



Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina

Análisis de la política nacional

UNICEF

Acerca de la obligatoriedad en la escuela secundaria argentina. Análisis de la política nacional.

Elena Duro: Dirección General.
Roxana Perazza, Investigadora responsable del estudio

Equipo de trabajo:

Lic. Laura Castillo. Investigadora.

Lic. Alejandro Morduchowicz resp. del componente financiero

Lic. Gisela Rotstein, resp. componente normativa

Lic. Martin Scasso (procesamiento de datos)

Entrevistas a cargo de: Lic. Ana Pagano/ Laura Castillo/ Roxana Perazza

Desgrabaciones: Ana Bustamante/ Catalina Briski

Agradecimientos y reconocimientos:

El presente estudio contó con la colaboración sistemática del Ministerio de Educación de la Nación quien a través de las diversas direcciones y funcionarios responsables y equipos técnicos han facilitado no sólo el acceso a la información sino han participado y aportado valiosas sugerencias para el estudio de esta política.

También, se agradece la invitación de la Dirección de Educación Secundaria del Ministerio Nacional a los dos investigadores principales del presente estudio a participar de todos encuentros regionales realizados en durante el 2011.

Por otro parte, fue posible la realización de este estudio gracias a las autoridades de las carteras educativas de las provincias, en especial nuestro agradecimiento a la Ministra de Educación de Tucumán, a la Subsecretaria de Educación de San Juan, a la asesora de la Subsecretaría de Educación de la Prov. de la Pampa, y a los directores del nivel secundario de las provincias de Buenos Aires, Tucumán, Corrientes, San Juan y La Pampa quienes nos han facilitado el contacto y el encuentro con los responsables de los planes de mejora, los supervisores y los asistentes técnicos territoriales de cada una de las provincias.

Esperamos que el trabajo realizado aporte una mirada más, a los procesos que se están llevando a cabo en las provincias de nuestro país en pos de la mejora de la educación obligatoria.

Índice

Resumen ejecutivo.....	1
Presentación.....	4
Capítulo I: la educación secundaria en el contexto de América Latina.....	16
Capítulo II: La obligatoriedad como política central.....	53
Capítulo III: Panorama Federal: las propuestas de educación secundaria obligatoria.....	122
Reflexiones Finales.....	188
Bibliografía.....	210
Anexo I.....	217
Anexo II.....	232
Anexo III.....	240

Resumen ejecutivo

El presente informe trata sobre el proceso de implementación de la política de obligatoriedad de la escuela media en la Argentina, tras la promulgación de la ley nacional de Educación 26.206 del 2006.

1

- I. El estudio se inscribe dentro de los llamados estudios en los llamados “estudios de orientación de la decisión”. En ellos, las preocupaciones de los responsables de la política o programa bajo análisis orientan los organizadores previos y las preguntas de la investigación, aunque no los restrinjan. De modo tal, que sea posible aportar ideas para la reformular rumbos, cambiarlos y/o profundizar otros.
- II. Un número significativo de los gobiernos de la región han establecido como meta la obligatoriedad del nivel secundario y por ende, se enfrentan con coyunturas complejas que requieren del armado y coordinación de nuevas estrategias. En más de un país, se está frente a la primera generación de adolescentes que tienen la posibilidad de acceder a este nivel de enseñanza. Distribuida de manera desigual tanto en ámbitos rurales como urbanos, la ampliación de la cobertura del nivel pone de manifiesto la necesidad de construir herramientas específicas para procesos de expansión de los sistemas, tomando en cuenta no sólo lo referido a lo presupuestario sino también revisando los problemas relacionados con la enseñanza en este nivel así como las cuestiones vinculadas a la organización institucional y los puestos de trabajo docente.
- III. Para contextualizar los cambios sobre la escuela media que se están implementando en Argentina puede resultar útil realizar una sucinta descripción acerca de los problemas con los que otros países de América Latina se enfrentan a la hora de ocuparse de ese nivel. Del mismo modo,

conocer las estrategias adoptadas, sus logros y dificultades puede colaborar con la reflexión que se pretende en este estudio.

- IV. El ingreso de sectores de la población de adolescentes y jóvenes a las escuelas medias que nunca antes habían accedido a ella y para los cuales no estuvieron destinadas desde su creación pone en evidencia la necesidad de repensar sus formatos organizacionales. La tradición de la escuela media, eminentemente selectiva y destinada a la formación de las capas medias ya sea para permitir la prosecución de los estudios superiores o para la formación para determinados tipos de trabajo (con la consecuente transmisión de valores asociados a ellas tales como la disciplina, el aprovechamiento del tiempo, el esfuerzo individual, entre otras cuestiones.), choca con el ingreso masivo de otros grupos sociales con otras culturas, trayectorias de vida y expectativas.
- V. Pareciera que se están llevando a cabo algunos movimientos que abren la discusión sobre la pertinencia del modelo hegemónico de la educación secundaria, con alcances por ahora acotados. Se advierte que la expansión de la cobertura requiere de la toma de decisiones estructurantes para la creación de otros escenarios educativos que permitan que todos los jóvenes puedan ejercer su derecho a la educación en un proceso de escolarización que sea portador de otros y renovados sentidos.
- VI. En términos generales, en la Argentina hubo un aumento del 10% de inscriptos a la escuela secundaria entre 2000/2010. Entre los años 2001 y 2010 la matrícula de 12 a 17 años se incrementó en 264.000 alumnos. Este incremento de matrícula puede atribuirse en gran parte a un aumento de la población para ese grupo etario y, en menor medida, por impacto de procesos de inclusión: entre los años 2001 y 2010, la población de 12 a 17 años se incrementó en 287.000 personas.
- VII. La diversidad de situaciones materiales que se presentan en el territorio argentino, la cantidad de adolescentes que no han finalizado sus estudios medios, sumada a la de aquellos que directamente no han accedido a la escuela media, junto con la variedad de circuitos de enseñanza y aprendizaje signados por la diferente calidad de los mismos y la pérdida de sentido de la

educación secundaria tanto para alumnos como para sus docentes suman situaciones a un panorama complejo, si se enfoca la política pública desde el prisma de la obligatoriedad.

- VIII. Desde el 2009, en la Argentina, se esta llevando a cabo el Plan Nacional de Educación Secundaria Obligatoria que, de la mano de propuestas de nuevos marcos normativos y de planes jurisdiccionales y de planes de mejora institucional, pone el foco en el logro de aprendizajes significativos y en el respeto y sostenimiento de trayectorias educativas significativas y valiosas de los alumnos.

En esta primera etapa de implementación, se han optado por determinadas herramientas en pos de cumplir con los objetivos propuestos.

El informe recoge los desarrollos normativos tanto a nivel nacional como los provinciales, sistematiza y analiza los planes sobre educación secundaria propuestos por todas las provincias y recoge la voz de un grupo de actores del sistema involucrados en este proceso. Funcionarios de alto como mediano rango, directores de área nacionales y provinciales, supervisores del nivel junto con los asistentes técnicos territoriales constituyen los principales entrevistados.

El documento describe en un primer capítulo el contexto de América Latina y la cuestión de la obligatoriedad en la educación media. Se caracteriza la situación de los diversos sistemas latinoamericanos y la inserción de la Argentina dentro de ese marco. Un segundo capítulo retrata los componentes de la política de obligatoriedad como eje central, ellos son el normativo, el institucional y el financiero. En un tercer capítulo, se analiza los avances provinciales en relacion a los ejes de la politica bajo estudio. Por último, en el capítulo final se esbozan las primeras reflexiones a partir del estudio realizado.

Palabra claves: educación secundaria- obligatoriedad- politica- Argentina.

Presentación

Introducción

Desde 2006, la Argentina tiene un marco normativo que reestructura el sistema educativo a nivel nacional. Tras las leyes de transferencia educativa (Ley N° 24049 /94), la Ley Federal de Educación (N° 24.195/93 ya derogada), en los últimos años, la Argentina amplió y reformuló el marco normativo del sistema educativo y avanzó en la legislación de los niños, niñas y adolescentes definiéndolos como sujetos de derecho. Se promulgaron las leyes de educación técnico profesional (Ley N° 26.058/05), la de Financiamiento Educativo (Ley N° 26075/05), la Ley Nacional de Educación (Ley N°. 26.206/06), la ley de educación sexual (Ley N° 26.150/06) y la Ley integral de los derechos de los niños, niñas y adolescentes (ley N 26.061/05). Leyes que, por un lado, han avanzado en procesos de regulación en áreas hasta entonces, vacantes y otras que han escrito otra letra sobre las características del sistema educativo.

De este modo, este encuadre normativo ha fijado la dirección para las próximas décadas de la mayor parte de las políticas públicas en función dar cumplimiento a lo establecido en los artículos de cada una de ellas.

Entre ese cuerpo se destaca, a los fines de este informe, la Ley N° 26.206/06, que pone énfasis, entre otros puntos, en la extensión de los años de obligatoriedad escolar en el nivel secundario.

Al sancionarse la Ley, una buena parte de la discusión entre docentes, especialistas y funcionarios se centró sobre la pertinencia de declarar la obligatoriedad para un nivel educativo que aún no había podido cumplir aquella que también se establecía en la ley de educación de 1993. Pero más allá de la discusión, se debatía – y de algún modo se actualiza todavía- sobre el sentido de enunciar objetivos tan complejos y difíciles de lograr en el mediano plazo, cuando aún están sin satisfacer objetivos más moderados.

La cuestión radica en el vínculo entre las leyes y las políticas, sin duda, las leyes marcan rumbos y obligan a los Estados a ponderar su cumplimiento en el diseño de sus agendas y en la fijación de prioridades. Por lo tanto, la tensión radica en cómo hacer para que las

leyes marquen la direccionalidad en el diseño de las políticas públicas y al mismo tiempo, no se despoje de sentido ni de contenido a determinado tipo de legislación – en este caso social- que se caracteriza por ser de difícil cumplimiento en el mediano e inclusive en el largo plazo. Situaciones equivalentes se han podido observar en un amplio número de países de la región (López, 2007) que han declarado obligatorio una importante cantidad de años de escolaridad para sus niños y jóvenes.

La obligatoriedad del nivel secundario se instala en la Argentina en un marco en el que conviven situaciones desiguales, signadas por la presencia o no de escuelas o bien de profesores titulados, por circuitos diferenciados en relación con la calidad y los aprendizajes, lo cual ha delimitado múltiples escenarios para los cuales sigue siendo válido preguntarse sobre la necesidad de realizar abordajes diferenciados para poder arribar a los cabo los propósitos deseados.

En principio, el carácter de obligatorio debe ir de la mano de la ampliación de la oferta educativa en todo el territorio; territorio marcado por los espacios urbanos como por los rurales con una distribución desigual e injusta del aparato escolar. También al interior de lo urbano, las diferencias persisten entre los centros de las grandes urbes y sus periferias y /o en relación a las pequeñas ciudades. Lo mismo puede observarse en lo estrictamente rural donde las desigualdades están signadas por la cantidad de habitantes, las características del trabajo de la zona, la accesibilidad, y la presencia y uso de los servicios públicos.

A este primer aspecto, se añaden condiciones objetivas para establecer que todos los adolescentes tengan posibilidades concretas de acceder, permanecer y egresar de las escuelas con aprendizajes significativos y valiosos. Si se pone el foco sobre los adolescentes en condiciones de estar en la escuela, es factible identificar en principio cuatro grupos. Un primer grupo está conformado por aquellos alumnos/as que estudian pero están en riesgo de abandonar la escuela, un segundo grupo lo conforman aquellos adolescentes y jóvenes que nunca accedieron a la educación secundaria, el tercero está formado por aquellos que alguna vez accedieron a la escuela pero la abandonaron y, por último, un cuarto grupo es el que permanece en la escuela recorriendo las trayectorias

esperadas. Cada uno de estos grupos tiene componentes propios, recorridos institucionales que los colocan en determinado lugar y no en otro. Estas poblaciones comparten determinado rango etario y a veces, el territorio, aunque los modos y procesos de apropiación del espacio público, de los bienes y consumos culturales son representativos de cada grupo.

Desde las políticas públicas, la tensión entre lo diferente (condiciones materiales, situación de los adolescentes, vínculo con lo escolar/ educativo, experiencias, entre otras cuestiones) y lo común (derecho a la educación) pone en discusión el lugar del Estado, su posición respecto al tipo de intervención, al respeto por la diferencia (la lectura de la misma), la inversión pública. La necesidad de definir una (o varias) estrategia(s) que aborde(n) en distintos momentos las diferencias en pos de garantizar el derecho a la educación se constituye en el principal desafío para los gobiernos.

De acuerdo con Garnier definir "... una estrategia significa, en buena medida, definir las prioridades del desarrollo nacional, y definir el carácter y las prioridades de las distintas políticas y los diversos programas de acción gubernamental, de manera que estas prioridades sirvan de hilo conductor y de principio ordenadora los procesos de toma de decisiones sociales y, en particular, a la elaboración y aplicación de políticas públicas...." (2004:107)

En una rápida lectura, la gran cantidad de distintos programas gubernamentales en la región tendientes a "*compensar*" "*focalizando*" las acciones y herramientas en aquellas poblaciones que han quedado fuera de circuito escolar constituye la nota más clara sobre las dificultades presentes para dar cumplimiento al derecho a la educación en determinados grupos sociales/económicos. Al mismo tiempo, al estudiar los componentes y procesos desarrollados al interior de esta diversidad de propuestas complementarias a una escolaridad regular, es factible advertir estrategias que se proponen superar *las cuestiones que no funcionan* en la escuela "común". Una buena proporción de los programas incorpora aquellos componentes (acompañar al alumno, rearmar un vínculo con los padres, incorporar propuestas culturales, realizar trabajos colectivos docentes,

espacios físicos cercanos a las casas, materiales de apoyo, por enumerar algunos de ellos) que pareciera que la escuela ha dejado de lado o no ha tomado como parte de su tarea.

En este punto, se actualiza otra discusión: si es posible albergar a toda esta población bajo el formato de una escuela secundaria pensada con otros objetivos (Tiramonti 2004, Dussel, 2006, Southwell, 2011). La primera respuesta es negativa, dado que esta escuela producto de otro contexto histórico requiere cambios y nuevos pilares en la cual apoyarse. Inclusive, algunos autores (Llinás, 2011, Terigi, 2008) van más allá, han puesto en duda si es la escuela el único formato sobre el cual pensar la convocatoria o re convocatoria de estas poblaciones diversas. Acosta afirma que la educación secundaria presenta una dificultad histórica: su origen selectivo y excluyente frente a procesos de expansión (2011:12). La institución escolar secundaria como pasaje y encuentro intergeneracional de culturas se recuesta sobre un modelo que estalla, con reducidas posibilidades de diversificación institucional y curricular. Aunque puede proponerse en contrario el modelo de escuela técnica en la Argentina, como ejemplo de diseño de enseñanza con otro formato y en función de prioridades nacionales.

Por lo tanto, pareciera que existen acuerdos generalizados cuando se sostiene que aquella escuela que en su momento expulsó, a través de distintos mecanismos, a un gran número de adolescentes no puede ser la misma que hoy los vuelva a convocar. Se intensifica la discusión sobre si el formato escuela secundaria tal como se lo concibió – división disciplinar por materias, amplio espectro de disciplinas a estudiar, cursada de todas ellas en simultaneidad, régimen de asistencia regular y presencial, régimen de correlatividades uniforme, régimen de evaluación común, régimen de correlatividades, número de materias previas para definir la aprobación de la cursada, criterios similares para aprobar todas las materias, criterios sobre el pase de un año a otro; en suma: cuestiones vinculadas por ejemplo, al régimen académico, al currículo, al puesto de trabajo docente pueden continuar casi sin cambios.

A partir de este punto, se abre un conjunto de interrogantes que se expondrán a continuación sólo en función de comprender y dimensionar el sentido de la obligatoriedad en la escuela secundaria y sus implicancias en el diseño de las políticas públicas.

El desarrollo de otros formatos escolares educativos tiene varios retos que enfrentar: Por un lado. "...no sólo requerirá espacios de discusión y de consenso sino, a la vez, una redefinición de los presupuestos educativos. Implica trabajar otras nociones de currículo, el armado y la convivencia de múltiples trayectos escolares y otros criterios de evaluación de los aprendizajes. Compromete diversos formatos institucionales y un reacomodamiento de los edificios escolares. Supone redefinir la idea de supervisión del sistema así como la de los otros puestos de trabajo. Exige enfocar de otra manera la enseñanza, propiciar espacios sistemáticos de experimentación y de prueba, encarar procesos de seguimiento. Lleva consigo discutir los modos de financiamiento con otros sectores, otras propuestas educativas y otros modos de regulación." "Presupone definir otros puestos de trabajo docente, respetando los derechos adquiridos de los trabajadores y a la vez, creando nuevos roles y transformando o suprimiendo otros; exige una reingeniería, en principio, de todo el personal docente. Requiere de un estatus jurídico distinto y de la creación de normativa que legitime los cambios y las modificaciones..." (Perazza, 2008: 72,73)

Un dato relevante está relacionado con la clase social/económica de la población destinataria de la política. Se reconoce que aquellos con posibilidades de acceso a bienes materiales y culturales compensan lo que la escuela no puede brindar y, en algunos casos, lo enriquecen. Se sostiene, así, la ilusión de un formato escolar aún válido y de una serie de dificultades que resultan exógenas a él.

Otra parte de la población- en otras condiciones, con otras posibilidades con sus derechos vulnerabilizados (Loyo- Calvo, 2008) son las principales destinatarias de aquellos programas y proyectos, mencionados en párrafos anteriores, que intentan armados institucionales distintos en búsqueda de respetar las trayectorias institucionales de estos grupos y, al mismo tiempo, de probar abordajes nuevos en relación a la enseñanza y a los aprendizajes.

No puede dejar de señalar como riesgo posible el seguir sosteniendo el modelo actual de escuela secundaria para determinados grupos de jóvenes y, al mismo tiempo, crear

espacios alternativos escolares que puedan albergar a otros jóvenes con otros recorridos, sin prever puntos de contacto entre ambas propuestas.

Desde algunos sectores, se teme que estos caminos profundicen los estamentos ya fragmentados del sistema y que se propicie la estigmatización de determinados circuitos para poblaciones específicas. De todos modos, estas realidades ya están presentes en diversos sectores de la Argentina.

Otro aspecto a tener en cuenta relacionado intrínsecamente con el punto anterior, está vinculado con los aprendizajes escolares. Cuestión no menor, cuando numerosos esfuerzos gubernamentales se hicieron en función de justificar reformas curriculares para la mejora de la escuela secundaria. (Dussel, 2006) Parece haberse constatado que las reformas curriculares sostenidas en este formato no llegan a impactar de los modos esperados, ni resuelven los problemas que ya tiene la escuela. La escolaridad de baja intensidad (Kesller, 2004) y la pérdida de sentido afectan, aunque de modos distintos, tanto a los alumnos como a los docentes.

La cuestión docente, sin dudas, debe formar parte de este listado. Se entiende por la cuestión docente al conjunto de políticas relacionadas con el quehacer de la enseñanza que comprenden aquellos aspectos formativos iniciales y continuos, las características del acceso al puesto de trabajo, el puesto de trabajo en sí mismo, las condiciones laborales y salariales, las relaciones con los sindicatos docentes, los modos de enseñar, el desempeño docente y su evaluación.

No es posible concebir cambios en las políticas públicas sin incluir el tratamiento de una profesión marcada por el paulatino y sistemático desprestigio social y con un conjunto de saberes y prácticas en crisis (no sólo por el proceso de incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas). Un puesto de trabajo que pareciera que fluctúa entre las múltiples instituciones en las que un docente de escuela media debe trabajar (el llamado “profesor taxi”, que corre de una escuela a otra) sin condiciones que le permitan o favorezcan tener un contacto con los alumnos de manera sostenida y sistemática, y que tampoco encuentra los modos de referenciarse en cada uno de los marcos institucionales

establecidos ni concentrar todas sus horas cátedras en una misma institución, a partir de lo cual generar algunas condiciones para el trabajo colectivo.

El ausentismo docente en la escuela secundaria es, al mismo tiempo, un síntoma y la causa de varios problemas. Quizá, la señal más clara de un sistema educativo “que hace agua” y que pone en términos concretos que hay algo que no está ocurriendo: la enseñanza.

Se entiende que los cambios en el sistema educativo son a mediano y largo plazo, que configuran complejos emprendimientos, que no se pueden llevar a cabo sólo desde los gobiernos, y responden a una ponderación de determinadas prioridades; que es imprescindible-y difícil a la vez- propiciar ámbitos de discusión y acompañamiento de los mismos, pero también es cierto que la mayor cuota de la responsabilidad política recae sobre las instancias gubernamentales.

Otro punto a contemplar es la situación de los jóvenes, a quienes es difícil englobar como categoría única. A los contextos complejos se les agregan las dificultades con las que se encuentran los adolescentes y jóvenes en sociedades en las cuales pareciera que la entrada al mundo laboral, el acceso a la atención de la salud y a los consumos y producciones culturales está restringida para determinadas clases, por lo que las expresiones y búsquedas laterales cobran mayor centralidad. La conformación y pertenencia a determinados grupos (marras, pandillas, comunidades), la creciente cantidad de embarazos en adolescentes o, los consumos de sustancias nocivas para la salud constituyen algunos indicadores de este escenario. A la vez, la multiplicidad de lenguajes y producciones juveniles hacen referencia a un sector de la población que no ha perdido la capacidad de demanda y expresión y que no se define únicamente por las características que a esas representaciones se les asignan.

Islas afirma que “... lo preocupante es que estas representaciones-tipo son la base sobre la cual se diseñan políticas públicas, sobre todo desde las instituciones gubernamentales, pero en ocasiones también desde las organizaciones políticas, las instituciones académicas y las organizaciones no gubernamentales, convirtiéndose, a fin de cuentas, en un juego de espejos, donde los jóvenes son lo que se dice sobre ellos, mientras lo que ellos son no se

dice; en otras palabras, las categorías construidas desde las instituciones poco se refieren a las condiciones reales que viven los diferentes y heterogéneos grupos juveniles de una sociedad.." (2002: 127)

No es posible diseñar políticas de obligatoriedad escolar sin decidir el incremento sostenido en los presupuestos públicos en las áreas educativas y sociales y en aquellas encargadas de la construcción de más y mejores edificios escolares.

Si tomamos algunos datos sobre el panorama en la región, sólo a modo de ilustrar las dificultades presentes cuando se piensa en clave de obligatoriedad escolar (de la mano de la expansión del sistema) la diversidad de situaciones se ubican en Perú y Chile que logran que el 70 % termine la escuela, pasando por Brasil, Bolivia, Colombia, Paraná y Paraguay que llegan al 50 %, hasta Guatemala, Honduras y Nicaragua no logran llegar al 30 %¹, dimensionan cualitativa y cuantitativamente la magnitud del problema.

A partir de expectativas y promesas gubernamentales diferentes- que recorren desde la inserción laboral hasta el ingreso a la universidad o la continuidad a otros estudios superiores o sólo la obtención de una certificación que los posicionará de modo distinto en la sociedad, las familias ansían la incorporación de sus hijos a una escuela secundaria, a la que muchos de ellos no tuvieron acceso o no pudieron terminar.

Complementariamente, en las últimas décadas, en la mayoría de los países de la región, hubo avances significativos en materia de legislación de los derechos de los adolescentes y jóvenes². Normas en relación con los derechos de los niños, niños y adolescentes, en

¹ Atlas de la desigualdad educativa , Siteal.2009

² la Ley de Juventud de Colombia, aprobada en 1997, la que comenzará con un ciclo que llevó a que otros países imitaran dicho esfuerzo, aprobando sus respectivas leyes de juventud: México en 1999; República Dominicana en el 2000; Ecuador en 2001; Costa Rica, Nicaragua, Perú y Venezuela en 2002; y Honduras en 2006. Bolivia, por su parte, cuenta con un proyecto de ley , y otro tanto ocurre con Guatemala (que cuenta con un proyecto similar pero propuesto por movimientos juveniles), con El Salvador (hay algunas iniciativas a estudio en el Congreso) y con Paraguay que - este año- comenzó a recorrer también este camino. Por su parte, en Argentina, Brasil, Panamá y Uruguay, no se conocen iniciativas de este tipo, sin que ello limite –ni mucho menos- el desarrollo de políticas públicas de juventud, en ningún caso. En http://www.joveneslac.org/portal/modules.php?op=modload&name=PagEd&file=index&topic_id=21&page_id=1761

relación con la minoridad y con las políticas consideradas como avances significativos en relación que los definen como sujeto de derecho.

La breve referencia a datos estadísticos ayuda a sostener la imposibilidad de referenciar a los adolescentes y el sistema educativo en una única dirección. Tanto en el contexto latinoamericano como en el interior de cada país, a priori, es factible identificar diversos desarrollos, de baja cobertura, que intentan poner a prueba algunas hipótesis.

