Buenos Aires. http://documentosboletinoficial.buenosaires.gob.ar/publico/ck_PE-RESMEGC-MEGC-653-18-5324.pdf [Última consulta: 19/06/2021]

Ministerio de Educación. (2018) Resolución N.º 655/2018. Criterios para la conformación del trabajo colaborativo, interdisciplinario, la planificación interdisciplinaria, seguimiento y evaluación continua, Ciudad Autónoma de Buenos Aires. <https://boletinoficial.buenosaires.gob.ar/normativaba/norma/402243> [Última consulta: 19/06/2021]

Perrenaud, P. (2000.). Aprender en la escuela a través de proyectos. En: *Revista de Tecnología Educativa* (Santiago - Chile), XIV, n° 3, 2000, pp. 311-321.

Southwell, M. (2011) La educación secundaria en Argentina. Notas sobre la historia de un formato. En: TIRAMONTI, G. (dir.). *Variaciones sobre la forma escolar*. Rosario: Homo Sapiens.

Speziale, T. (2018). La gubernamentalidad neoliberal: el caso de la Nueva Escuela Secundaria (NES) En: Revista de la Carrera de Sociología, 8(8). pp. 5-258

Sisti, P. M. (2020). ¿" Otra Economía" en la Nueva Escuela Secundaria? En: Revista Otra Economía, 13(23), pp. 67-86.

Terigi, F. (2013). Saberes docentes. Qué debe saber un docente y por qué En: VIII Foro Latinoamericano de Educación. Buenos Aires: Santillana

Terigi, F. (2008). Los cambios en los formatos de la escuela secundaria Argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En: Propuesta Educativa-Flasco, VOL.1 NU29 pp. 63-71.

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación. (2003). Historia de la educación argentina y latinoamericana (Programa del curso). Pinkasz, Daniel. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.5939/pp.5939.pdf>

Ziegler, S., y Nobile, M. (2014). Escuela secundaria y nuevas dinámicas de escolarización: Personalización de los vínculos en contextos escolares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 19 Numero 63, 1091-1115. Recuperado en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662014000400005&script=sci_abstract