En una primera mirada, aparece en primer plano la agudización de situaciones de pobreza e injusticia social en las condiciones de vida de determinados sectores tras las políticas implementadas en la región en la década de los 90. La pauperización de los jóvenes, las restricciones de su acceso a un trabajo decente y al uso de servicios básicos como así también de una vivienda digna han determinado y reducido las posibilidades de acceso y permanencia en el sistema educativo.

Estas situaciones proponen pensar en las potencialidades de las políticas educativas sólo en articulación con otras. A diferencia de décadas atrás, no es posible afirmar que el acceso y la permanencia en un sistema escolar de calidad otorgan a todos los sectores posibilidades de progreso y movilidad social. La necesidad de acompañar y complementar las políticas educativas con las de otras áreas pareciera constituirse en una afirmación difícil de rebatir.

Otra cuestión a tomar en cuenta es que la situación de los adolescentes y jóvenes en relación con la escolaridad secundaria en nuestro país presenta un amplio espectro de trayectos escolares. De este modo, se configuran trayectos diversos en relación a la escolaridad: la entrada, la permanencia y el egreso; la entrada, la permanencia, la repitencia, el abandono, el reingreso y el egreso constituyen algunos ejemplos de los muchos posibles de hallar cuando se aborda este problema. En los últimos años, atendiendo a estas situaciones disímiles y respondiendo a la necesidad de introducir acciones diferenciadas, los gobiernos locales han implementado diversas políticas en pos de reconvocar a aquellos adolescentes y jóvenes que alguna vez estuvieron en la escuela secundaria a volver a ella. En este sentido, con diversos formatos, supuestos, coberturas y financiamientos es posible enumerar las Escuelas de Reingreso (E.R. 2004, Ciudad

Autónoma de Buenos Aires) Los Centros de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes (CESAJ, 2009, Provincia de Buenos Aires)³, Programa de Inclusión/Terminalidad de escolaridad secundaria y Formación laboral de jóvenes de 14-17 años (PIT 14-17) el Programa 14-17 de la Provincia de Córdoba o las propuestas nacionales como Plan Fines (Plan de Finalización de estudios Primarios y Secundarios. 2008-2011 Ministerio de Educación Nacional) o Volver a la escuela (2004, Ministerio de Educación Nacional) Centros de Actividades Juveniles (CAJs, 2001, Ministerio de Educación Nacional).

Estas y otras acciones valiosas llevadas a cabo tanto a nivel nacional como local han enriquecido la discusión y ofrecen algunos modelos alternativos.

Acerca del estudio:

Los procesos de diseño e implementación de una política pública en el sector educativo y más específicamente cuando se trata de la obligatoriedad de la escuela media tienen que contemplar las cuestiones anteriormente mencionadas.

El presente estudio se ha encuadrado en los llamados “estudios de orientación de la decisión”. En ellos, las preocupaciones de los responsables de la política o programa bajo análisis orientan los organizadores previos y las preguntas de la investigación, aunque no los restrinjan. Al mismo tiempo, estos estudios realizan una amplia consideración de las cuestiones que emergen como consecuencia del trabajo en terreno, llamando la atención de los decisores sobre los asuntos que se consideren relevantes para sus propósitos de conocimiento y mejora del Plan. En este sentido, el estudio busca aportar insumos significativos para la toma de decisiones en este tema a mediano y largo plazo, dado que se entiende que la educación secundaria de calidad, su expansión y obligatoriedad requieren de más de una gestión de gobierno para poder dar cumplimiento a los propósitos enunciados en el mismo Plan.

³ Surgida como una respuesta de la Dirección Provincial de Educación secundaria .la iniciativa se plantea como una estrategia de reingreso, a la vez de aceleración, en la que se incluyen instancias de formación para el trabajo y que puede desarrollarse en articulación con organizaciones de la sociedad. (Unicef: 2012, 51)

Fue interés del Ministerio de Educación de la Nación acompañar este estudio no sólo a través de proporcionar las fuentes de información necesarias, los contactos con los entrevistados así como la disposición para que los investigadores asistan a los encuentros regionales y nacionales, sino también, en la discusión y análisis de las hipótesis previas, aportando otras miradas a considerar.

La mirada sobre el Plan, en pleno proceso de desarrollo y en un lapso de tiempo determinado a priori, implicó para el estudio tomar algunas decisiones de trabajo. En primer lugar, se priorizó el registro de distintos actores involucrados en dicho proceso. A tal fin, se seleccionaron cinco jurisdicciones (una por región, con sistemas educativos distintos) para llevar a cabo entrevistas en profundidad con actores de distinto rango vinculados a los procesos de toma de decisiones. También, se acordó estudiar y sistematizar todos los planes jurisdiccionales así como los avances en la normativa tanto a nivel nacional como los desarrollos locales. Esta aproximación permitió la producción de información relevante referida a los procesos específicos de implementación de la propuesta, teniendo en cuenta las características y necesidades de los sistemas educativos locales.

- **Objetivos del estudio:**

1. Describir los principales componentes del Plan Nacional de Educación Secundaria Obligatoria (2009-2011), lineamientos, propósitos, identificación de problemas, diagnóstico del que parte.
2. Analizar los procesos de inversión económica dirigidos a la expansión del sistema escolar secundario obligatoria
3. Describir el cuerpo normativo que sostiene el proceso de toma de decisiones.
4. Estudiar y sistematizar las principales estrategias provinciales presentadas en los Planes de Jurisdiccionales

5. Indagar sobre las preocupaciones, opiniones, dudas e interrogantes sobre el proceso de implementación de los PMI de distintos actores del sistema.
6. Brindar insumos a futuro para el proceso de toma de decisiones

Extender la obligatoriedad en la escuela secundaria puso a la actual gestión del gobierno argentino, frente a la exigencia de seleccionar y elegir un punto de entrada para encarar dicho proceso de cambio. Conscientes de la oportunidad política que brinda la necesaria extensión del nivel en el marco de un incremento en el financiamiento educativo se optó por privilegiar las propuestas de las provincias una vez que éstas, bajo el marco normativo desarrollado en el seno del Consejo Federal de Educación y el asesoramiento del nivel central, diagramaran sus principales acciones.

La diversidad de escenarios presentes en el territorio argentino, las diferentes capacidades institucionales provinciales, la disparidad de los fondos presupuestarios son algunas de las variables que entran a jugar en el proceso de toma de decisiones.

La elaboración de planes jurisdiccionales y de mejora institucional fueron las principales estrategias que el Ministerio central puso a disposición de las provincias. En parte, se retomaron prácticas institucionales ya realizadas en otras áreas del Ministerio de Educación (por ejemplo Planes de Mejora, llevados a cabo por el INET, 2006) y, también, se creó la figura del asistente técnico territorial (ATT) ambos elementos confluyen en lo que se ha denominado el componente institucional.

Para complementar el análisis, como se verá más adelante, se han seleccionado, además, otros dos componentes, el normativo y el financiero. Son, entonces, tres los componentes, sostenedores de la propuesta ministerial.

El Gobierno Nacional a través de las resoluciones⁴ consensuadas en el seno del Consejo Federal de Educación puso en marcha el Plan Nacional de Educación Secundaria Obligatoria (2009-2011), cuyos principales objetivos son:

⁴ Los Planes Jurisdiccionales corporizan los acuerdos federales plasmados en el “Plan Nacional de Educación Obligatoria” (Resolución CFE N° 79/09) y en una serie de documentos que establecen las bases para los cambios en la educación secundaria: “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la

❖ Proponer diversas formas 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.

❖ Sostener y orientar las trayectorias escolares de los estudiantes. Partiendo del reconocimiento de las trayectorias reales de los adolescentes y jóvenes, se debe 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. Estas instancias pueden incluir, entre otras propuestas, apoyos académicos y tutoriales sobre la experiencia escolar.

❖ Resignificar el vínculo de la escuela con el contexto, entendiendo al mismo como ámbito educativo. El escenario extraescolar y sus dinámicas sociales y culturales posibilitan miradas diferentes, alternativas y necesarias en la propuesta escolar. Habilitan otras situaciones para pensar y aprender, otras prácticas de enseñanza, posibilitan la participación de otros actores que enseñan desde su experiencia y práctica laboral. Estas instancias proponen espacios de aprendizaje que conecten la escuela con el mundo social, cultural y productivo⁵.

La diversidad de situaciones al interior del país, por ejemplo, en relación con la cobertura, (con picos en las provincias de Formosa, Jujuy, Catamarca), y otras con problemas en situaciones múltiples (Buenos Aires) direccionan las políticas nacionales a poner el foco “en las trayectorias significativas de los estudiantes”.

- **Acerca de los aspectos metodológicos:**

En el marco de este estudio junto al Ministerio de Educación de la Nación, se acordaron con la Dirección Educación Secundaria, dependiente de la Secretaría de Educación de la

Educación Secundaria Obligatoria” (Resolución CFE 84/09) “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria. Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional” (Resolución CFE 88/09) (<http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/res09/88-09-y>) “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional” (Resolución CFE 93/09)

⁵ Revista Digital: Secundaria en el Bicentenario. Número 1, marzo 2010.MEN.

Nación las principales fuentes para la recolección de datos de acuerdo con los objetivos de trabajo consensuados entre el Ministerio de Educación- UNICEF.

En ese marco, se han analizado y sistematizado todos los planes jurisdiccionales entregados a la instancia central en el transcurso del 2011.

Cabe resaltar que se ha enfocado la mirada en los avances y dificultades presentes en la escuela secundaria urbana, entendiendo su especificidad y distancia con las características, dificultades y demandas propias de la secundaria rural.

Se seleccionó cinco provincias “de referencia” (Tucumán, Corrientes, Buenos Aires, San Juan y La Pampa) sobre las cuales se profundizó la mirada. Con tal propósito, se llevaron a cabo veinticinco entrevistas en profundidad – individuales y grupales- con los tomadores de decisiones tanto a nivel nacional como jurisdiccional. Se ha entrevistado a funcionarios⁶ de alto rango tanto a nivel local como central, funcionarios a cargo de la dirección del Nivel Secundario de las provincias de Buenos Aires, La Pampa, Corrientes, San Juan y Tucumán, los responsables de los Planes de Mejora de las provincias de Corrientes, La Pampa, Tucumán, supervisores de la provincia de Corrientes, Buenos Aires, San Juan, Tucumán, La Pampa; y los Asistentes Técnicos Territoriales de las provincias de Corrientes, San Juan, Tucumán, La Pampa. También se ha entrevistado a la Secretaria General de CTERA.

Se ha participado en calidad de observadores en todos los encuentros regionales y el nacional realizados por la Dirección de Educación Secundaria de este Ministerio.

Al mismo tiempo, se estudió la normativa elaborada tanto a nivel nacional como jurisdiccional (aunque las mismas no correspondan a las cinco provincias seleccionadas). Se buscó identificar las fortalezas de las normativas confeccionadas como así también las áreas de vacancias.

Se ha dividido el informe en cuatro capítulos. En el primero, en función de contextualizar el desarrollo de la política nacional, se hace referencia a la situación de la obligatoriedad

⁶ Aunque no pertenecen a las cinco provincias mencionadas, se ha llevado entrevistas con la Directora del Nivel secundario del Ministerio de Educación del Chaco, un grupo de asistentes técnicos territoriales de la Pcia de Santa Fe y dos vocales del Consejo de Educación de la Pcia de Neuquén.

del nivel secundario en los países de la región, tanto aquellos con normativa equivalente como aquellos que aún no han promulgado la obligatoriedad del nivel. Se presentan también las cifras de la educación secundaria de la región y de la Argentina, cifras que permiten comprender el punto de partida.

En el segundo capítulo, se describe la propuesta gubernamental para llevar a cabo la política de obligatoriedad en la enseñanza secundaria. Como se señaló anteriormente, se han seleccionado tres componentes: el institucional, el normativo y el financiero, pilares de la política

El tercer capítulo da cuenta de los procesos de implementación de la propuesta. Allí se exponen los avances en materia normativa, las posiciones de los diversos actores locales y nacionales, las principales estrategias seleccionadas por las provincias en los planes jurisdicciones y el desarrollo de los encuentros regionales.

Por último, en el cuarto capítulo, se arriban a algunas reflexiones finales, producto del proceso del presente trabajo, en el cual se destacan los avances, las áreas vacantes y desafíos que invitan a seguir profundizando las acciones emprendidas.

También, se han elaborado dos cuerpos de anexos: en el primero se recoge la sistematización de los planes jurisdiccionales provinciales realizados y el segundo la síntesis de la normativa analizada.

Capítulo I: La educación secundaria en el contexto de América Latina.

1.1 La cifras en la región.

Un número significativo de los gobiernos de la región han establecido como meta la obligatoriedad del nivel secundario y por ende, se enfrentan con coyunturas complejas que requieren del armado y coordinación de nuevas estrategias. En más de un país, se está frente a la primera generación de adolescentes que tienen la posibilidad de acceder a este nivel de enseñanza. Distribuida de manera desigual tanto en ámbitos rurales como urbanos, la ampliación de la cobertura del nivel pone de manifiesto la necesidad de construir herramientas específicas para procesos de expansión de los sistemas, no tomando en cuenta sólo lo referido a lo presupuestario sino también revisando los problemas relacionados con la enseñanza en este nivel así como las cuestiones vinculadas a la organización institucional y los puestos de trabajo docente.

Hemos seleccionado un conjunto de datos que ilustran de modo claro las diversas aristas del problema⁷. En términos generales, es posible afirmar que:

- Los adolescentes constituyen el 12% de toda la población latinoamericana, son aproximadamente 69 millones dentro de una población total de 565 millones de personas.
- La gran mayoría de quienes tienen entre 12 y 17 años, un 85%, vive con alguno de sus padres o con ambos; el resto vive con sus tíos, abuelos u otros familiares.
- Alrededor de los 17 años se inicia, para algunos la conformación de su propio núcleo familiar, casi el 2% de los varones está al frente de un hogar y un 5% de las mujeres aparecen como cónyuges en censos de población y encuestas de hogares.
- Un tercio de los hogares latinoamericanos alberga al menos a un adolescente.

⁷ Este punto se ha confeccionado en base el material de clase elaborado por la Lic. Montes, Nancy. en el marco del Seminario Virtual La Educación Secundaria: temas y problemas en perspectiva latinoamericana, Área Educación de la FLACSO. Cohorte 2012. Argentina

- Los hogares más desfavorecidos son los que albergan mayor número de adolescentes.
- Del conjunto de hogares con adolescentes, el 15% padece situaciones de hacinamiento crítico, toda vez que hay tres o más personas por cuarto en las viviendas.

En relación con la escolaridad de los adolescentes y jóvenes, nos encontramos frente a este panorama:

- Un tercio de los adolescentes entre 14 y 17 años son económicamente activos, es decir que están vinculados al mercado de trabajo o buscan estarlo (siendo desocupados, buscan trabajo).
- La terminalidad de los estudios en el nivel medio constituye el requisito mínimo para el ingreso al mercado laboral formal.
- La estructura del nivel secundario o medio dura entre 4 y 7 años y, en general, tiene un primer ciclo considerado básico o común y luego un ciclo modalizado o con orientaciones
- Al analizar las tasas de escolarización de los adolescentes de 15 a 17 años de edad se observa que la brecha según el área geográfica de residencia está presente en los diferentes países de la región. En algunos casos esta brecha es menor, como por ejemplo en el caso de Chile (en áreas urbanas la tasa de escolarización es de 91,8% y en áreas rurales es de 89,3%) y República Dominicana (en áreas urbanas la tasa de escolarización es de 86,6% y en áreas rurales es de 82,2%), pero en otros países estas brechas en la asistencia superan los veinte puntos porcentuales (como en el caso de El Salvador, Guatemala, Nicaragua, Panamá, Paraguay) o inclusive en el caso de Honduras, la diferencia entre áreas supera los 30 puntos (en áreas urbanas la tasa de escolarización es de 71,9% y en áreas rurales es de 39%). (Itzcovich, 2012:3)
- Sin duda, hay relación entre el trabajo adolescente y desempeño escolar. En todos los países considerados, el porcentaje de estudiantes con rezago etario es mayor entre los estudiantes que trabajan que entre quienes no lo hacen. A modo de ejemplo, en República Dominicana, Guatemala,

Nicaragua, Paraguay, Colombia—más del 50% de los estudiantes adolescentes que trabajan posee dos o más años de rezago etario —.⁸

1.2. La obligatoriedad en la legislación:

Respecto de la educación secundaria, ocho países han incorporado como obligatorio el cursado de algunos años del nivel, llegando a totalizar como mínimo unos diez años de escolaridad en total: Argentina, Colombia, Costa Rica, Chile, México, Perú y Uruguay. De ellos, unos siete han avanzado en promover la obligatoriedad del nivel completo (Uruguay, México, Argentina, Paraguay, Chile y Brasil, este último de manera gradual hasta el año 2016).

PAÍS	LEY	AÑO	OBLIGATORIEDAD
Argentina	Ley de educación nacional. Ley 26206/2006	2006	“La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria.”
Brasil	Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei Nº 9394/1996	1996	“progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”
	Emenda Constitucional nº 59/2009	2009	“educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (NR)”
Chile	Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media Ley Nº 19.876	2003	“La educación básica y media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellos de toda la población. En el caso de la educación media, este sistema de extenderá hasta cumplir los 21 años de edad.”

⁸ Siteal: Dato Destacado (2010) Trabajo adolescente y escolarización en 16 países de América Latina. Trabajo adolescente y escolarización en 16 países de América Latina. Noviembre, Número 17.

Colombia	Ley General de Educación. Ley N° 115/1994	1994	“La educación básica con una duración de nueve (9) grados que se desarrollará en dos ciclos: La educación básica primaria de cinco (5) grados y la educación básica secundaria de cuatro (4) grados, y c) La educación media con una duración de dos (2) grados. La educación básica obligatoria corresponde a la identificada en el artículo 356 de la Constitución Política como educación primaria y secundaria; comprende nueve (9) grados.”
Paraguay	Ley General de Educación. Ley 1264/1998	1998	“La educación escolar básica comprende nueve grados y es obligatoria. Será gratuita en las escuelas públicas de gestión oficial, con la inclusión del prescolar. La educación media comprende el bachillerato o la formación profesional y tendrá tres cursos académicos.”
Uruguay	Ley General de Educación Ley N° 18437/2008	2008	“Es obligatoria la educación inicial para los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad, la educación primaria y la educación media básica y superior”.
Costa Rica	Código de la niñez y adolescencia Ley Nro. 7739/1998	1998	Derecho a la enseñanza gratuita y obligatoria. “La educación prescolar, la educación general básica y la educación diversificada serán gratuitas, obligatorias y costeadas por el Estado. El acceso a la enseñanza obligatoria y gratuita será un derecho fundamental”.

1.2.1. La obligatoriedad y los desafíos del nivel medio en América Latina

Para contextualizar los cambios sobre la escuela media que se están implementando en Argentina puede resultar útil realizar una sucinta descripción acerca de los problemas con los que otros países de América Latina se enfrentan a la hora de ocuparse de ese nivel. Del mismo modo, conocer las estrategias adoptadas, sus logros y dificultades puede colaborar con la reflexión que se pretende en este estudio.

Un escenario compartido por la mayoría de los países de la región es la expansión de la matrícula de la escuela secundaria, proceso que se desarrolla en las décadas de los años 1990 y 2000 de la mano de la ampliación de los años de escolaridad obligatoria que, en líneas generales, pasa de 6/7 años a 13/14. Como se mencionó en los párrafos anteriores, los avances en materia normativa dieron fuerza a nuevos y distintos impulsos vinculados a crecientes procesos de expansión a partir de la segunda mitad del siglo XX.

La finalización de la escuela primaria, además de constituir en un requisito de ingreso, formó parte, y aún persiste en algunos países de la región, como la primera estrategia de expansión de los sistemas escolares.

El siguiente cuadro muestra la tasa neta de escolarización secundaria en el área urbana:

Acceso - Tasa neta de escolarización secundaria

Año: 2009 **Área:** Urbana

Arg. urban o	Bol	Bra a sil	Co s ta	Ch i le	R. Do mi	Ecu a	El Sal	Hon d	Nica r.	Pa ra na	Perú ú	Urug g	Pa ra gu ay
81.4	81.2	79.5	70.9	82	53.8	78.8	66.2	62.5	59.7	82.3	82.4	75.7	75.8

Cuadro elaborado a partir de la base de datos SITEAL. Consulta de indicadores. http://www.siteal.iipe-oei.org/consulta_db_ext. Página consultada marzo 2012.

En una primera lectura, se puede visualizar importantes avances en un nivel que no había sido ideado para albergar a grandes y variados grupos de adolescentes. Sin embargo, retomando la división realizada en el Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina, 2010 en el que se clasifica a la región en cinco escenarios según los niveles de graduación en el nivel primario y secundario. Se parte de contextualizar la finalización del nivel primario como requisito de acceso al

siguiente nivel. Se supone que los niveles de universalización del mismo son satisfactorios, aunque todavía hay una pequeña proporción de niñas/ niños que no ha comenzado la escuela común y uno de cada 10 adolescentes de 15 años no ha finalizado la educación básica. En el extremo de este escenario, está aquel grupo de países que aun no alcanzado que menos del 80 % de sus niñas/ niños terminen sus estudios primarios, por ende, el nivel de egreso de la escuela secundaria también será bajo. Los grupos de países quedan definidos de la siguiente manera:

Grupo 1: alto egreso en el nivel primario, alto egreso en el nivel secundario (Argentina, Perú y Chile)

Grupo 2: alto egreso en el nivel primario, egreso medio en el nivel secundario (Costa Rica, Estado Plurinacional de Bolivia, Brasil, Colombia, Ecuador, México y Panamá)

Grupo 3: alto egreso en el nivel primario, bajo egreso en el nivel secundario (Paraguay y Uruguay)

Grupo 4: egreso medio en el nivel primario, egreso medio en el nivel secundario (República Dominicana y El Salvador)

Grupo 5: egreso medio en el nivel primario, bajo egreso en el nivel secundario (Nicaragua, Guatemala y Honduras)

En los extremos se ubican, aquellos países que han realizado avances significativos en cuanto al ingreso de vastos sectores a la educación secundaria (Perú, Chile, Argentina) y en el otro se ubican aquellos que aún están lejos de alcanzar las metas propuestas por sus mismos gobiernos. (Honduras, Nicaragua, Guatemala)⁹

Una mirada al interior de los países refleja el acceso de los diferentes sectores sociales a este nivel de enseñanza. La consolidación de circuitos de acceso, permanencia y egreso claramente diferenciados va de la mano con la pertenencia a determinado grupo social. Es decir, "...en cambio, si se observa la posibilidad de acceso para los

⁹ Atlas de las desigualdades en América Latina: Capítulo 2: "La expansión de la escolarización desde mediados del siglo XX". SITEAL. (2007) Consultado en marzo, 2012.

sectores más bajos veremos que sólo Perú está por encima del 70% de asistencia en esa franja social. En el resto, la distancia al interior de cada país con los sectores más acomodados es de 18 a 62 puntos porcentuales. La menor diferencia entre sectores corresponde a Costa Rica y la mayor a Honduras. Luego, si se observan las diferencias entre los países, se verá que aquellos que tienen tasas globales de escolarización más altas lograron también una mayor inclusión de los sectores más desfavorecidos. Quienes no lo hicieron aún tienen altos niveles de desigualdad. De esta manera, ser pobre es diferencial según el país en el que se viva. No es lo mismo serlo en Perú o en Brasil que serlo en Guatemala, Honduras o Nicaragua....” (op.cit)

El ingreso de sectores de la población de adolescentes y jóvenes a las escuelas medias que nunca antes habían accedido a ella y para los cuales no estuvieron destinadas desde su creación pone en evidencia la necesidad de repensar sus formatos organizacionales. La tradición de la escuela media, eminentemente selectiva y destinada a la formación de las capas medias ya sea para permitir la prosecución de los estudios superiores o para la formación para determinados tipos de trabajo (con la consecuente transmisión de valores asociados a ellas tales como la disciplina, el aprovechamiento del tiempo, el esfuerzo individual, por mencionar algunas), choca con el ingreso masivo de otros grupos sociales con otras culturas, trayectorias de vida y expectativas.

Si el ingreso resulta dificultoso, más aún lo son tanto la permanencia en la escuela y como el avance esperado a través del nivel: la sobreedad, la repitencia y el abandono son problemáticas cotidianas que afrontan docentes y decisores de los sistemas educativos.

Por otra parte, las dificultades de estos sistemas para incluir a los nuevos actores sociales devienen, en ocasiones, en la creación de circuitos diferenciados en cuanto a la calidad educativa. Se produce entonces la situación de egresados de un mismo plan de estudios con un título semejante que los acredita formalmente pero con diferencias en cuanto a los aprendizajes efectivamente adquiridos.

Como es esperable, a pesar del importante porcentaje de nuevos ingresantes, sigue habiendo amplios sectores de la población que, aun con los instrumentos legales, no

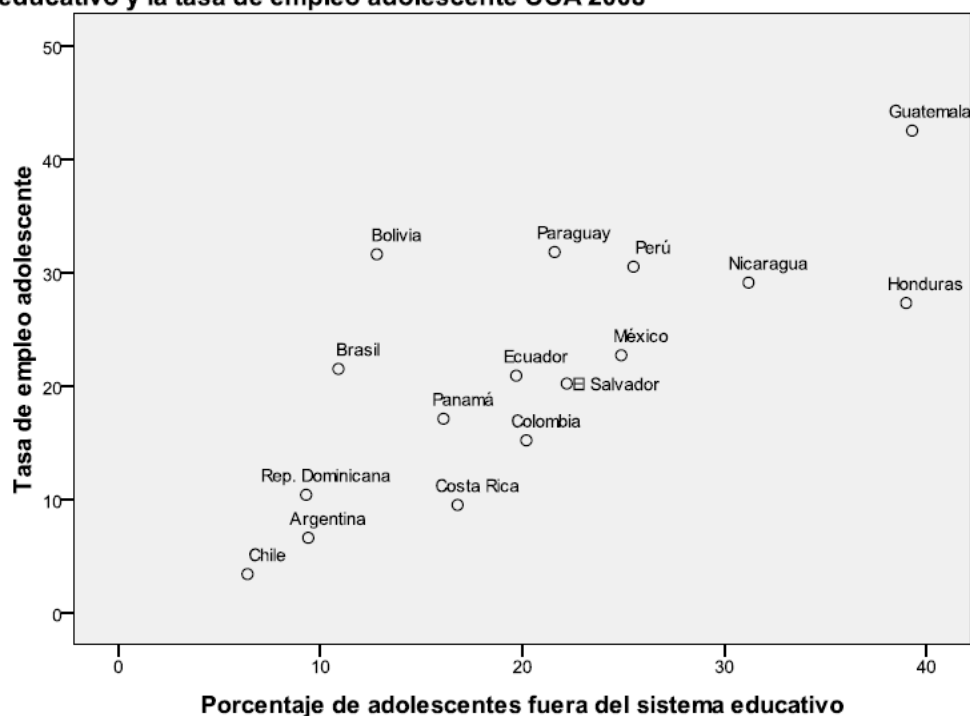
acceden a la escuela y para los cuales se vuelve imperioso implementar políticas específicas.

En relación con la pertenencia a determinada clase social y el acceso al conocimiento escolar, de acuerdo a lo que señala López ...”un factor presente en la conformación de estas desigualdades de acceso al conocimiento es la exposición a situaciones de vulnerabilidad del grupo familiar al que pertenecen los adolescentes (...) un aspecto sumamente relevante en la configuración de las condiciones sociales que hacen posible la escolarización de los niños y adolescentes es el nivel de bienestar de sus hogares. Este bienestar puede verse amenazado por situaciones propias de la dinámica de los hogares, como por ejemplo la pérdida de trabajo del principal proveedor de ingresos –o el paso a un trabajo menos estable–, la separación del núcleo conyugal o el nacimiento de un hermanito, que retira temporalmente a su madre del mundo laboral al mismo tiempo que se incrementan los gastos familiares. En estas circunstancias, en que se ven resentidas las bases de acceso al bienestar de cada hogar, no todos tienen la misma capacidad de reponerse sin que se vea afectada la situación de sus niños y adolescentes....”(2008:70)

Los sectores sociales vulnerabilizados se exponen a arbitrar diversas estrategias en pos del sostenimiento de la vida cotidiana. Aun con legislaciones vigentes en casi todos los países que prohíben el trabajo infantil, muchas organizaciones familiares deben sumar el esfuerzo del trabajo de sus hijos para completar sus ingresos. Por ende, entra en juego otra variable (trabajo infantil/ adolescente) que influye en el abandono temprano o una asistencia discontinua a la escuela.

El siguiente cuadro describe la relación mencionada.

Gráfico 1: Relación entre el porcentaje de adolescentes fuera del sistema educativo y la tasa de empleo adolescente CCA 2008



Fuente: “Trabajo adolescente y escolarización en 16 países de América Latina”. Cuaderno 17. SITEAL, nov 2010. Consulta febrero 2012.

Otro problema es la cantidad de adolescentes con sobreedad o “retraso escolar”, es decir aquellos alumnos que se encuentran desfasados de acuerdos a determinados criterios que vinculan la edad con el año o nivel en el que se espera que se desempeñe. Según López “...el 6% de los adolescentes de entre 15 y 17 años están atrasados, al menos cuatro años, respecto del grado correspondiente para su edad. En los países centroamericanos la proporción de adolescentes rezagados cuatro o más años es cuatro veces mayor que en los países del Cono Sur, donde esta situación no llega al 3% de los alumnos, casi la totalidad de los cuales son pobres. En áreas rurales y entre los varones, esta situación tiende a empeorar...” (2008: 80).

A este complejo escenario se le suma el porcentaje de más del 9% de los adolescentes y jóvenes de América Latina que no terminaron el nivel primario. Las tendencias que se observan son similares a las anteriores. Como quedo claro en la definición de los cinco escenarios educativos en los que se relaciona egreso primaria/ secundaria, la amplitud de la brecha entre países y grupos sociales es extrema. La probabilidad de no terminar el primario en los países centroamericanos es catorce veces mayor que en los países

del Cono Sur. A la vez, en las áreas rurales, la probabilidad de que un adolescente o joven no termine el nivel primario es prácticamente el doble que en las áreas urbanas.

Por último, es posible identificar a un grupo significativo de adolescentes y jóvenes que nunca han ingresado al sistema educativo. Si bien, como ya se mencionó, estos sujetos deben ser destinatarios de políticas específicas que requieren de la creatividad y de la investigación pedagógica conforman un grupo no menor (que oscila entre el 2% y el 3% de los adolescentes)¹⁰

Un problema central, que complejiza aún más el panorama, es la pérdida de sentido y de centralidad en cuanto a proyecto de vida que sufre la escuela para los jóvenes que sí acceden a ella y para los cuales siempre fue un destino posible; situación que necesita ser abordada no sólo para los que aún permanecen en ella sino si se aspira que los que presentan dificultades de acceso y/o permanencia concurran a la escuela.

En suma, se puede coincidir con lo señalado en el Informe de UNICEF sobre la educación secundaria en la región cuando se señala algunas cuestiones a tener en cuenta.”. Se produce más *comunicación significativa* para los adolescentes fuera de la escuela que dentro de ella, y la experiencia escolar pierde relevancia. El rápido avance de los medios de comunicación y de la información que transforman las relaciones humanas y sociales, permiten a los adolescentes tomar contacto con fuentes de información y contenidos educativos por fuera de la oferta académica de las escuelas. Estas fuentes, frecuentemente, resultan más atrayentes y relevantes, que la propia escuela...” (...)”...crece la distancia entre la *cultura escolar* y *las culturas juveniles*. Los diversos modos en que los adolescentes, especialmente en las grandes ciudades de la región, crean y recrean su entorno cultural dotándolo de sentido, resultan ajenos a la matriz cultural tradicional de la escuela media. Esto genera en la escuela una vivencia de tensión o de negación de las propias identidades...” (...)” surgen *nuevas demandas a la escuela*, ante problemas familiares, sociales y de protección. La contención frente a los problemas sociales, la formación para la ciudadanía, la provisión de experiencias que dan base a la cohesión social, la prevención frente a los riesgos como las drogas, el

¹⁰ En algunos países el “porcentaje más alto asciende al 10 % mientras que en áreas rurales al 19%” fuente: Analfabetismo y adolescencia. Capítulo 1. Atlas de las desigualdades educativas en América Latina. iteal.2006.

VIH, la violencia; forman parte, entre otros, de un conjunto de demandas más o menos nuevas que la escuela media está llamada a responder, pero sobre las que no posee ni las condiciones ni las herramientas para hacerlo. (Duro, Volpi, Contreras. Unicef, 2010: 22)

A grandes rasgos, y a modo de síntesis, pueden advertirse cuatro grandes problemas: *el ingreso masivo* de sectores sociales para los cuales la escuela no tiene un “dispositivo de acogimiento” lo que genera fracasos, abandonos y propuestas de menor calidad; *la persistencia de otro sector igualmente importante de adolescentes y jóvenes que aún no accedieron* a la escuela media y , *la falta de sentido que las propuestas escolares tienen para los jóvenes de los sectores sociales que tradicionalmente ingresaron al nivel medio*

Estas problemáticas atraviesan los distintos países de la región y dan lugar a diferentes políticas públicas.

1.3. Algunas políticas desarrolladas en países de la región

Las acciones de diversas gestiones gubernamentales en pos de garantizar el derecho a la educación secundaria convergen en algunas líneas de trabajo. A riesgo de esquematizar, las políticas de becas, las vinculadas a cambios en la matriz curricular y las basadas en la elaboración de proyectos por escuelas son las más frecuentes.

Al mismo tiempo, es menester señalar que en la última década algunos países están desarrollando diversas alternativas educativas tendientes a convocar (o reconvocar) a determinados grupos de adolescentes en situación de pobreza y/o minorías y “ensayando” otros caminos institucionales en pos de cumplir con el mandato de la obligatoriedad escolar. Son, en general, propuestas de trabajo con niveles de cobertura reducidos si se toma nota del tamaño total de la población a atender. Constituyen espacios que brindan insumos, construcción de saberes pedagógicos aunque aún son “jóvenes” y están a la espera de evaluaciones y de esquemas replicables con mayor masividad.

En el primer grupo podemos identificar, a las *políticas de becas* destinadas a los alumnos de las escuelas secundarias, relativamente recientes en América Latina ya que surgen a partir de la obligación del Estado de garantizar la ampliación de los años de escolaridad. En general requieren de la contraprestación de la asistencia a clases, tomándose como una ayuda para las familias. Sólo en dos de los casos relevados se liga la obtención de la beca a la combinación de buen desempeño académico y situación de vulnerabilidad social (Beca Indígena y Beca Presidente de la República, ambos de Chile). Este tipo de beca transfiere la responsabilidad de mantenerla al alumno y/o a la familias.

En general, la adjudicación de las becas responde a criterios variados: por territorio, tomando en cuenta las regiones con mayores índices de pobreza; por llegada de servicios de salud y educación a la zona donde habitan los destinatarios; por “índices de vulnerabilidad social” y/o vulnerabilidad educativa (México, Brasil, Chile en su programa Liceo para Todos-2000-2006).

Se presenta la discusión sobre la ventaja de otorgar becas a determinadas escuelas o que éstas vayan directamente a los alumnos. El alcance a determinadas escuelas permite concentrar esfuerzos institucionales y mejorar los indicadores escolares pero puede suceder que no cubra las necesidades de otros alumnos que, por cursar sus estudios en instituciones no seleccionadas, no sean destinatarios aunque estén en situación de vulnerabilidad, lo que no ocurriría si la beca se decide por alumno.

En general, los programas de becas presentan una planificación centralizada y una ejecución descentralizada, en manos de municipios, como en el caso de México; o bien en el de las propias escuelas (Chile, Argentina). En los casos en que los municipios son los primeros filtros en el otorgamiento de las becas, la ventaja se centra en un contacto más directo con las familias de los destinatarios y la potencial desventaja en un uso clientelar de la beca. En el caso de que la ejecución esté a cargo de las escuelas, se observa la ventaja no sólo del conocimiento de los alumnos y su seguimiento sino también de la integración con otras estrategias institucionales. Como contrapartida, las escuelas suelen señalar la sobrecarga de tarea que implica ejecutar programas que implican solicitud de información a las familias, completamiento de formularios,

revisión de los mismos, pasaje de datos a planillas, envío a instancias centrales, entre otras cuestiones.

En cuanto a los aspectos *curriculares*, después de los grandes *cambios* en este sentido producidos en la década del '90, parece preferirse que éstos no afecten a las asignaturas curriculares tradicionales ni a sus cargas horarias. Una de las razones que puede encontrarse para esta decisión es la idea de que los profesores tengan un espacio para hacer “lo que saben”, más allá de algunas propuestas de acompañamiento o capacitación curricular. La introducción de nuevas asignaturas o los nuevos agrupamientos por áreas (que sí se dio en el caso de Uruguay con el Plan 1996, Argentina 1994) aparece como problemática en cuanto a la posibilidad de encontrar profesores para que estén a cargo de los nuevos espacios o bien en cuanto a los conflictos que pueden sucederse si las nuevas áreas o asignaturas creadas no superan visiones disciplinares anteriores.

Surgen de estas maneras espacios curriculares optativos, de definición institucional o con formatos tales como talleres, encuentros, privilegiando temáticas propias de la adolescencia (sexualidad, entrada al mundo del trabajo, propuestas culturales.). En general, estos espacios tienen el objetivo de complementar el currículum con aspectos que se advierten interesantes o útiles para los adolescentes y jóvenes.

Una estrategia privilegiada en las diversas acciones relevadas es la propuesta de *elaboración de proyectos institucionales por parte de las escuelas*. Es posible reconocer antecedentes de esta estrategia, en principio, en Chile (Liceo para todos 2000/06)) y en Uruguay (Plan 1996). La misma ha puesto de relieve la importancia que se le otorga a la participación de docentes, estudiantes y comunidad a la hora de diagnosticar y pensar diferentes maneras de enfrentar problemas. Los proyectos resultantes de estas políticas suelen ser variados y enriquecedores ya que parten de una mirada cercana a las dificultades que se presentan, los recursos disponibles, las particularidades institucionales. En contrapartida, uno de los riesgos que se corren es que los proyectos expresen una mirada acerca de las causas del fracaso escolar acotada sólo a los alumnos o que los diferentes proyectos sobre los que una institución trabaja no puedan articularse en una estrategia coherente para enfrentar las problemáticas

detectadas. Otra cuestión es que el diseño e implementación del proyecto esté sujeto a las capacidades institucionales y por ende, aquellas escuelas que han desarrollado experiencia en el desarrollo de ciertas capacidades se encuentren en mejores condiciones que las que no han podido hacerlo. Estas últimas quedan enfrentadas a sus propias limitaciones sin poder, en muchas situaciones, construir estrategias que las habiliten a superar sus problemáticas.

Al mismo tiempo, y tal vez como efecto no deseado, se genera una suerte de “competencia interinstitucional” en relación a la posibilidad de elaborar proyectos y la consecuente obtención de diversos tipos de recursos.

La estructura de la escuela secundaria en la que forman un núcleo duro la correspondencia entre puestos de trabajo y currículo, la falta de tiempos rentados destinados no al dictado de clases sino a la planificación, la constitución de equipos; la dispersión horaria que redundan en que en las instituciones trabajen muchos docentes con poca dedicación horaria, constituyen algunos aspectos que, también, han puesto en duda la posibilidad de esta modalidad de trabajo institucional.

Estas dificultades expresan la falta de tradición, características del nivel, en la constitución de equipos de trabajo, y en la concepción de tarea docente, reducida generalmente a la tarea de enseñar, por lo que queda fuera el seguimiento de las trayectorias escolares de los alumnos, la planificación conjunta de estrategias, la revisión y jerarquización de contenidos, entre otras cuestiones.

Todas estas cuestiones marcan las posibilidades pero también los límites de la planificación e implementación de los proyectos por escuelas. Si bien son ellas las que conocen de primera mano las problemáticas que sufren y los recursos humanos y vinculares con los que cuentan, no son quienes toman decisiones tales como concentrar las horas de menos docentes en cada institución, rentar horas de trabajo extra-clase o generar cargos para acompañar la realización de las acciones previstas. Estas decisiones políticas son las que, según finalmente se tomen (es el caso de Uruguay, Plan 1996), o no, marcarán diferencias cualitativas entre los diferentes proyectos institucionales.

Un aspecto importante para analizar, como ya se mencionó, es el de la asignación de recursos para llevar adelante los proyectos: algunos programas toman como punto de partida la competencia entre proyectos escolares para obtener su financiamiento (vale como antecedente el Programa MECE, Chile 1995/2000) y otros lo asignan a la totalidad de las escuelas que pasen una evaluación de las instancias centrales.

Por otro lado, no menos importante resulta la asignación de recursos técnicos, la asistencia pedagógica también es un aporte de los programas a las escuelas a la hora de que éstas propongan sus proyectos. Esta asistencia se traduce en documentos de apoyo a la tarea, personal especialmente capacitado para formulación e implementación de proyectos, capacitación de los supervisores del sistema para que cumplan funciones de asistencia técnica a las escuelas.

En cuanto a la evaluación de los proyectos, generalmente se realizan combinaciones entre autoevaluaciones de las instituciones y evaluaciones de las instancias centrales de los Ministerios o las coordinaciones de los programas. (Chile, Liceo para Todos; Uruguay Proyectos Educativos Liceales 1998-2011).

Por último, hemos mencionado la creación de circuitos alternativos para contener o incluir a aquellos para quienes el formato tradicional de escuela no resulta convocante. Sobre estos espacios se señala el riesgo de crear nuevas estigmatizaciones ya que se visualizan de menor calidad, diferenciados. Sin embargo, a pesar de la cobertura reducida, si se tiene en cuenta la cantidad de jóvenes involucrados en situaciones escolares equivalentes, se advierte que intentan construir otras respuestas frente a un sistema escolar que fue ideado con un mandato fundacional claro y, que, por eso mismo, que no alcanza a la totalidad de la población. Nuevos jóvenes con otras necesidades, con recorridos interrumpidos con relación a la escuela, irrumpen en los escenarios latinoamericanos demandando escolaridad. Jóvenes portadores de historias de exclusión y maltrato, con lazos culturales distintos y representantes en muchos casos de la primera generación que tiene la posibilidad de acceso al sistema secundario. Las *Escuelas de Reingreso* (2004) y los *Centros de Actividades Juveniles -CAJ* (2001) en Argentina, las *Aulas Comunitarias* (2006) en Uruguay, la *Escuela busca al niño* (2000) en Colombia, Centros de Transformación Educativa de la Ciudad de México (2009), son algunas iniciativas que intentan construir otros formatos escolares para

estos jóvenes, dotar de otros sentidos a la escuela y elaborar saberes pedagógicos distintos para poder abordar su verdadera inclusión.

Al evaluar los diferentes programas, en todos los casos y para todas las estrategias, aparecen caminos potentes e interesantes para profundizar. La persistencia en el tiempo, la focalización en las trayectorias escolares, la articulación con otros programas sociales y laborales destinados a adolescentes y jóvenes, la previsión de recursos humanos (y su acompañamiento) y financieros, la formulación de objetivos acotados y transitorios (“posibles”) para, una vez alcanzados en un grado razonable, poder abocarse a objetivos más ambiciosos, son las cuestiones en donde se hace hincapié.

Como contracara, surge la recarga de tareas docentes, el alerta sobre la creación de circuitos diferenciados por la calidad con las consiguientes nuevas estigmatizaciones, la “eternización” de situaciones institucionales pensadas originalmente como transitorias, la imposibilidad de trasladar la experiencia micro a una escala mayor, la dificultad de acompasar la llegada de los recursos económicos con las necesidades de las instituciones educativas.

En la década actual el intento de ampliar efectivamente la cobertura de la escuela secundaria parece estar acompañado de una mirada sobre la calidad de los aprendizajes y las experiencias que protagonizan los jóvenes en las escuelas. La profundización en este sentido se enfrenta a los límites que este formato presenta; problema presente desde hace ya tiempo, aun cuando la universalización no se constituía en meta. La redificación de escuela(s) secundaria(s) que alberguen a poblaciones históricamente excluidas del derecho a la educación también convoca a reflexionar sobre *cómo se piensan y se implementan* las políticas educativas. En la región, si se busca hacer efectivo el derecho a una educación digna para los adolescentes y jóvenes es necesario generar procesos de articulación en dos sentidos complementarios, por un lado entre los gobiernos educativos de la región y al interior de cada país de modo intragubernamental, dotadas de mecanismos genuinos y eficaces.

La primera se constituye como imprescindible ante la necesidad de entender y dimensionar la problemática presente a la hora de extender la cobertura del nivel. En

la región es puede enumerar un listado de experiencias, proyectos, programas con mayor o menor cobertura, evaluaciones y materiales de acompañamiento que podrán abonar a la búsqueda eficiente de nuevos caminos.

Por otro lado, es menester generar movimientos al interior de los gobiernos a fin de acompañar y propiciar políticas de sostenimiento de la escolaridad que exceden la esfera educativa y se convierten en condiciones imprescindibles a la hora de emprender este objetivo.

Una parte importante de las poblaciones que no acceden a la escuela secundaria o que no logran completarla en América Latina está constituida por grupos de adolescentes que viven en contextos en los que sus derechos son vulnerados. Las graves situaciones sufridas, impiden situar sólo en la escuela la respuesta a su vulnerabilidad (educativa), por lo que se requieren abordajes intersectoriales. Estos no excusan la necesidad de cambios en la lógica de la escolarización, pero subrayan la necesidad de construir mecanismos interinstitucionales adecuados, precisos, relevantes y oportunos a propósito de las situaciones que afectan las trayectorias escolares de los adolescentes más vulnerabilizados de la región. (Terigi, et al: 2012,25)

La incorporación de vastos sectores y la ampliación de la cobertura del nivel secundario encuentran a la mayoría de los países en diferentes posiciones en relación con los logros alcanzados, también, en relación con otros niveles. Sin embargo, a la hora de estudiar las pautas, acciones, direccionalidad en las medidas tomadas es factible reconocer ciertas cuestiones equivalentes tanto en los problemas como medidas a tomar.

Pareciera que se están llevando a cabo algunos movimientos que abren la discusión sobre la pertinencia del modelo hegemónico de la educación secundaria, con alcances por ahora acotados. Se advierte que la expansión de la cobertura requiere de la toma de decisiones estructurantes para la creación de otros escenarios educativos que permitan que todos los jóvenes puedan ejercer su derecho a la educación en un proceso de escolarización que sea portador de otros y renovados sentidos.

1.4 .La educación secundaria argentina en cifras

El citado informe sobre las Tendencias Sociales y Educativas en América Latina (Siteal, 2010) ubica a la Argentina junto a Chile, Cuba y Perú en el primer grupo el cual se define porque "...casi toda la población de entre 5 y 17 años tuvo acceso a la educación primaria básica y casi su totalidad logró culminarla. El acceso a la escuela media se encuentra ampliamente extendido y, aunque a algunos sectores específicos les lleve más tiempo completar el nivel primario, hay indicios para suponer que la gran mayoría lo logra. La transición de la escuela primaria a la secundaria usualmente se completa entre los 14 y 15 años de edad sin perjudicar la permanencia dentro del sistema, y la pérdida de matrícula se concentra casi exclusivamente en los dos últimos años de la edad teórica correspondiente al nivel secundario. De este modo, a los 17 años de edad ocho de cada diez adolescentes se encuentran transitando el segmento final de la educación media, otros terminaron el nivel e incluso una pequeña proporción ya está cursando estudios superiores. Entre los 20 y 22 años, siete de cada diez jóvenes ya completaron el nivel medio..." (Siteal, 2010: 44). Este mismo informe señala la necesidad presente en estos países de focalizar las acciones en los procesos de acceso, permanencia y egreso de los adolescentes en el nivel secundario.

En el siguiente apartado se hará hincapié en la situación de la educación secundaria en la Argentina. Si bien, como ya se señaló, en el marco de América Latina, Argentina exhibe significativos avances en relación con la escolaridad en el nivel primario¹¹- requisito de ingreso al nivel secundario, el cual es objeto de política pública ya muestra limitaciones para asegurar no solo el acceso sino, fundamentalmente, la permanencia y el egreso de los adolescentes.

Se ha seleccionado un conjunto de variables para ilustrar la situación del país en relación con este tema. La cobertura del nivel, la tasa de escolarización, los niveles de

¹¹ No obstante, si bien la cobertura de la educación primaria alcanza niveles de universalidad en la Argentina, muchos niños y niñas experimentan situaciones de repitencia y abandono temporario en sus itinerarios escolares, arribando al secundario con uno, dos o más años de retraso. En el año 2010, el 25% de los inscriptos en el 6° grado asiste con sobreedad. El 10% tiene dos o más años de sobreedad. Situaciones que impactan en el próximo nivel al cual asisten.

repitencia, los de promoción, la sobreedad y los resultados alcanzados en las evaluaciones nacionales y en las PISA exponen algunos de sus nudos problemáticos.¹²

Tasa de escolarización:

Edad	Población	Matrícula Inicial	Tasa de escolarización
12 años	689.332	712.777	103,4%
13 años	678.273	711.569	104,9%
14 años	736.922	681.894	92,5%
15 años	718.635	625.822	87,1%
16 años	697.940	532.217	76,3%
17 años	694.855	446.273	64,2%
Total	4.215.957	3.710.552	88,0%

Fuente: Relevamiento Anual - Ministerio de Educación, Año 2010.
Censo de Población y Viviendas (INDEC), Año 2010.

Si se toma en cuenta el censo 2010, la tasa de escolarización¹³ de los adolescentes entre 12 y 17 años es de entre 103.4% y 104.9%¹⁴ en los 12 y 13 años respectivamente, disminuyendo hasta un 64.2 % a los 17 años, con lo que se verifica una pérdida de 40.7 puntos porcentuales que corresponderían al abandono de la escolaridad. A pesar de ello, comparado con años anteriores, se observa un significativo aumento del porcentaje de escolarización en la franja 14-17 años entre los años 2000-2010.

¹² El siguiente apartado fue elaborado a partir de datos procesados por el Lic. Martin Scasso y la Lic. Daniela Cura

¹³ Es el porcentaje de población escolarizada en el sistema educativo de cada edad simple, respecto del total de la población de cada uno de ellos.

¹⁴ Las tasas de escolarización, en teoría, no debería poder superar el 100%. Sin embargo dado que esta información proviene de dos fuentes de datos distintas (Relevamientos Anuales de la DiNIECE para la matrícula, y Censo de Población y Vivienda del Indec para la población), en las edades con muy elevada cobertura ocurre que el indicador excede el 100%. El Instituto de Estadística de la UNESCO advierte que esta situación puede presentarse en el cruce de fuentes de datos (Ref.: Unesco Institute for Statistics, "Indicadores de la educación - Especificaciones técnicas", noviembre 2009. En: www.uis.unesco.org/Library/Documents/eiguide09-es.pdf). En el presente documento, la utilización de este indicador se orienta a caracterizar las brechas de escolarización entre edades, y debe ser leído de esta forma.

En cambio, los datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) muestra la situación de los principales conglomerados urbanos del país. En este contexto, esa diferencia es de 16 puntos porcentuales y en la edad 17 años se registra un aumento de 8.7% en la escolarización, en el período 2004-2010, para esas regiones del país.

Inscriptos por edad¹⁵

Provincia	Población de entre 12 y 17 años	Matrícula de entre 12 y 17 años	Tasa de escolarización del tramo 12-17
Buenos Aires	1.558.946	1.360.203	87,3%
CABA	182.218	210.507	115,5%
Catamarca	46.225	43.493	94,1%
Chaco	141.222	123.459	87,4%
Chubut	56.073	51.312	91,5%
Córdoba	333.201	294.529	88,4%
Corrientes	125.932	108.485	86,1%
Entre Ríos	137.397	117.291	85,4%
Formosa	74.890	68.786	91,8%
Jujuy	86.922	76.708	88,2%
La Pampa	33.536	29.441	87,8%
La Rioja	41.682	36.894	88,5%
Mendoza	185.392	157.026	84,7%
Misiones	150.780	116.405	77,2%
Neuquén	61.455	55.497	90,3%
Río Negro	71.800	63.840	88,9%
Salta	159.178	141.711	89,0%
San Juan	76.849	64.386	83,8%
San Luis	49.738	43.155	86,8%
Santa Cruz	29.761	26.313	88,4%
Santa Fe	313.567	272.366	86,9%
Santiago del Estero	115.021	84.912	73,8%
Tierra del Fuego	14.492	14.569	100,5%
Tucumán	169.680	149.264	88,0%
Total general	4.215.957	3.710.552	88,0%

Relevamiento Anual. Ministerio de Educación, Año 2010. Censo de Población y Viviendas (INDEC), Año 2010.

¹⁵ Expresa la evolución del total de alumnos de 12 a 17 años inscriptos en la educación común, independientemente del nivel y grado al que asisten, y el total de población de este tramo de edad registrada en los dos últimos censos. Expresado en miles de niños/niñas. Vale aclarar que un 20 % de la población que se inscribe en la Cdad de Buenos Aires, proviene de la Prov de Buenos Aires.

La tasa de escolarización por jurisdicción en la franja 12-17 años oscila entre 115.5% (CABA) y 73.8% (Santiago del Estero). Sólo Misiones y Santiago del Estero se encuentran por debajo del 83% de cobertura en la misma franja de edades. Si bien parte de estas diferencias pueden explicarse por las inconsistencias entre los datos de población y de matrícula, permiten dimensionar las brechas de acceso y permanencia entre jurisdicciones.

Por otra parte, se evidencian altos niveles de cobertura a los 12 y 13 años edades que corresponden al tramo final de la primaria y al inicio de la secundaria, es posible que la situación varíe entre provincias donde el secundario se inicia en el 7° grado, en relación a aquellas donde se inicia en el 8° grado. No obstante es importante considerar que en las provincias en las que los estudiantes acumulan varios años de sobreedad en el nivel primario, el abandono en la transición al nivel secundario no tiene un correlato directo con la edad. A partir de los 14 años la cobertura baja 39.2 puntos porcentuales (se trata de 248.667 jóvenes).

Puede inferirse que los promedios están elevados por la asistencia a la escuela de alumnos de las edades más tempranas y, a su vez, visualizar un “núcleo duro” de 12 % jóvenes que no asisten a la escuela.

En términos generales hubo un aumento del 10% de inscriptos a la escuela secundaria entre 2000/2010. En todas las jurisdicciones, salvo en la CABA y Santa Fe se verifican aumentos de inscriptos que van desde el 2,4% (Buenos Aires) al 46,9 % (Tucumán).

Entre los años 2001 y 2010 la matrícula de 12 a 17 años se incrementó en 264.000 alumnos. Tal como puede observarse en el cuadro, este incremento de matrícula puede atribuirse en gran parte a un aumento de la población para ese grupo etario y, en menor medida, por impacto de procesos de inclusión: entre los años 2001 y 2010, la población de 12 a 17 años se incrementó en 287.000 personas.

Total de inscriptos en educación común, y población total, para el tramo de edad 12 a 17 años, 2001 – 2010 (En miles de personas), Total Nacional.

	Año 2001	Año 2002	Año 2003	Año 2004	Año 2005	Año 2006	Año 2007	Año 2008	Año 2009	Año 2010
Matrícula	3.447	3.484	3.501	3.536	3.529	3.548	3.565	3.614	3.677	3.711
Población	3.929									4.216

Fuente: Procesamiento Lic. Scasso. Relevamiento Anual - Ministerio de Educación, Años 2000-2010.
Censo de Población y Viviendas (INDEC), Año 2010.

En cuanto a la inscripción por grado, el aumento más significativo para 7° fue entre 2007 y 2008, para 8°, entre 2008 y 2010 se da un aumento de 61.659 alumnos inscriptos en el total país. En líneas generales, el crecimiento de la matrícula en el inicio de la secundaria es síntoma del crecimiento de la repitencia: a mayor repitencia, mayor “retención” de alumnos con sobreedad en el inicio de la secundaria

Alumnos, Alumnos con sobreedad y Repetidores según año de estudio. Años 2000 y 2010 y Tasa de variación en el período 2000-2010.

Año de estudio	Total de alumnos			Total de alumnos con sobreedad			Total de alumnos repitientes		
	Año 2000	Año 2010	2010/2000	Año 2000	Año 2010	2010/2000	Año 2000	Año 2010	2010/2000
7º grado	682.953	803.957	18%	186.636	278.217	49%	29.998	75.800	153%
8º grado	729.383	821.587	13%	253.714	340.031	34%	77.635	126.661	63%
9º grado	627.027	650.497	4%	222.485	259.092	16%	56.945	76.583	34%
10º grado	536.260	581.920	9%	202.881	242.824	20%	43.941	67.488	54%
11º grado	451.914	444.178	-2%	168.652	168.389	0%	15.537	29.648	91%
12º grado	349.319	361.690	4%	118.124	115.803	-2%	3.350	4.760	42%

Fuente: Procesamiento Lic. Scasso .Relevamiento Anual - Ministerio de Educación, Años 2000-2010.

Para 9° grado, donde en el período de tiempo relevado hubo varios altibajos, el aumento fue de 39,51% entre 2008 y 2010.

Ahora bien, tomando como último año 12° y como primera referencia a 7°, hay una pérdida de 442.267 alumnos: se inscriben 803.957 en 7° y, en 12°, 361.690. Esos

alumnos pueden aparecer en las inscripciones de grados intermedios, producto de repetir un año o bien de abandonar la escuela.

Unidades educativas y secciones¹⁶:

En el sector urbano estatal se registran 6484 unidades de servicio educativo (comprende las que sólo tienen el ciclo básico, las que tienen sólo el segundo y las que tienen ambos). Se supone que en la medida que se vaya regularizando el nivel en cada una de las jurisdicciones este número debe reducirse.

52.6% de unidades que tienen los dos ciclos completos, *con lo cual casi la mitad de las unidades debe sufrir una importante transformación en los próximos años*, tanto en el sector estatal como en el privado, procesos a los que habrá que atender desde los ministerios de cada jurisdicción.

Tabla de datos, total nacional:

Ámbito-Sector	Unidades de servicio			
	Sólo 1º tramo secundaria	Sólo 2º tramo secundaria	Ambos tramos	Total
Urbano – estatal	2.482	591	3.411	6.484
Urbano – privado	881	683	2.691	4.255
Rural - ambos sectores	2.150	125	1.446	3.721
Total	5.513	1.399	7.548	14.460

Fuente: Anuario Estadístico 2010, DINIECE, Ministerio de Educación.

En cuanto a la cantidad de alumnos por sección está, en el primer tramo entre 27 y 29; y en el segundo, entre 23 y 28.9.

En cambio, en el sector privado también crece la matrícula, pero la oferta no alcanza a crecer en la misma magnitud: por eso se incrementa el promedio de alumnos por sección. Estos datos se complementan con el siguiente cuadro.

Hay en la actualidad 2.657.956 alumnos en el nivel secundario en todo el país.

¹⁶ Expresa la cantidad de unidades de servicio que ofertan educación secundaria, por tramo de nivel, ámbito y sector.

Cargos docentes y horas cátedra:

Cargos docentes

	Estatad	Privado
Ciudad de Buenos Aires	10.924	7.649
Buenos Aires	67.577	29.532
Catamarca	3.092	513
Córdoba	15.010	8.672
Corrientes	6.632	1.289
Chaco	7.751	18
Chubut	3.387	728
Entre Ríos	8.264	2.083
Formosa	4.562	401
Jujuy	4.325	1.028
La Pampa	1.708	591
La Rioja	2.544	328
Mendoza	10.131	2.299
Misiones	4.557	1.434
Neuquén	4.089	583
Río Negro	3.632	869
Salta	7.257	1.941
San Juan	3.247	1.013
San Luis	2.909	470
Santa Cruz	1.909	370
Santa Fe	12.029	5.374
Santiago del Estero	7.956	1.602
Tucumán	7.582	2.667
Tierra del Fuego	1.190	313
Total País	202.260	71.768

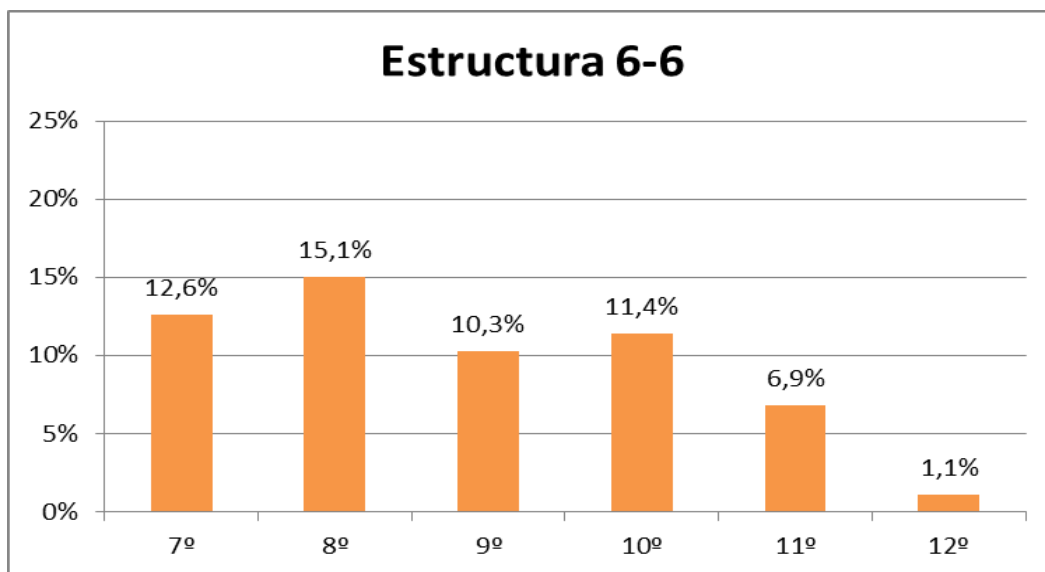
Debido a las diferencias entre cargos y horas cátedra, se suele utilizar una unificación de ambas en una sola medida tomando el siguiente criterio: 20 horas cátedra equivalen a 1 cargo. En la tabla se observa la cantidad de cargos docentes por jurisdicción se expandió, especialmente en el sector estatal en comparación con períodos anteriores. Lo cual está vinculado con la expansión del sistema, en especial de la educación de gestión estatal.

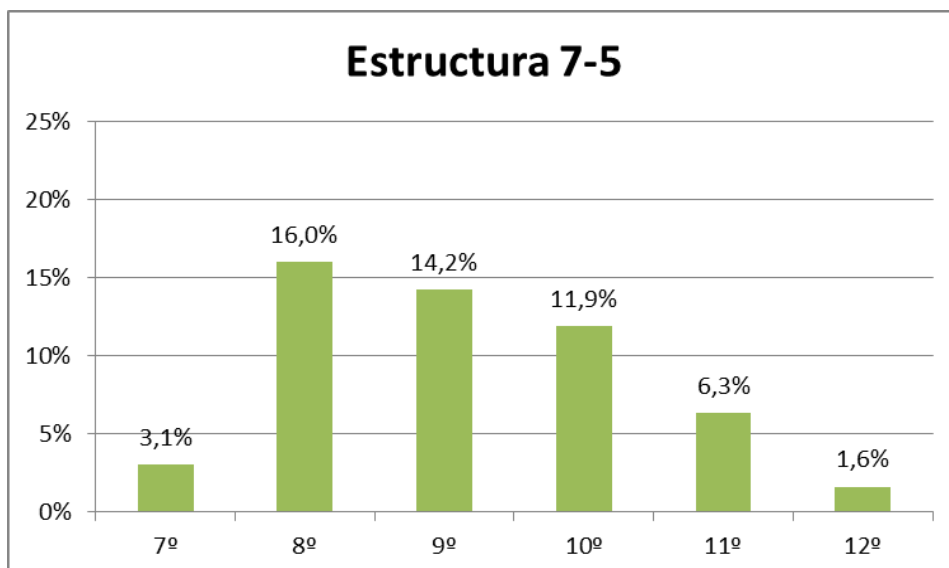
Organización del sistema:

Del total de jurisdicciones, 11 eligieron sostener la organización 7 grados para el nivel primario y 5 para el secundario; y 13, la organización de 6 años de escolaridad primaria y 6 de secundaria. La estructura 6/6 representa una primaria de 6 años y una secundaria de 6 años. Esta última se divide en un 1º tramo (grado 7º a 9º) y un 2º tramo (grado 10º a 12º).

La estructura "7/5" corresponde a una primaria de 7 años y una secundaria de 5 años. Se consideran las modalidades de organización elegidas hasta 2010.

Los siguientes cuadros muestran dos estructuras que, como se verá más adelante, conviven y muestra el porcentaje de repitientes según la modalidad provincial elegida.





Fuente: Procesamientos Lic. MS en base al Relevamiento Anual - Ministerio de Educación, Años 2000 - 2010.

Con relativas diferencias significativas, según la estructura, la repitencia es un problema presente en la escuela secundaria. En ambas estructuras, el segundo año de cursada concentra los porcentajes más altos. Aunque pareciera que en la estructura 6/6, el porcentaje de alumnos que repiten la cursada es significativo. Aunque, no parece que en la forma de organización del sistema no se encuentren explicaciones posibles para entender los porcentajes de repitencia.

Si se analiza la repitencia¹⁷, si se toma como punto de partida el año 2000, mas puntualmente se puede observar en el 2010 la misma aumentó en ambas estructuras.

Grado	2.000	2.010	2000/2010
7º	4,4%	9,4%	115%
8º	10,6%	15,4%	45%
9º	9,1%	11,8%	30%
10º	8,2%	11,6%	42%
11º	3,4%	6,7%	94%
12º	1,0%	1,3%	37%
13º	0,4%	1,4%	

¹⁷ Expresa la evolución en la proporción de estudiantes que se inscribe como repitente al inicio de un año lectivo, por grado.

14º	1,6%		0,0%	
Total 1º tramo	8,1%		12,3%	52%
Total 2º tramo	4,6%		7,3%	59%

Fuente: Procesamientos Lic. M.S en base al Relevamiento Anual - Ministerio de Educación, Años 2000 - 2010.

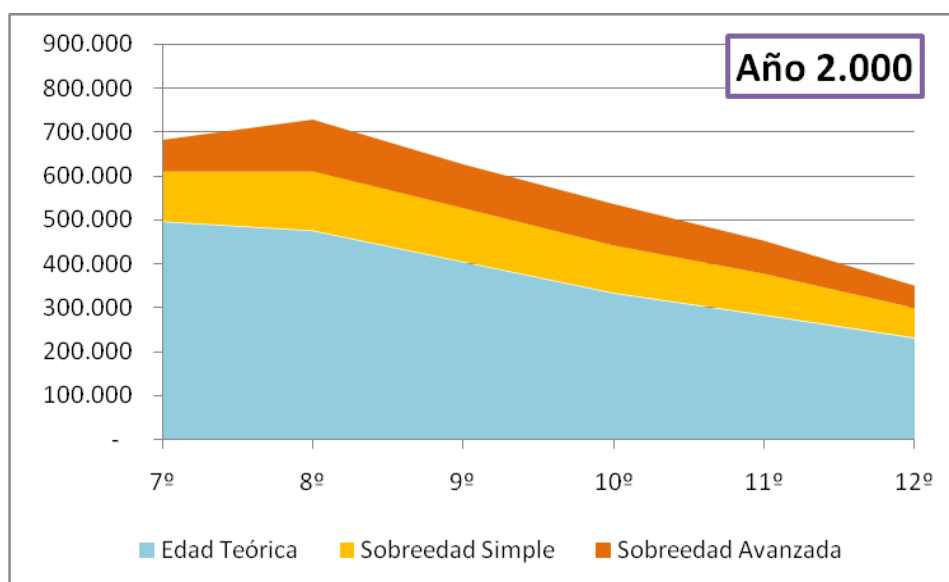
- 7º grado: repite el 9,4% de los alumnos. Este bajo porcentaje con respecto al de 8º puede deberse a que casi la mitad de las jurisdicciones están organizadas en 7/5 y resulta poco probable que un alumno repita el último año del nivel primario.
- 8º grado: repite el 15.4% de los alumnos lo cual supone un brusco aumento que puede deberse a dificultades en el pasaje entre el nivel primario y el secundario (cantidad de materias y profesores, modalidades de enseñanza y de evaluación, falta de atención a problemáticas adolescentes y juveniles, entre otros asuntos). Es el porcentaje más alto de la serie y al que debiera prestarse especial atención ya que puede correlacionarse con abandono y sobreedad.
- 9º grado: repite el 11.7% de los alumnos. Desciende con respecto a 8º pero sigue siendo alto, con lo cual puede presuponerse la continuidad de las mismas problemáticas.
- 10º grado: comienza a descender en cantidad el número de repitientes pero en porcentaje el descenso es leve (del 11.7% al 11. 3%). Es el primer grado en el que en 2010 hay una mejoría con respecto del año anterior (0.3%).
- 11º grado: baja la repitencia a un 6.6%. No puede dejar de relacionarse ese hecho con un brusco descenso de la matrícula (137.742 estudiantes menos entre un grado y otro en el mismo año.)
- En los grados superiores la repitencia descende como así también descende la matrícula.

En el período 2001-2010 para 7° grado el abandono interanual aparece en aumento sostenido desde 0,3% en 2001 a 4,4% en 2010.

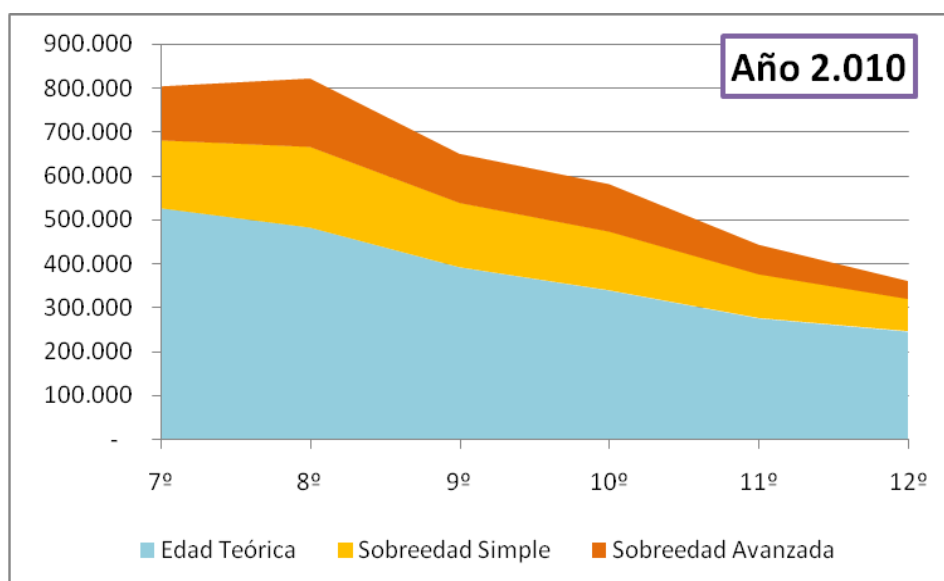
En 8° grado se registra un salto en los índices de abandono comparado con 7° (en 2001, por ejemplo, del 0,3% a 10%). Es posible relacionar esta situación con el hecho de que en 11 jurisdicciones 7° es el último año del nivel primario con lo que es poco probable que un alumno abandone la escuela en ese momento, en tanto que sí es frecuente hacerlo en el primer año del nivel secundario.

En 2010 el porcentaje de abandono aumenta respecto a años anteriores para los grados 7° y 8°; baja en 9°, vuelve a subir en 10° y 11°, en 12° vuelve a bajar significativamente.

El porcentaje de sobreedad¹⁸ tanto simple (1 año) como avanzada (2 ó más años) sube a 23% para el total país y baja pocos puntos porcentuales.



¹⁸ Expresa la evolución en la proporción de estudiantes por grado que se encuentran inscriptos con una edad mayor a la correspondiente normativamente para el grado que cursan.



Fuente: Procesamientos Lic. Martin Scasso (MS) en base al Relevamiento Anual - Ministerio de Educación.

Promoción:

Grado	2000	2009	2000-2009 Diferencia en puntos porcentuales
7º	94,5	86,3	-8,3
8º	79,2	71,6	-7,5
9º	75,9	76,3	0,4
10º	79,2	71,4	-7,8
11º	84,3	82,3	-2,1
12º	65,2	80,2	15,0
Total 1º tramo	83,3	78,2	-5,1
Total 2º tramo	77,3	77,1	-0,2

Fuente: Procesamiento Lic. Martin Scasso (M. S) en base al Relevamiento Anual - Ministerio de Educación.

En 2009, último año relevado para esta dimensión, hay una baja de la promoción¹⁹ que va desde un 8,3% a 2,1.

¹⁹ Es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado, que se matriculan como alumnos nuevos en el grado inmediato superior, el año lectivo siguiente.

Se destaca aumento de 15 puntos porcentuales en 12° grado, pero sobre la baja considerable de matrícula respecto de los grados anteriores.

Resultados de aprendizaje

Según el ONE nueve años de estudio:

Los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) se llevan a cabo periódicamente en las 24 jurisdicciones desde 1993, están a cargo del Área de Evaluación de la Calidad Educativa dependiente de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación Nacional.

Las evaluaciones se implementan en los últimos años de cada Nivel Educativo en las áreas de Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Ciencias Sociales.

En el área de Lengua, para el sector estatal, entre los operativos 2005 y 2007 se observa un descenso de un 27.5% en la cantidad de alumnos definidos como de “nivel bajo”.

En el sector privado, el desempeño bajo en el sector privado es menor a la mitad que el del sector estatal en los dos años estudiados.

En el área de Matemática estos resultados se invierten, ya que los porcentajes de “niveles bajos” aumentan significativamente, tanto en el sector estatal como en el sector privado (10 o más puntos porcentuales en cada uno de los sectores).

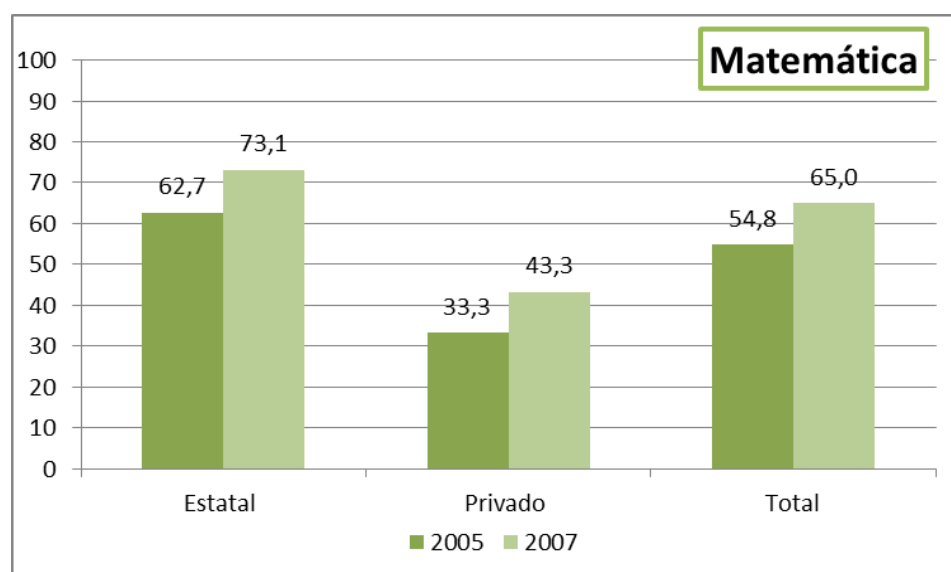
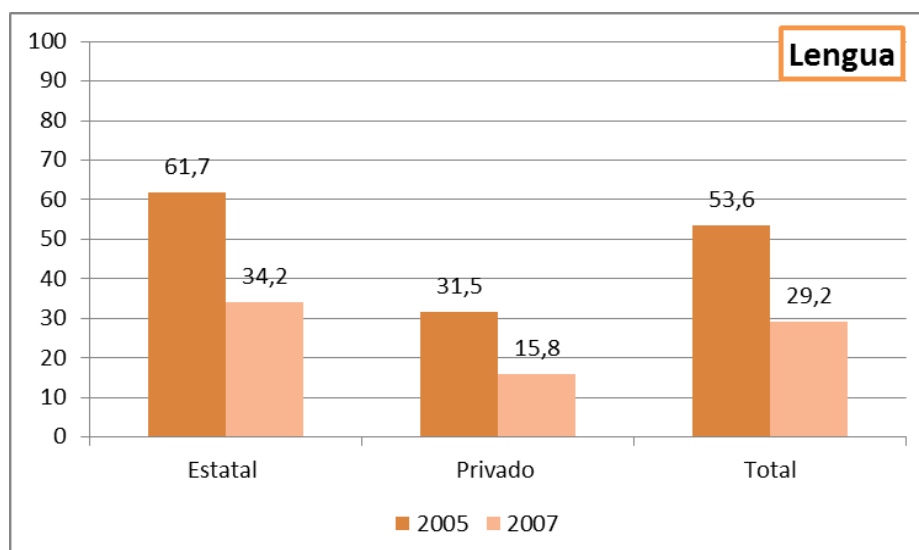
Este comportamiento respecto de las dos áreas se observa por igual en todas las jurisdicciones, lo que varía son los porcentajes que se extienden entre 70.50 y 43.0 % para Lengua en Formosa y 32.0 y 18 % para la misma área, en CABA.

En cuanto a Matemática, en CABA el mal desempeño pasó del 36.1% al 51.5% y, en Chaco, de 70.6% 80.2%.

Es importante destacar los datos 2007 constituyen uno de los pisos sobre el cual se elaboraron los planes jurisdiccionales y los PMI de cada escuela. También, que

recientemente se dieron a conocer datos 2010 que no se están analizando en este trabajo.²⁰

Según ONE último año:



Fuente Elaboración MS base a datos de la DINIECE, Ministerio de Educación.

Entre 2005 y 2007, para el sector estatal, en Lengua²¹ se registra un descenso de “bajos resultados” de casi 20 puntos porcentuales en cuanto a bajos resultados. El

²⁰ Aunque en la pagina 50, se expone un cuadro 2007-2010 sólo a fines comparativos.

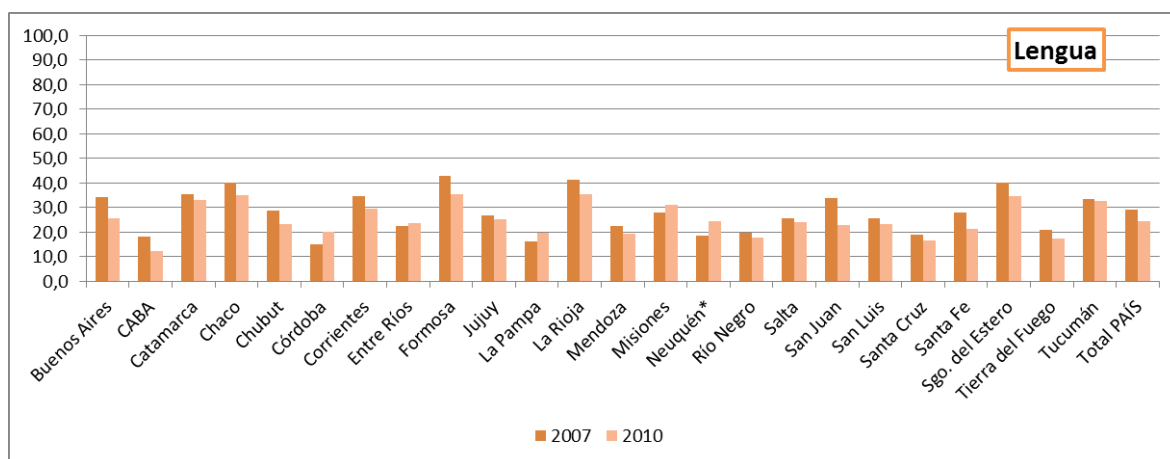
²¹ Expresa el porcentaje de alumnos evaluados en grado 9, que obtuvieron logros bajos en el área de lengua, con respecto al total de alumnos evaluados en esa asignatura ese grado.

punto de partida (año 2005) es relativamente mejor al del ONE 9° grado y la baja de 2007 es más pronunciada.

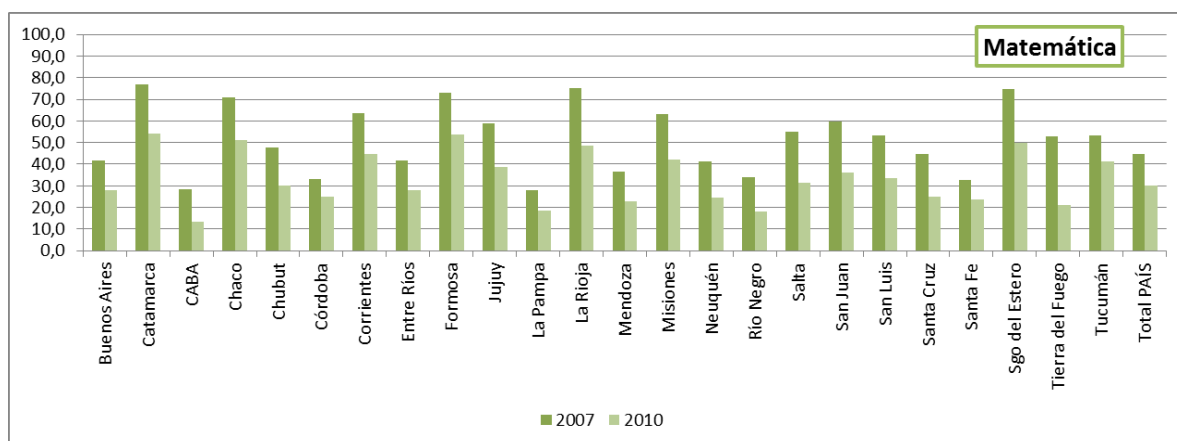
En el área de Matemática²², a diferencia de lo que se observa en el ONE nueve años de estudios, *se registra un descenso del “bajo nivel” de aproximadamente 7 puntos, lo que indicaría una tendencia a mejorar los desempeños en el área por parte de los alumnos que llegan a los últimos años del nivel.*

Esta tendencia es consistente en todas las jurisdicciones que muestran un aumento del porcentaje de alumnos que salen de la categoría “nivel bajo”.

Porcentaje de alumnos con bajos logros en lengua y matemáticas 2 y 3 er año .



Fuente: Procesamiento M.S.



²² Expresa el porcentaje de alumnos evaluados en grado 9, que obtuvieron logros bajos en el área de matemática con respecto al total de alumnos evaluados en esa asignatura ese grado.

Según PISA:²³

Esta evaluación, sin embargo, no muestra diferencias significativas entre las dos áreas relevadas. En un rango de 0 a 1000 puntos, los alumnos de 15 años que asisten a la escuela en el grado esperable de acuerdo con su edad, obtienen en promedio 439 en Lengua (Lectura) y 421 en Matemática.

Tomando las pruebas PISA, Argentina tuvo mejor desempeño en el año 2000, que desciende en 2006 y vuelve a elevarse en 2009 aunque sin alcanzar las cifras de la primera evaluación.

Se señala también que, dentro del conjunto de países latinoamericanos con desempeños similares (México, Chile y Brasil), entre 2000 y 2009 Argentina es el único que pasó a un puesto inferior (de 35 a 38) mientras que el resto avanzó en la posición relativa respecto del conjunto de países donde se administró la evaluación. Por otro lado, es importante señalar que Argentina es el país de Sudamérica con resultados que expresan mayores diferencias internas, esto es más desiguales.

En síntesis

Tomando en cuenta que los gráficos analizados se desarrollan en diferentes períodos de años (se toma el período 200-2010, o 2007-2010) y que esas diferencias pueden afectar algunas conclusiones preliminares, puede resumirse que:

- Se registra un aumento de la escolarización en las franjas de edades 14-17 años.
- Esta tasa desciende 40.7 puntos entre los 12 y los 17 años.
- Se registra un alza relativa en la escolarización de los jóvenes de 17 años.

²³ Programme for International Student Assessment (PISA) 2000, estudio internacional cuyo objetivo es la evaluación de los conocimientos y competencias de los estudiantes de 15 años, participan setenta países.

- Persisten las diferencias significativas entre jurisdicciones en cuanto a la escolarización.
- Puede calcularse en un 12% (total país) el porcentaje de adolescentes y jóvenes que por su edad y la obligatoriedad de la escuela secundaria debieran estar incluidos en la escuela y no lo están. Sin embargo se registra un aumento de la inscripción en el nivel, por lo que se podría pensar en una tendencia a revertir esa situación.
- Se observa un aumento de la repitencia en todos los años de estudio (con picos de concentración en los grados 8° y 9°).
- Se registra un aumento del abandono de la escolaridad sobre todo en los grados 8° y 9°.
- Ha aumentado la cantidad de alumnos con sobreedad.
- Hay una baja en la promoción en todos los grados (últimos datos, 2009).
- Se registra un aumento en la cantidad de cargos docentes con mayor intensidad en el sector estatal.
- Se calcula en un 48% las unidades educativas que presumiblemente tendrán que sufrir cambios institucionales para ajustarse a la organización del nivel secundario en cada jurisdicción.
- Se señala una mejora en los desempeños en Lengua y fuerte baja en los desempeños en Matemática para los primeros años del Nivel Secundario (ONE 9°).
- Se registra una mejora de los desempeños en Lengua y Matemática para los últimos años del Nivel Secundario (ONE último año).
- Se muestra una baja en la posición relativa del país en la evaluación PISA (últimos datos, 2009).

Tomando en cuenta algunos de los fenómenos que aquí se mencionan, puede señalarse que aumenta la cobertura, pero ésta es acompañada de un incremento del abandono y de un empeoramiento de los niveles de promoción: pareciera que efectivamente se logra mayor acceso pero que aún no se logra generar una experiencia escolar adecuada y completa.

Capítulo II: La obligatoriedad como política central

Proclamar la obligatoriedad de un nivel del sistema educativo coloca a quien lo decide, en este caso, al Estado Nacional, en el lugar de garante de su cumplimiento y por lo tanto, en el responsable de arbitrar todos los pasos necesarios para poder cumplir con la meta planteada. El Estado argentino, entonces, se coloca como el principal oferente, en términos de asegurar las condiciones materiales y simbólicas para que todos los adolescentes, definidos como sujetos de derecho, puedan acceder, permanecer y finalizar sus estudios secundarios en términos de calidad y en el tiempo estipulado.

Definir como obligatoria la cobertura de la educación secundaria compromete definiciones políticas y mecanismos de gestión pública aceptados. Las primeras construyen y orientan un marco sólido que le otorgue sentido y direccionalidad a las herramientas y acciones necesarias para poder satisfacer los propósitos enunciados bajo determinadas coordenadas temporo-espaciales. La gestión aportará los insumos necesarios, provenientes de distintas áreas, que influirán en el cumplimiento de dichos propósitos. A modo de ejemplo, estos procesos implican, entre otras cuestiones, reingenierías institucionales, flujo de fondos, normativas actualizadas, uso de fuentes estadísticas al día, coordinación de acciones, acuerdos intergubernamentales, entre otras cuestiones. Significan compromisos a mediano y largo plazo, en este caso entre nación y provincia y en la Argentina, la disponibilidad de fondos para garantizar y sostener la expansión de la cobertura.

La diversidad de situaciones materiales que se presentan en el territorio argentino, la cantidad de adolescentes que no han finalizado sus estudios medios, sumada a la de aquellos que directamente no han accedido a la escuela media, junto con la variedad de circuitos de enseñanza y aprendizaje signados por la diferente calidad de los mismos y la pérdida de sentido de la educación secundaria tanto para alumnos como para sus docentes suman

situaciones a un panorama complejo, si se enfoca la política pública desde el prisma de la obligatoriedad.

El siguiente apartado está organizado a partir de la descripción de tres componentes reconocibles en la política bajo estudio como fundamentales cuando se define el Plan Nacional de Educación Secundaria Obligatoria. Uno de ellos es la necesidad de contar con un marco *normativo* que respalde las medidas a tomar y posibilite su sostenimiento a futuro; un segundo componente es *institucional* que dote de herramientas y mecanismos para facilitar el logro de los propósitos enunciados y; por último, un componente *económico financiero* que sustente los objetivos y las metas. Cada uno de ellos tiene una entidad específica que lo define como tal, sin embargo, la articulación entre ellos es un proceso fundamental a la hora de la implementación. La eficacia obtenida en los procesos y resultados de la política es producto, también, de los mecanismos de articulación entre estos tres componentes.

La concreción de la obligatoriedad del nivel condensa una serie de medidas, expresadas en metas a corto y mediano plazo que más tarde condicionarán el largo plazo. Por ejemplo, aquellas decisiones relacionadas con la cobertura escolar y la infraestructura cobran especial relevancia sobre todo en determinadas zonas del país; en otras, la disponibilidad de personal docente titulado; en otras, los problemas se concentran en el sostenimiento de la escolaridad (a causa del trabajo adolescente, por ejemplo). Para comprender la propuesta del ministerio nacional, en este capítulo, es relevante realizar un recorrido descriptivo de lo producido hasta el momento en estos tres componentes señalados, a fin de comprender el “armado” de la política bajo estudio.

Se ha dividido este apartado en cuatro partes: la primera de ellas es un breve recorrido por los antecedentes implementados en la Argentina reconocibles en la propuesta nacional; la segunda parte es la descripción del componente normativo: allí se puntualizan los diversos acuerdos del Consejo Federal de Educación y las resoluciones ministeriales; en el tercer apartado se exponen las principales herramientas institucionales seleccionadas y; por último, en el cuarto, se hace referencia al componente financiero.

I. Antecedentes de la política de obligatoriedad:

Desde el punto de vista de la política, es posible reconocer en la propuesta del Ministerio de Educación de la Nación (en adelante MEN) la presencia de algunas medidas que se han llevado o se vienen llevando a cabo tanto a nivel central como a niveles locales.

De modo sintético, se pueden identificar algunos elementos presentes en otros programas. Siguiendo un orden cronológico, puede señalarse que, a nivel local, la Ciudad de Buenos Aires creó en 2001 el Programa *Fortalecimiento institucional de la escuela media de la Ciudad de Buenos Aires*, mediante Resolución nº 439/01 de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Se trata de una propuesta inscripta en el propósito general de mejorar los niveles de retención y los aprendizajes en los primeros años del nivel medio, a fin de asegurar la continuidad de los estudios de todos los alumnos y enriquecer el sentido de su permanencia en la escuela. En ese sentido, este Programa puso el foco en las propuestas de mejora presentes en la institución, en el acompañamiento de un asistente técnico (distinto a la figura del sistema educativo) y al otorgamiento de módulos (hs cátedras) para poder llevar generar condiciones para el trabajo institucional orientado al mejoramiento de la retención y de los aprendizajes de los alumnos.

En 2006 ya a nivel central, y a partir de la ley de Educación Técnico profesional (Ley 26.058/06), se establece un fondo para la “Mejora Continua de la Calidad de la Educación Técnico Profesional” con el objetivo de garantizar la inversión necesaria para el mejoramiento de la calidad de las instituciones de educación técnica profesional (ETP). Desde 2008, este objetivo se persigue a través de la modalidad de Planes de Mejora Jurisdiccionales y/o institucionales.

Es el Consejo Federal de Educación quien establece los parámetros de distribución del presupuesto entre las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Por otro lado, a partir del 2007 el Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD) puso en marcha la elaboración de planes de mejoramiento a fin de repensar las instituciones formadoras de futuros docentes.

Como último antecedente, se han ubicado a los planes globales elaborados por las jurisdicciones en apoyo a la educación inicial, obligatoria y modalidades²⁴. Desde el nivel central, en 2008, se introduce la necesidad de contar también con esta herramienta para poder hacer efectiva la obligatoriedad escolar desde la sala de cinco del nivel inicial hasta el último año de escolaridad en la escuela secundaria.

Asimismo, es menester mencionar políticas centrales (del MEN y de otras instancias) más generales que tienden a promover el acercamiento de los adolescentes y jóvenes a los consumos culturales y el acceso y permanencia en el sistema educativo. Si bien no es un listado exhaustivo, cabe subrayar la presencia en casi todas las jurisdicciones de los Centros de Actividades Juveniles (CAJs 2001/con un relanzamiento en 2003/4)²⁵, de las becas estudiantiles (2000) y la implementación en todo el país de la Asignación Universal por hijo (AUH) (Decreto 1602/09) cuya una contraparte está vinculada con el sostenimiento de la escolaridad de los hijos de las familias afectadas.

Los planes globales como antecedente inmediato

Desde el 2008, la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación Nacional promovió la elaboración de planes globales jurisdiccionales que incluyeran la propuesta socioeducativa jurisdiccional a fin de implementar acciones tendientes al cumplimiento de la ley Nacional de Educación.

²⁴ Se crea la Unidad Técnica de Apoyo a la Educación Inicial, Obligatoria y Modalidades según Resolución Ministerial Nº 0657-ME-2008. La misma tiene la función de planificación, seguimiento en la ejecución, evaluación y rendición de fondos de las Resoluciones que se envían desde Ministerio de Educación de la Nación a la Cuenta Nº 1738/5

²⁵ Los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) buscan consolidar en las escuelas espacios en los cuales se pueda abordar, a través de renovadas estrategias, conocimientos que permitan mejorar el desempeño escolar de los jóvenes. Por otra parte, intentan fortalecer el sentido de pertenencia a la institución, promoviendo vínculos solidarios entre los jóvenes, y entre ellos y la escuela. En su implementación intervienen, aportando recursos y equipos técnicos, el Ministerio de Educación de la Nación y los ministerios provinciales. El desarrollo de la propuesta requiere de la articulación entre la Nación, las estructuras educativas de las jurisdicciones y los establecimientos educativos. Además, contempla el trabajo conjunto con distintas dependencias provinciales y municipales, organizaciones comunitarias y referentes de la comunidad. Extraído de <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/caj/fundamentos/> marzo, 2012

La lectura de los cinco planes globales confeccionados por las provincias seleccionadas permite reconocer la construcción de un discurso en común. Se observan fundamentos y acciones equivalentes, salvo en los planes globales de las provincias de Buenos Aires y La Pampa, que introducen cuestiones más específicas. En primer término, la mayoría de ellas rescatan como antecedentes valiosos los aportes de diversas líneas de trabajo del Ministerio de Educación Nacional; a saber el Programa Nacional de Becas estudiantiles (2000), los Proyectos Institucionales de Retención PIR (2003), Programa Nacional de inclusión Educativa (2004), Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). Estos han incluido diferentes estrategias vinculadas a la vuelta, la permanencia y la promoción de jóvenes a la institución escolar y/o la terminalidad de los estudios así como a la reducción de los niveles de abandono y al apoyo del desarrollo de una propuesta pedagógica.

San Juan, Corrientes y Tucumán convergen al señalar los problemas relacionados con la retención de los adolescentes en la escuela secundaria. La provincia de Buenos Aires, que enmarca la política provincial bajo la consigna “Secundaria para Todos”, recreó diferentes caminos para la finalización de la escuela secundaria (centro de Orientación y Apoyo Secundaria, COAS²⁶) y también diseñó alternativas institucionales para el reingreso a la escolaridad. (Centro de Escolarización para Adolescentes y Jóvenes, CESAJ)²⁷, además de encarar el proceso de reorganización institucional (con la distribución 6años/6 años entre nivel primario y secundario) tras la promulgación de la ley provincial de educación y la decisión del llamado a concursos docentes.

El Programa Fines²⁸ (Programa Finalización de Estudios, 2003) forma parte de la planificación de todas las provincias mencionadas. La provincia de La Pampa subraya la

²⁶ El Plan Provincial de Finalización de Estudios y Vuelta a la escuela (COA-Fines)... se trata de una iniciativa para la terminalidad de estudios secundarios destinada a jóvenes y adultos que adeudan materias del nivel. Presenta dos componentes : *finalización de estudios* para jóvenes y adultos que adeudan materias y desean acreditarlas y *volver a la escuela* para estudiantes que adeudan materias de cualquier año de estudio y desean acreditarlas para reingresar al sistema (Unicef, 2012:17)

²⁷ Los centros de escolarización secundaria para adolescentes y jóvenes constituyen una oferta de que se inserta en la estructura del nivel secundario entre el ciclo básico y el ciclo superior. Se trata de una propuesta de reingreso y aceleración que permite la acreditación del ciclo básico cuya aprobación habilita la continuidad de los estudios en el ciclo superior....está dirigida a adolescentes y jóvenes no escolarizados en el nivel (Unicef, 2012: 87)

²⁸ Destinado a Jóvenes y adultos con estudios inconclusos tanto del nivel primario como secundario para participar en instancias presenciales, semipresenciales y a distancia para finalizar los estudios. Los jóvenes entre 18 y 25 años pueden recibir tutorías para la preparación de las materias adeudadas.

necesidad de hacer hincapié en el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes con el propósito de afinar los mecanismos de acompañamiento y disminuir el porcentaje de alumnos que repiten y/o abandonan. También, en ese plan provincial destaca acciones para el desarrollo de conductas lectoras. En la mayoría de los planes de las provincias analizados, es posible identificar avances en el proceso de implementación de la obligatoriedad de la educación secundaria. Por ejemplo, la provincia de Corrientes pondera como avances jurisdiccionales para garantizar la obligatoriedad de la educación secundaria el mayor número de alumnos con becas escolares (42.000 becas (sumatoria de las becas de inclusión y las becas estudiantiles de retención), aporte para movilidad y material de trabajo, escuelas con mejoras de infraestructura, creación y localización de escuelas secundarias: provisión de mobiliario, recursos didácticos y bibliografía, mejora del salario docente, completamiento de la POF, capacitaciones al personal directivo y /o docente., Gestión jurisdiccional apoyando a los equipos técnicos : extensión aúlica a 1350 alumnos y el desarrollo de una propuesta de educación secundaria en contextos de encierro .

La provincia de San Juan describe el desarrollo de acciones se centran en la mejora de la calidad educativa reconociendo la complejidad implícita, dependiendo del compromiso de distintos actores de la comunidad educativa. Las dificultades en direccionar de modo adecuado las estrategias hacia el foco de la problemática, la ausencia de compromiso por parte de algunos actores ante las propuestas de retención y el mayor interés por el recurso económico a recibir que por el apoyo pedagógico son los principales obstáculos definidos en el documento. Se rescata como estrategias exitosas los talleres para aprender a estudiar, la preparación de alumnos para exámenes finales, la producción de guías de estudio y las clases de apoyo.

La provincia de Tucumán ha notado la necesidad de fortalecer y acompañar procesos de mejora institucional, espacios de diálogo entre el nivel primario y secundario, la necesidad de fortalecer el trabajo de los supervisores y equipos técnicos y la de configurar un eje estructurador del desarrollo profesional docente. El proyecto Territorios junto al aporte de las políticas socio educativas integrales provinciales, tiende a crear condiciones genuinas de equidad y calidad en el ámbito educativo, social, cultural y tecnológico. Su objetivo general es el fortalecimiento de las condiciones de calidad de enseñanza, con ejes en la enseñanza de la lengua, la matemática, la ciencia y la formación de ciudadanía en el primer ciclo de la educación primaria y el de la secundaria. Se dispusieron tres ejes orientadores: la capacitación, el acompañamiento y la

asistencia a las escuelas y la intervención pedagógica. Dicho proyecto tiene una cobertura preestablecida; veinte y cinco escuelas del nivel primario, la misma cantidad de escuelas del nivel secundario y ocho Institutos de Formación Docente.

La provincia de Buenos Aires, tras una extensa fundamentación teórica sobre las cuestiones educativas, parte de los datos cuantitativos relacionados al sistema escolar bonaerense y retoma como marco de referencia las leyes provinciales (Ley 13.688/06) y la nacional que hacen de la inclusión el eje problemático priorizado en la jurisdicción en todos los niveles. El ciclo orientado de la educación secundaria es en el que presenta problemas en relación a la retención de alumnos. Los porcentajes de sobreedad muestran repitencia acumuladas, los abandonos y los posteriores reingresos o incluso reingresos tardíos. Para satisfacer este eje seleccionado por la Pcia, se afirma la necesidad del trabajo sistemático con los equipos de conducción de las escuelas, la elaboración de los diseños curriculares de acuerdo a lo prescripto en la ley provincial y la incorporación a la alfabetización digital en un contexto de desarrollo de la cultura de la evaluación.

En el marco de la Educación secundaria Obligatoria, la Pcia de La Pampa ha diseñado un conjunto de sub proyectos: cuyos principales ejes son la mejora y el fortalecimiento de las instituciones y los programas de Educación Técnico Profesional – en los distintos niveles y modalidades – en el marco de políticas nacionales y estrategias de carácter federal que integran las particularidades y diversidades jurisdiccionales. El fortalecimiento de la educación – en los distintos niveles – con el mundo de la producción y el trabajo generando mecanismos, instrumentos y procedimientos para el ordenamiento y la regulación de Educación Técnico Profesional. La elaboración de normas de transición que permitan avanzar en la implementación de la ley, resguardando los derechos adquiridos de los docentes. Trabajar para el pleno respeto de los derechos de los niños/as y adolescentes establecidos por la Ley N° 26.061 (Protección Integral de los Derechos de los niños/as y adolescentes) asegurando las condiciones para garantizar la igualdad de posibilidades de acceso, permanencia y egreso de los alumnos/as del sistema educativo, resguardando y acompañando sus trayectorias escolares.

.

II. El componente normativo²⁹

El presente apartado tiene como propósito realizar un análisis descriptivo de la normativa que regula a la Educación Secundaria Obligatoria, aprobada durante el período 2009-2011. Además, la existencia de normas que preceden al período mencionado y brindan un marco regulatorio general y específico del nivel secundario, tal como la Convención de los Derechos del Niño y la Ley de Educación Nacional, hace pertinente que también sean consideradas en este apartado. Se realizarán análisis de dos niveles de desarrollo normativo; el nivel nacional y el nivel jurisdiccional, en los cuales se explicarán las metas propuestas, los objetivos alcanzados, y las vacancias que se presentan en la actualidad.

En los últimos años el Estado Nacional ha adoptado medidas de recentralización en materia de política educativa. Esto se manifiesta a partir de la sanción en el año 2006 de la Ley de Educación Nacional³⁰ -en adelante LEN- y su carácter vinculante, expresado a través de un órgano interjurisdiccional como lo es el Consejo Federal de Educación – en adelante CFE- y las normas que son emanadas desde ese ámbito permanente de concertación y acuerdo.

Vale recordar que la Asamblea Federal es el órgano superior del CFE. Está integrada por el/la ministro/a del área del Poder Ejecutivo nacional como presidente, por los/as ministros/as o responsables del área educativa de las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y TRES (3) representantes del Consejo de Universidades³¹. La LEN dispone en el Art. 118 que *“las Resoluciones del CFE serán de cumplimiento obligatorio, cuando la Asamblea así lo disponga, de acuerdo con la Reglamentación que la misma establezca para estos casos. En cuanto a las resoluciones que se refieran a transferencias de partidas del presupuesto nacional, regirán los mecanismos de supervisión y control establecidos por la Ley Nº 26.075”*³².

En consonancia con este artículo de la LEN, el *Reglamento de Funcionamiento* del CFE³³, dispone que la Asamblea Federal se pronunciara a través de dos tipos de categorías de decisiones:

1. Las *Resoluciones*, que son de *“cumplimiento obligatorio para todas las jurisdicciones y se refieren a cuestiones en las que el Consejo Federal actúa como*

²⁹ Este apartado fue realizado por la Lic. Gisela Rotstein bajo la supervisión de Roxana Perazza.

³⁰ La Ley Nacional N° 26206 ha sido sancionada el 14 de Diciembre de 2006 y promulgada el 27 de Diciembre de 2006.

³¹ Ley PEN N° 26.206/06, Artículo 117°

³² Ley PEN N° 26.206/06, Artículo 118°

³³ Resolución CFE N° 1 aprobada el 27 de Marzo de 2007

ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, asegurando la unidad y articulación del Sistema Educativo Nacional. Las mismas no podrán decidir sobre cuestiones donde la legislación vigente asigne competencia exclusiva a las jurisdicciones”.

2. Las Recomendaciones “son las que, en el marco de la necesaria coordinación interjurisdiccional, refieren a cuestiones establecidas en la Ley de Educación Nacional y a otros aspectos relevantes de la educación que para su implementación sea necesaria la intervención de otras instituciones jurisdiccionales, como asimismo las que señalan la conveniencia de acciones de política educativa, de aspectos técnicos, de experiencias y las que fijan la posición del Consejo en asuntos de interés”.

Asimismo establece que entre las facultades y deberes del Presidente de la Asamblea Federal está la de “cumplir y hacer cumplir las normas referidas al Consejo Federal de Educación y orientar su funcionamiento en pos de asegurar la observancia de los principios y propósitos de la Ley de Educación Nacional”.³⁴

En este sentido, el carácter vinculante queda determinado mediante el *cumplimiento obligatorio* de las Resoluciones del CFE por parte de las Jurisdicciones pero también expresa una responsabilidad de hacerlas cumplir por parte del Presidente de la Asamblea Federal del CFE.

Es importante señalar que el cumplimiento de las Resoluciones aprobadas por el CFE en algunos casos es fácil de reconocer. A modo de ejemplo, es factible citar el desarrollo y aprobación de nuevos planes de estudio, los cuales han sido desarrollados tomando en cuenta las regulaciones dispuestas por la LEN y las Resoluciones del CFE.

En cuanto a la existencia de normas que determinen sanciones ante el incumplimiento de las Resoluciones del CFE se ha detectado una vacancia al respecto. En la actualidad, la normativa sólo hace mención a que las jurisdicciones deben adoptar las medidas allí dispuestas, realizando las adecuaciones pertinentes, o generando una norma jurisdiccional, en los casos que hiciera falta, y el Presidente de la Asamblea Federal debe hacerlas cumplir.

³⁴ Resolución CFE N° 1/07, Artículo 14° inciso a)

Marco normativo general de la Educación Secundaria Obligatoria

La Convención de los Derechos del Niño³⁵, adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989, y sancionada el 27 de septiembre de 1990 por el Poder Ejecutivo Nacional de la República Argentina mediante la Ley Nacional N° 23.849, reconoce entre los derechos del niño allí establecidos el *derecho a la educación*.

Abonando a este tema, la Ley Nacional N° 26.061 aprobada el 28 de septiembre de 2005 dispone la aplicación obligatoria de la Convención de los Derechos del Niño y tiene como objetivo la Protección Integral de los Derechos de los niños, niñas y adolescentes. Los derechos aquí reconocidos están asegurados por su máxima exigibilidad y sustentados en el Principio del Interés Superior del Niño, el cual es entendido como la máxima satisfacción, integral y simultánea de los derechos y garantías aquí determinados, debiendo respetarse:

- a) Su condición de sujeto de derecho;*
- b) El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tomada en cuenta;*
- c) El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural;*
- d) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales;*
- e) El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común;*
- f) Su centro de vida. Se entiende por centro de vida el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de*

a) ³⁵ *Implantar la enseñanza primaria obligatoria y gratuita para todos;*
b) *Fomentar el desarrollo, en sus distintas formas, de la enseñanza secundaria, incluida la enseñanza general y profesional, hacer que todos los niños dispongan de ella y tengan acceso a ella y adoptar medidas apropiadas tales como la implantación de la enseñanza gratuita y la concesión de asistencia financiera en caso de necesidad;*
c) *Hacer la enseñanza superior accesible a todos, sobre la base de la capacidad, por cuantos medios sean apropiados;*
d) *Hacer que todos los niños dispongan de información y orientación en cuestiones educacionales y profesionales y tengan acceso a ellas;*
e) *Adoptar medidas para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar*³⁵.

su existencia³⁶

Entre los derechos, principios y garantías dispuestos en esta norma se encuentra en el Art.15 el Derecho a la Educación;

“Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la educación pública y gratuita, atendiendo a su desarrollo integral, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía, su formación para la convivencia democrática y el trabajo, respetando su identidad cultural y lengua de origen, su libertad de creación y el desarrollo máximo de sus competencias individuales; fortaleciendo los valores de solidaridad, respeto por los derechos humanos, tolerancia, identidad cultural y conservación del ambiente.

Tienen derecho al acceso y permanencia en un establecimiento educativo cercano a su residencia. En el caso de carecer de documentación que acredite su identidad, se los deberá inscribir provisoriamente, debiendo los Organismos del Estado arbitrar los medios destinados a la entrega urgente de este documento.

Por ninguna causa se podrá restringir el acceso a la educación debiendo entregar la certificación o diploma correspondiente.

Las niñas, niños y adolescentes con capacidades especiales tienen todos los derechos y garantías consagrados y reconocidos por esta ley, además de los inherentes a su condición específica.

Los Organismos del Estado, la familia y la sociedad deben asegurarles el pleno desarrollo de su personalidad hasta el máximo de sus potencialidades, así como el goce de una vida plena y digna.”

La LEN, retoma los mandatos esgrimidos de la Ley de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, estableciendo, entre los fines y objetivos de la política educativa nacional, garantizar el respeto a los derechos establecidos en la Ley Nacional N° 26.061/05. (Art.11, inciso g.).Regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella, disponiendo que el Estado Nacional sea quien garantice estos derechos. Además determina en el Art. 2° que la educación y el conocimiento son un bien público, y un derecho personal y social.

³⁶ Ley Nacional N° 26.061/05, Artículo 3°.

Respecto de los responsables de las acciones educativas, la LEN determina que *“el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad principal e indelegable de proveer una educación integral, permanente y de calidad para todos/as los/as habitantes de la Nación, garantizando la igualdad, gratuidad y equidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones sociales y las familias”* (Art.4°). Además señala que *“El Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de manera concertada y concurrente, son los responsables de la planificación, organización, supervisión y financiación del Sistema Educativo Nacional. Garantizan el acceso a la educación en todos los niveles y modalidades, mediante la creación y administración de los establecimientos educativos de gestión estatal”* (Art.12).

Por otro lado, propone la homogeneización del Sistema Educativo Nacional, determinando que éste tendrá *“una estructura unificada en todo el país que asegure su ordenamiento y cohesión, la organización y articulación de los niveles y modalidades de la educación y la validez nacional de los títulos y certificados que se expidan”* (Art.15).

En relación con los objetivos y finalidades de la política educativa nacional dispone:

a) *Asegurar una educación de calidad con igualdad de oportunidades y posibilidades, sin desequilibrios regionales ni inequidades sociales*

b) *Garantizar una educación integral que desarrolle todas las dimensiones de la persona y habilite tanto para el desempeño social y laboral, como para el acceso a estudios superiores.*

c) *Brindar una formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de participación, libertad, solidaridad, resolución pacífica de conflictos, respeto a los derechos humanos, responsabilidad, honestidad, valoración y preservación del patrimonio natural y cultural.*

g) *Garantizar, en el ámbito educativo, el respeto a los derechos de los/as niños/as y adolescentes establecidos en la Ley N° 26.061.*

h) *Garantizar a todos/as el acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, asegurando la gratuidad de los servicios de gestión estatal, en todos los niveles y modalidades*

i) *Asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles.*

s) *Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea.*

v) *Promover en todos los niveles educativos y modalidades la comprensión del concepto de eliminación de todas las formas de discriminación.*

t) *Brindar una formación que estimule la creatividad, el gusto y la comprensión de las distintas manifestaciones del arte y la cultura. (Art.11)*

Una medida novedosa expresada por la LEN en el Art.16 es la introducción de la obligatoriedad de la educación desde los 5 años de edad hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. Además dispone que *“El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales”*. De esta manera, el nivel de la Educación Secundaria pasó a ser considerado obligatorio dentro de la estructura del Sistema Educativo Nacional.

Otros aspectos novedosos relacionados con el nivel de la Educación Secundaria planteados por la LEN son:

- a) La incorporación de nuevos actores sociales como la figura del tutor o coordinadores de curso para el acompañamiento de las trayectorias estudiantiles,
- b) La modificación de la cantidad de horas de clase semanales, planteando la reconversión de horas cátedra frente alumnos por cantidad de horas reloj de clase frente alumnos.

La LEN señala que el CFE fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones garanticen:

- a) La revisión de la estructura curricular de la Educación Secundaria, con el objeto de actualizarla y establecer criterios organizativos y pedagógicos comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios a nivel nacional.
- b) Las alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar de los/as jóvenes, tales como tutores/as y coordinadores/as de curso, fortaleciendo el proceso educativo individual y/o grupal de los/ as alumnos/as.
- c) Un mínimo de veinticinco (25) horas reloj de clase semanales.

d) La discusión en convenciones colectivas de trabajo de mecanismos de concentración de horas cátedra o cargos de los/as profesores/as, con el objeto de constituir equipos docentes más estables en cada institución.

e) La creación de espacios extracurriculares, fuera de los días y horarios de actividad escolar, para el conjunto de los/as estudiantes y jóvenes de la comunidad, orientados al desarrollo de actividades ligadas al arte, la educación física y deportiva, la recreación, la vida en la naturaleza, la acción solidaria y la apropiación crítica de las distintas manifestaciones de la ciencia y la cultura.

f) La inclusión de adolescentes y jóvenes no escolarizados en espacios escolares no formales como tránsito hacia procesos de reinserción escolar plena.

g) El intercambio de estudiantes de diferentes ámbitos y contextos, así como la organización de actividades de voluntariado juvenil y proyectos educativos solidarios, para cooperar en el desarrollo comunitario, en el marco del proyecto educativo institucional.

h) La atención psicológica, psicopedagógica y médica de aquellos adolescentes y jóvenes que la necesiten, a través de la conformación de gabinetes interdisciplinarios en las escuelas y la articulación intersectorial con las distintas áreas gubernamentales de políticas sociales y otras que se consideren pertinentes.(Art.32)

Marco normativo específico de la Educación Secundaria

La LEN no sólo impulsó la recentralización de la educación nacional sino que además promovió la transformación de la estructura del Sistema Educativo Nacional retomando la unidad del nivel medio, al mismo tiempo que extiende la obligatoriedad escolar desde los 5 años de edad hasta la culminación del nivel de la Educación Secundaria.

El hecho de que el nivel secundario sea obligatorio hace necesario considerar las normas específicas que rigen para dicho nivel educativo a nivel nacional. Por esta razón, no pueden ser dejadas de lado en el análisis las Resoluciones aprobadas en el seno del CFE que dan sustento y fundamentación a la construcción de un nivel educativo con nuevas características. Estas son³⁷;

³⁷ Estas normas serán detalladas con mayor exhaustividad en el apartado Marco Normativo Específico de la Educación Secundaria. Ver resoluciones y documentos anexos I y II en http://www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/cf_resoluciones.html año 2009.

- Resolución CFE N° 79/09. Establece el Plan Nacional de Educación Obligatoria. Aprobada el 28 de Mayo de 2009,
- Resolución CFE N° 84/09. Aprueba el documento “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”. Aprobada el 15 de Octubre de 2009
- Resolución CFE N° 88/09. Aprueba el documento: “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria – Planes Jurisdiccionales y Planes de mejora institucional”. Aprobada el 27 de Octubre de 2009.
- Resolución CFE N° 93/09. Aprueba el documento “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria”. En el anexo dispone pautas que deberán ser tomadas en cuenta para la elaboración del Régimen Académico de la Escuela Secundaria Obligatoria por parte de las Jurisdicciones. Aprobada el 17 de Diciembre de 2009.

La LEN define a la Educación Secundaria como *“una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria”* (Art. 29) y tiene como finalidad *habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.*

Sus objetivos son:

a) Brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones, que practican el pluralismo, la cooperación y la solidaridad, que respetan los derechos humanos, rechazan todo tipo de discriminación, se preparan para el ejercicio de la ciudadanía democrática y preservan el patrimonio natural y cultural.

b) Formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio.

c) Desarrollar y consolidar en cada estudiante las capacidades de estudio, aprendizaje e investigación, de trabajo individual y en equipo, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como

condiciones necesarias para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.

d) Desarrollar las competencias lingüísticas, orales y escritas de la lengua española y comprender y expresarse en una lengua extranjera.

e) Promover el acceso al conocimiento como saber integrado, a través de las distintas áreas y disciplinas que lo constituyen y a sus principales problemas, contenidos y métodos.

f) Desarrollar las capacidades necesarias para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes producidos en el campo de las tecnologías de la información y la comunicación.

g) Vincular a los/as estudiantes con el mundo del trabajo, la producción, la ciencia y la tecnología.

h) Desarrollar procesos de orientación vocacional a fin de permitir una adecuada elección profesional y ocupacional de los/as estudiantes.

i) Estimular la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.

j) Promover la formación corporal y motriz a través de una educación física acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes (Art.30)

El cumplimiento de la obligatoriedad representa un desafío para las políticas educativas en términos de lograr también escolarizar a aquellos jóvenes y adolescentes que en la actualidad no asisten a la escuela, ofrecer una oferta de calidad para todos y garantizar la finalización del nivel (Resolución N° 86/09 del CFE). Implica garantizar el acceso, la permanencia y la finalización de los estudios de todos los jóvenes y adolescentes, y en particular de aquellos pertenecientes a sectores sociales que no fueron sus destinatarios históricos. La implementación de esta medida amerita considerar, entre otros aspectos, el estudio de la estructura académica del nivel de Educación Secundaria desde un punto de vista normativo.

A. Estructura Académica

La LEN redefinió la estructura académica y dio lugar a una nueva propuesta para el nivel Secundario, estableciendo que cada jurisdicción podría elegir entre dos entre dos opciones de estructura para los niveles de Educación Primaria y Secundaria de la educación común:

a) Una estructura de SEIS (6) años para el nivel de Educación Primaria y de SEIS (6) años para el nivel de Educación Secundaria o,

b) Una estructura de SIETE (7) años para el nivel de Educación Primaria y CINCO (5) años para el nivel de Educación Secundaria³⁸. (Art.134)

De acuerdo con información provista por la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, el actual escenario educativo queda configurado por 12 provincias con una estructura de 6 años – 6 años (Buenos Aires, Córdoba, Corrientes, Chubut, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, San Juan, San Luis, Santa Cruz, Tierra del Fuego y Tucumán) y las restantes 12 jurisdicciones con una estructura de 7 años – 5 años (Ciudad de Buenos Aires, Catamarca, Chaco, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Fe y Santiago del Estero)³⁹. Las actuales definiciones legales de las jurisdicciones en torno a la estructura académica se sistematizan en el siguiente cuadro, donde se observan proporciones iguales entre las jurisdicciones que han optado por una u otra alternativa. Sin embargo, si el análisis se desagrega por región geográfica, se evidencia la coexistencia de estos modelos diferentes. Dado el actual proceso de transición, la situación normativa es dispar dado que: 9 jurisdicciones cuentan con leyes preexistentes o sancionaron una nueva ley educación contemplando los planteos de la LEN; 12 jurisdicciones establecieron otros tipos de normativas (ya sea resolución, decreto o acuerdo) para definir la estructura académica del sistema mientras revisan su ley provincial y 3 jurisdicciones se encuentran elaborando su normativa al momento de producirse este informe. Este proceso se está llevando a cabo en forma progresiva y en virtud de la realidad de cada una de las jurisdicciones.

³⁸ El Art.134 establece un plazo de SEIS (6) años, a partir de la sanción de la LEN, para que, a través de acuerdos entre el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación, se defina la ubicación del séptimo (7º) año de escolaridad. El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y el Consejo Federal de Educación acordarán los criterios de unificación que, respetando las condiciones de las distintas jurisdicciones, aseguren los mecanismos necesarios de equivalencia y certificación de los estudios, movilidad de los/as alumnos/as y derechos adquiridos por los/as docentes

³⁹ Serie Informes de Investigación N° 4 “Diversidad de la Oferta del Nivel Secundario y Desigualdad Educativa”, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Abril 2011, Pág.10

Normativa relativa a la estructura académica por opción según región geográfica y jurisdicción. Año 2010⁴⁰

Región Geográfica	Opciones de estructura académica			
	7 años de nivel Primario y 5 años de nivel Secundario		6 años de nivel Primario y 6 años de nivel Secundario	
	Jurisdicción	Normativa	Jurisdicción	Normativa
CENTRO	Ciudad de Bs As	Ley N° 898/02	Buenos Aires	Ley Provincial de Educación N° 13688/07
	Santa Fe	Decreto N° 2885/07.	Córdoba	Ley Provincial de Educación N° 9870
			Entre Ríos	Ley N° 9890/08 de Educación
SUR	Neuquén	Sin normativa	Chubut	Ley Provincial de Educación N° 91/10
	Río Negro	Ley Provincial de Educación N° 2444/91	Tierra del Fuego	Resolución N° 2484/07
			La Pampa	Ley de Educación N° 2511/09
			Santa Cruz	Acuerdo N° 171/08
NEA	Misiones	Resolución N° 289/07	Corrientes	Decreto N° 222/08
	Chaco	Ley Provincial N° 6.478/10	Formosa	Resolución N° 5476/07
NOA	Jujuy	Decreto Acuerdo N° 8509/07	Tucumán	Resolución N° 620/08
	Salta	Ley de Educación N° 7546/08		
	Sgo. del Estero	Ley de Educación N° 6876/07		
	Catamarca	Sin normativa		
CUYO	La Rioja	Ley Provincial de Educación N° 8678/09.	San Juan	Resolución N° 5641/07
	Mendoza	Sin normativa	San Luis	Decreto N° 154/08
TOTAL	12		12	

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información del CFE (actualizado a diciembre de 2010).

En el marco de una nueva estructura académica y de generar propuestas de desarrollo curricular la Resolución CFE N°84/09 aprobó el documento *“Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria”*. En éste se abordan cuestiones relativas a la organización pedagógica, curricular e institucional del nivel. En él se acordó la elaboración de las acciones y consensos específicos sobre los propósitos formativos y saberes básicos en relación al séptimo año de la educación obligatoria, independientemente de la localización que el mismo tenga en cada jurisdicción. (Art. 4°). En esta línea, la Resolución CFE N° 135/11 aprobó los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el segundo ciclo de la Educación Primaria y séptimo año de Educación Primaria / 1º año de Educación Secundaria, para las áreas de Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana.

Por otro lado la Resolución CFE N° 136/11 aprobó para la discusión el documento los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para 1er. y 2do. ó 2do. y 3er. Año de la Educación Secundaria (en concordancia con la duración de la Educación Primaria), de las áreas de Educación Artística, Educación Física, Educación Tecnológica y Formación Ética y Ciudadana.

B. Organización académica

⁴⁰ Serie Informes de Investigación N° 4 “Diversidad de la Oferta del Nivel Secundario y Desigualdad Educativa”, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Abril 2011, Pág.15

La Educación Secundaria está estructurada en dos ciclos; un Ciclo Básico, de carácter común a todas a las orientaciones y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo. (LEN. Art.31). La duración de los ciclos varía; el Ciclo Básico común tendrá dos o tres años de duración, según la localización del séptimo año, y el Ciclo Orientado será de tres años como mínimo en todas las jurisdicciones, y de cuatro años en las ofertas de modalidad Técnico Profesional y Artística que así lo requieran. (Resolución CFE N° 84/09, Anexo I, pág.20) La Resolución CFE N° 84/09 organiza los contenidos en dichos ciclos recuperando los campos de formación de presencia generalizada en los diseños curriculares jurisdiccionales vigentes; el campo de formación general y el campo de formación específica.

El *Campo de Formación General* incluye el saber acordado socialmente como significativo e indispensable y constituye el núcleo de formación común a la Educación Secundaria que debe estar presente en todas las propuestas educativas del Nivel del país. Este comienza en el ciclo básico y se extiende hasta el fin de la obligatoriedad, en el ciclo orientado.

La Resolución CFE N° 84/09 establece que ésta formación general y común debe tener una extensión mínima total de 3800 hs reloj en todos y cada uno de los planes de estudios del nivel.

El *Campo de Formación Específica* posibilita ampliar la Formación General en el campo de conocimiento propio de la orientación o modalidad propiciando una mayor cantidad o profundidad de saberes del área que es propia y particular de cada oferta y establece para la educación secundaria orientada una extensión mínima total de 700 hs reloj. En cuanto a la cantidad horas semanales que deben tener los planes de estudios del nivel el Art.8° de la Resolución CFE N°84/09 establece que en el plazo de dos años la escuela secundaria obligatoria deberá cursarse a través de planes de estudio que cuenten con un mínimo de 25 horas reloj semanales, tal como lo establece el Art.32 inciso c) de la LEN.

Modalidades y ofertas educativas

En relación con las modalidades que componen al nivel, la Educación Secundaria tiene ocho modalidades; la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. Las modalidades son definidas como *aquellas opciones*

organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos (Art.17)

A partir de la aprobación de la Resolución CFE N° 84/09 se acordaron de manera federal las siguientes ofertas educativas para el nivel: Educación Secundaria Orientada, educación Secundaria modalidad Técnico Profesional, Educación Secundaria modalidad Artística y Educación Secundaria modalidad Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (Resolución CFE N° 84/09, Art.5°)

La Educación Secundaria Orientada debe garantizar capacidades para la apropiación permanente de nuevos conocimientos para la inserción en el mundo del trabajo y la participación en la vida ciudadana. Las diversas ofertas educativas existentes y el acuerdo sobre las futuras se definen en orden a las siguientes orientaciones: Ciencias Sociales o Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Agro y Administración, Comunicación, Informática, Educación Física, Turismo y Arte⁴¹. La educación Secundaria obligatoria se certifica con el título de “Bachiller” con mención de la orientación correspondiente. (Resolución CFE N° 84/09, Art.6°)

De la misma manera, la Resolución CFE N° 84/09 establece que el Estado Nacional y las Jurisdicciones podrán incorporar modificaciones a esta lista de orientaciones, lo cual requerirá nuevos acuerdos del CFE, tal como quedó determinado en el Art.85 de la LEN⁴².

La Educación Secundaria podrá cursarse a través de planes de estudio que cuenten con un mínimo de 25 horas reloj semanales⁴³.

⁴¹ La orientación Arte supone una formación integral, con énfasis en: música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras especialidades que pudieran definirse federalmente. La misma podrá plantearse en las escuelas de modalidad artística propiamente dicha o de educación secundaria orientada. En cualquier caso deberá adecuarse a los acuerdos federales de la Modalidad Educación. Artística (ver “Educación secundaria modalidad artística”). Resolución CFE N° 84/09, Anexo I, pág.16.

⁴² El Art.85 de la LEN dispone que para asegurar la buena calidad de la educación, la cohesión y la integración nacional y garantizar la validez nacional de los títulos correspondientes, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el CFE: a) Definirá estructuras y contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria y b) Establecerá mecanismos de renovación periódica total o parcial de dichos contenidos curriculares comunes. Para esta tarea contará con la contribución del Consejo de Actualización Curricular.

Asimismo, el Anexo I de la Resolución CFE N° 84/09 dispuso que las orientaciones acordadas serán desarrolladas en el proceso de definición federal de Marcos de Referencia. En esta línea, la Resolución CFE N° 137/11 aprobó la discusión de los Marcos de Referencia para las Orientaciones de la Educación Secundaria de: Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Arte y Lenguas. Cabe destacar que para cada orientación, cada Jurisdicción debe definir un único plan de formación que tendrá alcance provincial. (Resolución CFE N° 84/09, Anexo I, pág.17).

Por su parte, la Educación Secundaria modalidad Técnico Profesional propone un recorrido de profesionalización definido por el acceso a conocimientos y el desarrollo de habilidades profesionales para la inserción en áreas ocupacionales amplias y significativas. Procura responder a las demandas y las necesidades del contexto socio-productivo con una mirada integral y prospectiva que exceda la preparación para el desempeño de puestos de trabajo u oficios específicos y habilite para ingresar a cualquier tipo de oferta de estudios superiores.⁴⁴

La Educación Secundaria modalidad Artística garantiza a los estudiantes una educación integral y específica en los diversos lenguajes y disciplinas del arte y sus formas de producción contemporánea. Esta formación posibilita la continuidad de estudios, la profundización de conocimientos y el ingreso a cualquier tipo de oferta de educación superior. Puede organizarse en orientaciones, especializaciones y tecnicaturas en música, teatro, danza, artes visuales, diseño, artes audiovisuales, multimedia u otras especialidades que pudieran definirse federalmente-

Las orientaciones de la modalidad tendrán una carga horaria promedio no menor a 25 hs. reloj semanales, mientras que las especializaciones y tecnicaturas deberán considerar una carga horaria promedio no menor a 30 hs. reloj semanales⁴⁵.

La Educación Secundaria modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos garantiza una formación integral tendiente a la construcción de saberes y el desarrollo de

⁴³ S e certificará con el Título de: “Bachiller en... (la orientación correspondiente)...” (Resolución CFE N° 84/09, Art. 7°)

⁴⁴ El título de egreso de la Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional será: “Técnico...; o Técnico en....” (Resolución CFE N° 84/09, Anexo I, pág.18)

⁴⁵ La Modalidad de Educación Artística podrá expedir los siguientes títulos de egreso: 1- “Bachiller en Arte –... “(lenguaje o disciplina artística). 2- “Bachiller en... (lenguaje o disciplina artística)..., especialización” 3- “Técnico ...” ó “Técnico en ...” (Resolución CFE N° 84/09, Anexo I, pág.19)

capacidades vinculadas a las interacciones humanas en contextos diversos, el mundo del trabajo en relación con el entorno sociocultural y político de la sociedad y el fortalecimiento de la ciudadanía para posibilitar el desarrollo personal y social, de acuerdo con los ejes formulados en los lineamientos curriculares para esta modalidad.⁴⁶

C. Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria

Para dar cumplimiento al Art.3° de la Resolución CFE N° 84/09, la Resolución CFE N° 93/09 aprobó el documento “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria”. La Resolución CFE N° 84/09 había establecido un plazo máximo de dos años para la revisión de normas y prácticas que comprometen el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria, así como para la producción de nuevas regulaciones federales que generen la renovación de las propuestas formativas, reorganización institucional y estrategias pedagógicas para la escolarización y sostenimiento de la trayectoria escolar de los alumnos.

Del mismo modo, en el intento de generar una reorganización de la propuesta formativa e institucional del nivel mediante la redefinición del Régimen Académico⁴⁷ en un plazo máximo de tres años, tal como fue estipulado por la Resolución CFE N° 84/09, la Resolución N° CFE 93/09 acordó que:

- a) Cada jurisdicción definirá el Régimen Académico de acuerdo con las orientaciones establecidas en el documento Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria (Art.3°),
- b) Durante el transcurso del año 2010 las jurisdicciones implementarán los procesos de revisión, reformulación y/o elaboración de las regulaciones sobre a) evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, b) acompañamientos específicos de las trayectorias escolares, c) condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes, y d) convivencia escolar (Art.4°),

⁴⁶ La Modalidad de Educación permanente de jóvenes y adultos podrá expedir el título de: “Bachiller en.....” (Resolución CFE N° 84/09, Anexo I, pág.19).

⁴⁷ La Resolución CFE N° 84/09 en el Art.9° estableció la redefinición, en un plazo máximo de tres años, del Régimen Académico que regula formas, estrategias, criterios y momentos de la evaluación y la acreditación en el nivel, mediante procesos que garanticen la participación de directivos, docentes y alumnos, y posibiliten la asunción de compromisos y responsabilidades compartidas por parte de los distintos actores implicados.

c) A partir del ciclo lectivo 2011 las jurisdicciones arbitrarán los medios necesarios para iniciar la aplicación gradual de los Regímenes Académicos de carácter jurisdiccional que se orienten en los criterios y recomendaciones del documento mencionado (Art.5°),

d) Fortalecer las instancias de apoyo, que forman parte del Régimen Académico, a las trayectorias escolares de los alumnos de las escuelas secundarias, a partir de condiciones materiales y pedagógicas con la contribución del financiamiento de los Planes de Mejora Institucional aprobados por Resolución CFE N° 88/09. (Art.6°)

Además, la Resolución CFE N° 93/09 dispone que las jurisdicciones deben promover las condiciones para que los establecimientos educativos existentes o a crear, fortalezcan gradualmente la organización pedagógica y su propuesta educativa cualquiera sea su localización, tamaño u orientación institucional. (Resolución CFE N° 93/09, Art.2°)

D. Régimen Académico

La Resolución CFE N° 93/09 define al Régimen Académico (RA) como un instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes. (Resolución CFE N° 93/09, Art.3°).

Además, en el apartado 2 del Documento “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria” se lo define como una herramienta de gobierno escolar que posibilita nuevos modos de organización institucional para garantizar la obligatoriedad del nivel de la Educación Secundaria.

El RA 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. Por ello debe promover 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. El documento mencionado determina que el RA debe:

- I. Definir condiciones institucionales que posibiliten trayectorias escolares continuas y completas para todos los estudiantes.

- II. Establecer pautas para las alternativas de escolarización que atiendan los requerimientos de los estudiantes con trayectorias discontinuas
- III. Clarificar y anticipar a los estudiantes las zonas de riesgo o de fracaso escolar a las que se exponen ante el incumplimiento de las prescripciones del RA.

Al ser un instrumento regulatorio pedagógico-administrativo se prevé que el RA que las jurisdicciones determinen para sus escuelas secundarias contenga:

- a) Regulaciones para la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes,
- b) Regulaciones para acompañamientos específicos de las trayectorias escolares,
- c) Regulaciones sobre las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y
- d) Regulaciones sobre convivencia escolar.

a) Regulaciones para la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes

De acuerdo con las Orientaciones del Anexo I la Resolución 93/09 en el marco de la transición hacia una nueva escuela secundaria es necesario revisar estos conceptos. Para ello diferencia dos aspectos sustantivos del régimen de evaluación, acreditación y promoción de la escuela secundaria: a) cuestiones de orden pedagógico-que interesan en primer término- y b) cuestiones de orden administrativo que regulan las trayectorias escolares de los estudiantes.

La evaluación es una cuestión de orden pedagógico, la cual debe ser comprendida como *un proceso de valoración de las situaciones pedagógicas que incluye simultáneamente a los resultados alcanzados y los contextos y las condiciones en los que los aprendizajes tienen lugar*. Por lo tanto es parte de los procesos de enseñanza y de los de aprendizaje.

El documento señala que en las escuelas la evaluación suele estar asociada a la calificación, la acreditación y la promoción. La calificación establece una equivalencia entre una escala arbitrariamente construida y un nivel de logro alcanzado por los estudiantes. La acreditación es el reconocimiento del nivel de logro deseable alcanzado por los estudiantes en los aprendizajes definidos para un espacio curricular, en un tiempo determinado. La promoción, por su parte, es la habilitación para el pasaje de un tramo a otro de la escolaridad, en relación con criterios establecidos en la regulación jurisdiccional.

Al interior de las instituciones educativas estos dos órdenes de cuestiones aparecen poco diferenciados lo que no resulta suficiente para explicitar la complejidad de las múltiples situaciones evaluativas que se llevan a cabo y que condicionan las trayectorias escolares de los alumnos.

Para dar cumplimiento al Art.3° de la Resolución CFE N° 84/09, la Parte 3 del Documento “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Secundaria Obligatoria” establece “Recomendaciones para la reformulación y/o elaboración de las regulaciones jurisdiccionales sobre evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes” .El apartado no tiene intención de exhaustividad, sólo presenta cuestiones que pueden contribuir a superar algunos de los problemas que se vislumbran con los regímenes actuales.

La revisión integral del Régimen Académico implica un mediano y largo plazo. En el corto plazo, dispone *sancionar una normativa de transición que responda en forma urgente a la inclusión de los adolescentes y jóvenes y les garantice trayectorias escolares continuas y completas.* (Resolución CFE N° 93/09, Pág.28). Se explicitan recomendaciones sobre prácticas de evaluación y calificación, sobre la regulación de las instancias de apoyo, alternativas organizacionales para las instancias de apoyo, sobre la regulación de las instancias de apoyo finalizado el período de cursada (diciembre y febrero/marzo), sobre la regulación de la promoción

a.1) Sobre la regulación de las prácticas de evaluación y calificación.

En primer lugar, se considera a la evaluación como *una responsabilidad institucional*. Si se parte de concebir la enseñanza como un proyecto común, sería deseable que las decisiones relativas a la evaluación se sustenten en acuerdos del colectivo docente de la institución organizados en departamentos, equipos de conducción, equipos docentes, tutores u otras formas, en lugar de que las tome exclusivamente el docente que tiene a cargo una asignatura. Los acuerdos institucionales deben determinar qué evaluar en cada asignatura recuperando su sentido formativo en la propuesta general del nivel, implica determinar los aspectos sustantivos de cada asignatura y su integración al proyecto colectivo de enseñanza.

La reflexión conjunta sobre el propósito formativo de cada asignatura posibilita superar las concepciones parciales o fragmentarias sobre los contenidos, enseñanza y evaluación que tiene cada docente y permite enriquecer la perspectiva de la evaluación. En segundo lugar se señala que la evaluación debe ser *procesual*. La evaluación integra al proceso pedagógico lo cual implica que exista correspondencia o adecuación entre la propuesta de enseñanza y la propuesta de evaluación tanto en lo relativo al contenido como al modo de abordarlo. En tercer lugar, se entiende que la evaluación debe *brindar información al estudiante y al docente y fundamenta la toma de decisiones sobre el aprendizaje y la enseñanza*. Es decir, la evaluación debe brindar información a los estudiantes sobre la apropiación de los contenidos que le son enseñados y también orienta al docente, ya que le permite ensayar nuevas actividades que permitan a sus alumnos superar errores o dificultades en la comprensión. En cuanto lugar, la evaluación *requiere de diversos instrumentos y situaciones*. Es decir, debe recabarse en los mismos procesos de enseñar y aprender, a través de la utilización de diversos instrumentos, aplicándolos en diferentes situaciones y oportunidades, lo cual facilita condiciones para una valoración válida y confiable. En quinto lugar, la evaluación *requiere hacer explícitos los criterios de valoración*.

Los criterios de valoración y corrección han de ser explícitos, públicos, conocidos de antemano. Conocer estos criterios de valoración y corrección promueve la responsabilidad de los alumnos por los resultados de su aprendizaje. Las observaciones y correcciones deben generar nuevas oportunidades de aprendizaje y de superación de errores en las que se revise lo aprendido. En sexto lugar, *la calificación debe reflejar la evaluación en proceso*. La calificación que el estudiante obtiene en cada período o año escolar no debe limitarse a una operación cuantitativa como es el promedio aritmético.

Se proponen dos alternativas:

- *La existencia de una calificación que remita a una evaluación procesual.*

La “nota de concepto” o “nota de desempeño global”, frecuentemente utilizada, no siempre es consecuente con una concepción de evaluación que dé cuenta de los diferentes aspectos que se ponen en juego en el aprendizaje. Es común que se le otorgue el sentido de una evaluación que valora sólo los aspectos actitudinales del estudiante, dejando por fuera cuestiones relativas al proceso de elaboración conceptual o a la adquisición de habilidades cada vez más complejas. Esta calificación debiera remitir a una evaluación del proceso de

aprendizaje desde una mirada integral, no parcializada. Las jurisdicciones determinarán criterios acerca de qué dimensiones considerar en esta calificación.

- *La validez relativa de las bajas calificaciones iniciales frente a resultados valorados con calificaciones más altas en etapas posteriores del aprendizaje.*

Se considerará que las primeras calificaciones, si resultan negativas y son superadas durante el proceso, tendrán sólo un carácter provisorio y la calificación final dará cuenta del proceso global de aprendizaje de los estudiantes. Esta advertencia es válida para aquellos contenidos cuya adquisición implica una secuencia o progresión hacia mayores niveles de complejidad.

En séptimo lugar, se dispone que *no tengan validez las bajas calificaciones por motivos disciplinarios* ya que la instancia de calificación es la resultante de un proceso de aprendizaje y nada tiene que ver con la interferencia de valoraciones negativas referidas a desempeños ajenos a la cuestión académica. Por último, se explicita la *obligatoriedad de la incorporación de los estudiantes a las instancias de apoyo* ante la no acreditación de una asignatura. La no acreditación de una asignatura es el resultado de un proceso de aprendizaje con dificultades que debieron ser advertidas anticipadamente mediante una evaluación. Al ser la evaluación una estrategia simultánea con los procesos de enseñanza y de aprendizaje, al ser una actividad procesual que acompaña a los estudiantes en su desarrollo, debe permitir tomar decisiones anticipadas con el propósito de brindarles acompañamiento y apoyo a lo largo del año, con otras estrategias y oportunidades de aprendizaje.

Estas instancias de apoyo constituyen una nueva oportunidad de aprender, así como también para evaluar en proceso. De esta manera, se preverán las condiciones para que en ellas los estudiantes vayan realizando la acreditación parcial de los saberes alcanzados, que luego se traduzcan en la calificación con que se define la acreditación de la asignatura.

a.2) Sobre la regulación de las instancias de apoyo

En el marco de la responsabilidad de la escuela por los aprendizajes de todos los alumnos, las instancias de apoyo son una ampliación del tiempo de trabajo durante el año escolar. A través de formatos de enseñanza variados y alternativos, se atienden de manera anticipada a los alumnos en riesgo de no aprobar la asignatura. En este sentido, la oferta de instancias de apoyo es una responsabilidad institucional.

Las instancias de apoyo, como una nueva oportunidad para enseñar, variando las condiciones, las estrategias y los recursos requieren ser previamente planificadas, acordando entre los equipos docentes los contenidos y actividades a desarrollar.

Las instancias de apoyo se integran en las trayectorias escolares del estudiante, ya que se trata de diseñar diferentes recorridos, que den respuesta a la singularidad del proceso de aprendizaje y escolarización de cada alumno.

Los docentes, en forma conjunta y desde una mirada integral de la escolaridad, diseñarán un plan de apoyo para cada estudiante, integrándolo a las instancias que se consideren adecuadas.

El itinerario o plan de apoyo se plasmará y se comunicará por escrito.

Es un compromiso asumido entre todos; la escuela en ofrecer el espacio, el estudiante en asistir y la familia en sostenerlo.

El equipo que elabora el itinerario, junto con el/los profesor/es de las instancias de apoyo, realiza el seguimiento del proceso del alumno durante el mismo, y se responsabiliza por ir ajustando o haciendo los cambios que considere adecuados a los itinerarios diseñados.

Las instancias de apoyo son una oportunidad para acreditar espacios curriculares.

Atendiendo a los fundamentos de una evaluación en proceso, es necesario prever mecanismos de acreditación parcial de la asignatura, a medida que el estudiante avanza en el aprendizaje en las instancias de apoyo. Para que esto sea posible, y en el caso en que el profesor responsable de la instancia de apoyo no fuera el profesor del curso, ambos acordarán juntos los criterios con que serán evaluados los estudiantes y analizarán la situación de cada uno de ellos para decidir la aprobación final.

La institución asume la responsabilidad de enseñar a estudiar a los alumnos habilitando espacios variados para enseñar prácticas relativas al estudio (como por ejemplo, sistematizar información para tenerla luego disponible: distinguir lo importante de lo accesorio, comentarios de textos, resúmenes, apuntes, cuadros sinópticos, redes conceptuales, fichas u otras formas que sean de utilidad al alumno). De este modo, enseñar a estudiar es responsabilidad de los profesores, en las clases habituales como así también en las diversas instancias de apoyo, pero no sólo de ellos, también contribuyen los tutores, u otros docentes como puede serlo el responsable de biblioteca o de la sala de computación.

El seguimiento del rendimiento académico de los estudiantes será llevado a cabo por tutores, preceptores, equipos de conducción u otro miembro institucional.

Se presentan algunas alternativas organizacionales de las instancias de apoyo. Las jurisdicciones⁴⁸ dispondrán progresivamente los recursos necesarios para que las escuelas ofrezcan instancias de apoyo a los estudiantes. En lo inmediato, éstas pueden realizarse con los recursos ya existentes en la escuela, por ejemplo:

- El estudiante en forma simultánea cursa las materias en las que encuentra dificultades en contraturno, durante el horario de clase habitual de otra sección. Esta estrategia puede incorporar a los estudiantes con una o dos asignaturas pendientes de aprobación. Esta alternativa ofrece la ventaja de no requerir ningún recurso adicional, pero requiere el esfuerzo por parte de las familias, los alumnos y las escuelas para sostener un tiempo extra.
- Las escuelas podrán promover acuerdos con los profesorados o universidades para que los futuros profesores u otros profesionales realicen acciones de sostén o acompañamiento de la escolaridad de los estudiantes (instancias de orientación, clases de apoyo, talleres u otros).
- Los espacios de apoyo pueden organizarse entre escuelas cercanas. Los supervisores, por su conocimiento de las escuelas de una misma zona, región o distrito, son actores clave para planificar las actividades conjuntas.
- Las escuelas habilitarán espacios para el estudio autónomo por parte de los alumnos, en los que puedan contar con recursos pertinentes y la asistencia de algún adulto (a modo de ejemplos: biblioteca o laboratorio, salas equipados con PC, bibliografía, guías de estudio o de realización de trabajos prácticos, entre otros).

a.3) Sobre la regulación de las instancias de apoyo finalizado el período de cursada (diciembre y febrero/marzo)

El apoyo y la orientación a los estudiantes en los períodos diciembre y febrero/marzo son una *responsabilidad institucional* y por lo tanto, la institución en su conjunto debería asumir el compromiso de apoyar, acompañar y orientar a los estudiantes. Con éste propósito las escuelas diseñarán estrategias institucionales tales como:

⁴⁸ Resolución CFE N° 93/09, Anexo I, Pág.34

- Transformación de la biblioteca y/o sala de computación u otro espacio escolar como aulas de estudio asistido por algún adulto, en el que cuenten con los programas, con modelos de evaluación, con guías o cuadernillos para el estudio autónomo y puedan utilizar los recursos existentes.
- Constitución de un equipo de orientación de los estudiantes (integrado por tutores, profesores, preceptores u otros).
- Otras estrategias que las jurisdicciones y/o las escuelas diseñen.

Las instancias de apoyo finalizado el período de cursada requieren una planificación del período, que incluya las acciones que diseña la escuela determinando sus responsables, la distribución de los grupos de alumnos, los espacios y los tiempos. Las supervisiones tendrán conocimiento de esta planificación y las jurisdicciones podrán solicitarlas cuando lo estimen adecuado.

Es competencia de los departamentos o equipos de profesores de una asignatura – con la participación de los docentes del año en curso y de los del inmediato superior- la selección de los contenidos que enseñan y se evalúan en estas instancias. El Apartado plantea que se debe partir *de reconocer que no todo lo que se enseña debe ser tomado en cuenta a la hora de definir la acreditación; se trata de priorizar qué evaluar, desde una mirada prospectiva.*

Los *períodos de diciembre y febrero/marzo* deben constituir una nueva oportunidad para enseñar y, para aprender y por lo tanto, también para dar cuenta de lo aprendido. Se trata de evaluar en el mismo proceso de enseñar y de aprender que se desarrolla en estos períodos.

Los alumnos que no hubieran aprobado una asignatura finalizado el año escolar, no podrán ser derivados al período febrero/marzo de forma directa. Sea cual fuere la calificación obtenida participarán y serán evaluados a partir del período de diciembre.

Respecto de las materias pendientes de los estudiantes y, asumiendo que la enseñanza y el aprendizaje son una responsabilidad institucional, las jurisdicciones ajustarán su normativa y garantizarán las condiciones necesarias para la aprobación de las denominadas materias pendientes con acompañamiento desde la escuela, ofreciendo las instancias de apoyo necesarias en diferentes momentos del año.

En relación con los estudiantes que adeudan dos materias correlativas, las jurisdicciones contemplarán en sus normativas la posibilidad de que éstas puedan ser aprobadas a través de una única instancia, si se estima que esta integración es más adecuada

para el alumno y superadora de la propuesta de dos instancias consecutivas. Se podrán habilitar también otras formas de acreditación integrando más de una asignatura (como por ejemplo, evaluar Lengua a través de la producción del estudiante en otras asignaturas), siempre y cuando esto posibilite evaluar los saberes que se asuman como prioritarios.

En este punto es fundamental describir los programas en una presentación que clarifique sus contenidos y que sirva de guía a los estudiantes para el período de apoyo. Se deberá explicitar el contrato entre profesores y estudiantes en relación con las expectativas de aprendizaje y los criterios y estrategias de evaluación. Asimismo, se garantizará una comunicación clara a los estudiantes y a sus familias de las fechas de asistencia y las obligaciones del período de apoyo.

4) Sobre la regulación de la promoción

- Las jurisdicciones deberán generar progresivamente las condiciones que posibiliten decidir la promoción desde una mirada integral y prospectiva garantizando la mejor trayectoria para que cada estudiante continúe aprendiendo en el nivel. La promoción debe ser producto de un análisis fundado sobre las posibilidades de cada estudiante de continuar aprendiendo si es promovido al tramo inmediato superior.

- Para que los estudiantes puedan ser promovidos al año inmediato superior, el documento sugiere algunas propuestas para que las jurisdicciones analicen y evalúen su pertinencia y/o generen alternativas superadoras.

La primera consiste en *ampliar la cantidad de materias pendientes de aprobación* agregando un requisito complementario, que posibilite evaluar desde una mirada más integral los procesos de aprendizaje. El requisito debe dar cuenta de la posibilidad del estudiante de responder a las exigencias académicas y por lo tanto de transitar con éxito si promueve al año siguiente. Los estudiantes que promuevan en estas condiciones cursarán las asignaturas no aprobadas en contraturno, o participarán de las otras instancias que se diseñen para la acreditación de materias pendientes, a lo largo del año escolar, pudiendo incluir los períodos de diciembre y febrero/ marzo.

La segunda consiste en considerar que un estudiante puede tener materias pendientes de aprobación de años anteriores al último año cursado. En estos casos se preverán

alternativas para la acreditación de las materias pendientes, siempre con acompañamiento desde la escuela.

Cualquiera sea la propuesta asumida se procurará reconocer la validez de las asignaturas ya acreditadas. La puesta en práctica de esto sólo resulta factible si las jurisdicciones y las escuelas se encuentran en condiciones de ofrecer a los alumnos actividades significativas en los espacios en que no deban cursar porque tienen las materias ya aprobadas. Si las jurisdicciones en el corto plazo no contaren con dichas condiciones, y se vieran obligadas a determinar que los alumnos realicen nuevamente el curso completo, entonces se preverán modos de hacer valer en alguna medida las acreditaciones ya obtenidas.

- Las jurisdicciones podrán determinar que algunos espacios curriculares no se consideren para promover a los estudiantes al año inmediato superior independientemente que tengan sus propias instancias de evaluación y acreditación. Estos espacios no podrán ser los que estén comprendidos en la Formación General y /o de Fundamento.

- Respecto de las propuestas de enseñanza alternativas –como talleres de producción u otros-, los estudiantes que hayan participado de ellas recibirán la certificación correspondiente a la vez que las jurisdicciones evaluarán la posibilidad de que la misma sea reconocida como parte de otras trayectorias formativas.

b) Regulaciones para acompañamientos específicos de las trayectorias escolares,

El RA deberá contemplar diferentes alternativas institucionales de acompañamiento e intervención específica al menos en los siguientes momentos de las trayectorias de los estudiantes:

- el ingreso,
- la repitencia potencial o real y la sobreedad,
- la elección de la orientación y
- el período de proximidad al egreso.

Para tal fin debe orientar a las instituciones en tiempos, espacios, responsables y criterios para organizarlas.

- En relación con el **ingreso**: determinará los modos en que se asume institucionalmente el pasaje del nivel primario al nivel secundario. Implica estrategias de

trabajo a realizar con los estudiantes en relación con las diferencias de las propuestas pedagógicas de la escuela primaria y secundaria.

El ingreso podrá organizarse a lo largo del primer año de estudio o bien en períodos específicos mediante estrategias que posibiliten un tránsito menos disruptivo entre un nivel y otro y un trabajo sistemático individual y/o colectivo sobre la condición de “estudiante secundario”.

- En relación con la **repitencia potencial o real**: Implica definir los modos en que se desarrolla la función tutorial preventiva dentro y fuera del aula, o de reinserción escolar ante la repitencia real, en el marco de los tiempos y recursos institucionales disponibles y de proyectos específicos de acompañamiento. Se trata de atender a los estudiantes que repiten por primera vez, reinciden o cambian de escuela, estableciendo formas de reinserción escolar que prevengan estigmatizaciones tales como el armado de cursos o turnos para repitientes.

Asimismo, las jurisdicciones podrán desarrollar trayectorias particulares para estudiantes con significativa sobreedad (ya sea por repitencia, por abandono temporario o por ingreso tardío). Se trata de prever propuestas de aceleración de las trayectorias escolares, a través de la integración de asignaturas o de otras estrategias superadoras. Se parte de tener en cuenta que estos agrupamientos de estudiantes con situaciones particulares sólo tienen sentido si responden a la intención de ofrecerles una propuesta específica que posibilite un mejor acompañamiento de sus trayectorias escolares.

- En relación con la **elección de la orientación**: Implica asumir que el ingreso al ciclo orientado es un momento decisivo dentro de toda trayectoria escolar, razón por la cual debe ponerse a disposición del estudiante información relevante para la toma de decisiones y sobre sus elecciones. Se debe incluir la socialización del tramo del plan de estudios correspondiente al ciclo, el régimen de evaluación y acreditación, las condiciones para las ofertas optativas o complementarias y las posibilidades de inserción laboral o de continuidad de estudios que la orientación ofrece, entre otros aspectos.

- En relación con el **egreso**: Implica posibilitar a todos los estudiantes una adecuada conclusión de los estudios cursados, generando condiciones para la certificación de la educación obligatoria y brindando información sobre las tramitaciones que concurren en este momento de cierre.

Asimismo se considerarán los casos de los estudiantes que terminan de cursar el nivel adeudando materias y, en consecuencia, concluyendo la cursada sin logran la certificación correspondiente. Se trata de poner a disposición de estos estudiantes instancias de enseñanza y evaluación en proceso, habilitando trayectorias específicas.

Las jurisdicciones definirán los mecanismos que posibiliten a los estudiantes apropiarse de las reglas de juego de cada uno de estos momentos críticos de sus trayectorias escolares. La apropiación de la información por parte de los estudiantes es un proceso que excede la comunicación formal de reglamentos, circulares o disposiciones, el plan de estudios, los horarios de clase, el reglamento de asistencia, entre otros aspectos.

c) Regulaciones sobre las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes.⁴⁹

Se establece que las normas jurisdiccionales que se dispongan para regular el ingreso, egreso, permanencia, movilidad y egreso deberán contemplar regulaciones en torno a:

La libre matriculación de los estudiantes en las escuelas del nivel. Requiere de regulaciones que impidan restricciones arbitrarias en el ingreso por escuela y por turno e dificulten formas encubiertas de discriminación y exclusión, por género, condición social, trayectorias escolares previas.

La organización temporal del plan de estudios y condiciones de regularidad. Tanto para los alumnos que pueden cumplir con un sistema de cursado regular como para aquellos que por razones de distancia, trabajo, salud, paternidad u otras, tengan que ingresar en recorridos específicos.

La normativa jurisdiccional deberá explicitar: la duración de los estudios por ciclos, los requisitos para el cursado y las condiciones para mantener la regularidad por año y por ciclo, los requisitos para la regularización de los estudios comprendidos dentro de la formación complementaria que se cursaren dentro o fuera de la institución de pertenencia de los estudiantes, la presencialidad y la opcionalidad en el plan de estudios estableciendo condiciones, porcentajes o formas de acreditación si correspondiere, las alternativas de

⁴⁹ La Resolución del CFE N° 102/10 procura resguardar los derechos de los alumnos y la cohesión del sistema educativo nacional y, para ello, establece mecanismos ágiles y dinámicos que faciliten la movilidad de los estudiantes dentro del territorio nacional, promoviendo la inclusión y la finalización de la educación obligatoria. Secundaria en el Bicentenario. Revista digital de educación secundaria Nro. 2, Agosto 2010

cursado para poblaciones escolares con dificultades de asistencia sistemática (estudiantes trabajadores, embarazadas o madres en período de lactancia, poblaciones migrantes, poblaciones rurales en contexto de aislamiento, estudiantes con enfermedades crónicas o terminales, entre otras posibles).

Para estos casos en particular las opciones que las jurisdicciones instrumenten deberán contemplar la asistencia intensiva en periodos prefijados del calendario escolar y la semipresencialidad en el ciclo de orientación.

d) Regulaciones sobre Convivencia Escolar

Inicialmente es primordial señalar que la LEN despliega un marco normativo a partir del cual se pueden organizar las regulaciones en materia de Convivencia Escolar.

El Art.8° establece que *“la educación brindará las oportunidades necesarias para desarrollar y fortalecer la formación integral de las personas a lo largo de toda la vida y promover en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”*.

Además, tal como fue señalado anteriormente, entre los fines y objetivos de la política educativa nacional se encuentra el de *asegurar la participación democrática de docentes, familias y estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles*. (Art.11 inc.) y entre los objetivos de la Educación Secundaria se halla el de *“brindar una formación ética que permita a los/as estudiantes desempeñarse como sujetos conscientes de sus derechos y obligaciones”* (Art.30, inc. a).

Por otro lado, la LEN señala que el CFE fijará las disposiciones necesarias para que las distintas jurisdicciones dispongan la organización de las instituciones educativas de acuerdo a los siguientes criterios generales: promover modos de organización institucional que garanticen dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar, y *definir su código de convivencia*. (Art.123, incisos b) e i)

La Resolución CFE N° 93/09 aborda estas enunciaciones y en su articulado dispone que durante el año 2010 las jurisdicciones deberán implementar los procesos de revisión, reformulación y/o elaboración de las regulaciones sobre convivencia escolar (Art.4°).

El punto 2.2 *“Sentidos y orientaciones y regulaciones sobre la convivencia escolar”* profundiza en este aspecto, estableciendo que se deberá producir una normativa de nivel jurisdiccional sobre Convivencia Escolar (Resolución, Decreto o Ley) que se ajuste a los principales instrumentos legales a nivel internacional y nacional de mayor alcance⁵⁰ así como *encuadrarse en una perspectiva que considere a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos y sostenga como principio rector el interés superior del niño.*

En las *Orientaciones para la elaboración de la Normativa Jurisdiccional sobre Convivencia Escolar* expresa que *ésta constituye el marco que orienta a las instituciones educativas en la construcción de sus Acuerdos Escolares de Convivencia, en el funcionamiento de los órganos de consulta y otras instancias de participación en la vida escolar.*

En este sentido, el marco normativo jurisdiccional sobre Convivencia Escolar debe:

- *Orientar las acciones de los integrantes de la comunidad educativa hacia el respeto por la vida, los derechos y responsabilidades de cada persona, la resolución no violenta de los conflictos, el respeto y la aceptación de las diferencias (LEN art.8, art.127, inc.)*
- *Promover relaciones pluralistas, basadas en la reciprocidad y el respeto mutuo*
- *Reconocer la competencia de las instituciones, establecida en la Ley de Educación Nacional, para elaborar sus propios códigos o acuerdos de convivencia con la participación de todos sus actores (LEN, art. 123, inc. i),*
- *Prever y regular la conformación y funcionamiento de órganos de participación, diálogo y consulta en relación con la convivencia escolar (LEN 123, inc.),*

⁵⁰ Entre los referentes legales que encuadrarán las normas de convivencia escolar se destacan:

- Las Constituciones Nacional y Provinciales.
- Convención sobre los Derechos del Niño³ –ONU A.G. Res. 44/25Doc. A/44/49 (1989), entrada en vigor 2 de septiembre de 1990.
- Ley contra la discriminación Ley 23.592 “Actos Discriminatorios”.
- Decreto 1086/2005. “Hacia un Plan contra la discriminación”.
- Ley de Protección Integral de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes (Nº 26.061)
- Ley de Educación Nacional (Nº 26.206)
- “Lineamientos Políticos y Estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria” (CFE Nº 84/09)

- *Instituir un sistema de sanciones enmarcado en la normativa nacional dentro de un proceso educativo que posibilite al adolescente o joven hacerse responsable progresivamente de sus actos,*
- *Prever acciones de orientación y apoyo a las instituciones para la implementación progresiva de la normativa jurisdiccional. Esto implica el seguimiento de los procesos de modificación de las culturas y prácticas institucionales, de la conformación y funcionamiento de los órganos de consulta, como así también de la elaboración y revisión periódica de los acuerdos escolares de convivencia. (Resolución CFE 93/09, Anexo I, Pág.21)*

Asimismo, debe establecer plazos para:

- La elaboración de los Acuerdos Escolares de Convivencia.
- La revisión periódica de los Acuerdos Escolares de Convivencia, en plazos no mayores a tres años, incluyendo la participación activa de todos los sectores que integran a la comunidad educativa (docentes, alumnos y familias)

El Documento aprobado por la Resolución CFE N° 93/09 determinó que pasados dos años de la aprobación del mismo todas las escuelas secundarias del país deberán tener un Acuerdo Escolar de Convivencia aprobado por las autoridades locales. Las jurisdicciones que tienen un recorrido previo en la materia lo recuperarán debiendo ajustarlo a las presentes disposiciones. (Resolución CFE 93/09, Anexo I, Pág.21)

Por otro lado, debe establecer y explicitar los diferentes tipos de sanciones que se pueden aplicar con el propósito de otorgar coherencia y articulación a la diversidad de acuerdos de convivencia que puedan plasmarse desde las instituciones educativas. Entre las sanciones podrán incluirse: *apercibimiento oral, formas de apercibimiento escrito (notificaciones, amonestaciones y otros), actividades de servicio comunitario-escolar, suspensión de uno a tres días, cambio de turno y cambio de escuela.*

En cuanto a los órganos de participación democrática, los consejos de convivencia⁵¹ serán un órgano consultivo con representación sectorial. Constituyen un grupo de personas

⁵¹ En la norma se realiza una aclaración respecto del término, utilizando al mismo como nombre genérico que refiere al principal órgano de participación democrática que las instituciones educativas deben conformar. Otros órganos pueden ser las asambleas de curso, consejos de año.

que, por sus diferentes roles, funciones y responsabilidades, tienen perspectivas distintas que posibilitan una escucha y una mirada integral sobre la situación o tema que los convoca y que, en función de ello, pueden recomendar acciones con potencial educativo.

La normativa jurisdiccional deberá establecer las siguientes funciones ineludibles de los consejos de convivencia:

- Dictar el reglamento interno para su funcionamiento.
- Cumplir un rol proactivo ofreciendo a las autoridades sugerencias y propuestas para la creación de un buen clima social en la escuela
- Analizar y proponer estrategias de prevención de los problemas de convivencia que existan en la misma.
- Promover la participación de todos los sectores y actores institucionales en la elaboración y/o modificación de los acuerdos de convivencia.
- Emitir opinión o asesorar, con carácter consultivo, a la Conducción del establecimiento cuando tenga que abordar un caso de transgresión grave a los acuerdos de convivencia.
- Difundir el acuerdo escolar de convivencia dentro y fuera de la comunidad educativa.
- Generar instancias de participación para el abordaje y resolución no violenta de los conflictos, tales como la negociación cooperativa y la mediación.
- Promover otras formas de participación de la comunidad escolar.

Las jurisdicciones además podrán definir otras funciones además de las recientemente enumeradas, en función de sus contextos específicos.

La normativa jurisdiccional, asimismo, expresará la proporción en la que los diferentes sectores institucionales se encuentran representados, prestando particular atención a no obturar la participación y la opinión de los estudiantes y sus familias a través de una representación minoritaria. Estarán presididos por un representante de la Conducción del establecimiento. (LEN Art.11 inc. i; Art.122; Art. 128, inc. b)

Igualmente establecerá lo atinente al número de integrantes, elección de representantes del consejo escolar de convivencia y frecuencia de convocatoria para el tratamiento de temas generales vinculados a la convivencia en la escuela, que no podrá ser

inferior a cuatro reuniones por período escolar. Asimismo debe prever las situaciones en que se convocarán las reuniones extraordinarias, la duración de los mandatos -que no podrá ser superior a dos años- y los límites para la reelección de sus miembros.

Si bien en las orientaciones de normativa jurisdiccional sobre Convivencia Escolar se manifiesta la existencia de un Registro de las Sesiones del Consejo de Convivencia expresando que “El registro de las sesiones del consejo de convivencia dará cuenta de su convocatoria, de sus participantes y de los temas abordados. Cada integrante debe prestar conformidad a la fidelidad del registro de su versión del caso. Debe asegurarse la comunicación y conocimiento público de lo registrado. Cuando las cuestiones abordadas se refieran a transgresiones cometidas por estudiantes, sólo se dará a publicidad el tema y las conclusiones, con el propósito de preservar el derecho a la intimidad establecido en la Ley de Educación Nacional”,

Otros órganos de participación democrática, cuya inclusión en las escuelas secundarias ha sido recomendada en el Anexo de la Resolución N° 93/09, son los Centros de Estudiantes. Esto se vincula con el Art.24 de la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes la cual estableció el derecho a opinar y ser oído⁵² así como el derecho de libre asociación⁵³. Por otra parte, y en estrecha relación con lo estipulado por la Ley mencionada, la LEN establece entre los derechos de los alumnos el de *“integrar centros, asociaciones y clubes de estudiantes u otras organizaciones comunitarias para participar en el funcionamiento de las instituciones educativas, con responsabilidades progresivamente mayores, a medida que avancen en los niveles del sistema”* (Art.126, inciso h). Además la LEN entre sus fines y objetivos dispone *“brindar una formación ciudadana”* y *“asegurar la participación democrática de los estudiantes en las instituciones educativas de todos los niveles”* -Art.11 incisos c) e i)- . Asimismo, regula la promoción de *modos de organización institucional que garanticen*

⁵² El Art. 24. determina que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a: a) Participar y expresar libremente su opinión en los asuntos que les conciernan y en aquellos que tengan interés; y b) Que sus opiniones sean tenidas en cuenta conforme a su madurez y desarrollo. Este derecho se extiende a todos los ámbitos en que se desenvuelven las niñas, niños y adolescentes; entre ellos, al ámbito estatal, familiar, comunitario, social, escolar, científico, cultural, deportivo y recreativo.

⁵³ El Art. 23. Establece que las niñas, niños y adolescentes tienen derecho de asociarse libremente con otras personas, con fines sociales, culturales, deportivos, recreativos, religiosos, políticos, laborales o de cualquier otra índole, siempre que sean de carácter lícito y de conformidad a la legislación vigente. Este derecho comprende, especialmente, el derecho a: a) Formar parte de asociaciones, inclusive de sus órganos directivos; y b) Promover y constituir asociaciones conformadas exclusivamente por niñas, niños, adolescentes o ambos, de conformidad con la ley.

dinámicas democráticas de convocatoria y participación de los/as alumnos/as en la experiencia escolar (Art.123.inciso b)

Debido a estas razones la normativa jurisdiccional deberá prever las formas de participación, los órganos o instancias en que la misma se concreta al interior de las escuelas, la organización y formas de la representación de los diferentes actores institucionales. (Resolución N° 93/09, Anexo I, Pág.27)

Cabe señalar que al interior de las jurisdicciones y a nivel institucional se deberán desarrollar los Acuerdos Escolares de Convivencia. Estos *regulan las relaciones entre profesores y alumnos, de estos entre sí y con los otros adultos de la institución educativa*. No son códigos de disciplina en tanto: a) proponen valores, no sólo prohibiciones, b) describen tipologías de conductas deseadas y conductas no admitidas sin caer en casuísticas detalladas que pierden actualidad continuamente en su ilusión de prescribirlo todo y c) habilitan interpretar en cada caso cuál es la sanción que mejor permite el logro de los propósitos educativos.

Estos deben ser desarrollados por escrito y aprobados inicialmente por el Rector y Supervisor para posteriormente ser aprobados por las autoridades del sistema educativo de la provincia, verificando su concordancia con la norma jurisdiccional y formalizando su aprobación mediante acto resolutivo. Al inicio de cada año escolar los alumnos que ingresan a la institución y sus familias deberán ser informados y notificados por escrito de cada una de las normas que regulan las relaciones en la escuela.

Los Acuerdos Escolares de Convivencia deben orientarse por los siguientes principios y criterios:

- El respeto por las normas y la sanción de sus transgresiones como parte de la enseñanza socializadora de la escuela y de su calidad como espacio público regulado por el Estado.
- El respeto irrestricto a la dignidad e intimidad de las personas. (LEN Art.127, inc. c)
- La utilización del diálogo como metodología para la identificación y resolución de los problemas de convivencia.
- El rechazo explícito a toda forma de discriminación, hostigamiento, violencia y exclusión en las interacciones diarias (LEN, Art.11, inc. e y f). (Art. 126, inc.d) (LD Art.1 y 2)

- El respeto por los valores, creencias e identidades culturales de todos, enmarcado en los principios y normativas de la legislación nacional.
- El cuidado del edificio escolar, su equipamiento y materiales de uso común (LEN art 127, inc.g).
- El análisis y reflexión sobre las situaciones conflictivas, basados en la profunda convicción de que los conflictos y sus modos de abordarlos constituyen una oportunidad para el aprendizaje socializador.
- La contextualización de las transgresiones en las circunstancias en que acontecen, según las perspectivas de los actores, los antecedentes previos y otros factores que inciden en las mismas, manteniendo la igualdad ante la ley.
- La garantía para el alumno de que se cumpla con su derecho de ser escuchado y a formular su descargo (LPD, Art.3).
- La valoración primordial del sentido pedagógico de la sanción.
- El reconocimiento y reparación del daño u ofensa a personas y/o bienes de la escuela o miembros de la comunidad educativa por parte de la persona y/o grupos responsables.

En relación con las sanciones que se acuerden se debe considerar que:

- Deben tener carácter educativo, ser graduales y sostener una proporcionalidad en relación con la transgresión cometida.
- El ser escuchado y hacer su descargo desde la propia perspectiva es un derecho que nunca pierden los alumnos/as, más allá de la gravedad de la falta cometida (LPD, Art.3). La convocatoria a los padres o tutores tendrá como propósito el comprometerlos en la problemática de convivencia que afecta a su hijo y dar espacio a la expresión de su opinión y versión sobre los hechos.
- Las transgresiones de los acuerdos de convivencia serán sancionadas evitando crear un clima de impunidad en la escuela y favoreciendo el aprendizaje de la responsabilidad (LEN, Art. 127 inc.e).
- La aplicación de una sanción grave requiere la previa convocatoria del consejo escolar de convivencia por parte de la Conducción del establecimiento, quien será última responsable de la medida que se aplique.

- Luego de ser aplicada la sanción debe haber una instancia de seguimiento del problema por parte de los adultos de la escuela para que la medida tomada no se agote en sí misma y ratifique su sentido educativo.
- En los casos en que se utilicen como sanción actividades o estrategias propias de las áreas curriculares deberá explicitarse a los estudiantes su sentido formativo, a efectos de que comprendan las razones de su aplicación y evitando que el estudio en sí sea percibido como sanción.
- Los apercibimientos no tendrán un carácter acumulativo que derive en una sanción más grave. La suspensión de la concurrencia a clase busca involucrar directamente a las familias en el respeto de los acuerdos de convivencia, pero no podrá ser causa de la pérdida de la regularidad del alumno, aunque sí se computará como inasistencia (LEN Art.129, d).
- No pueden ser utilizadas como sanciones medidas que lleven a una pérdida de la regularidad o afecten las calificaciones académicas.
- No podrán aplicarse sanciones que atenten contra los derechos de los jóvenes a la educación en los niveles en que la obligatoriedad está establecida por la LEN. Si la jurisdicción optara por el cambio de establecimiento como máxima sanción, la misma institución o la autoridad superior deberán garantizar una vacante inmediata al estudiante en otro establecimiento. Se procurará respetar el plan de estudios (o similar, sin que requiera equivalencias) y las condiciones de accesibilidad desde su domicilio. Si estas condiciones no fueren posibles, se preverán estrategias que permitan al estudiante la continuidad de sus estudios en el nivel.

III: El componente institucional

La puesta en marcha de una política de obligatoriedad de la educación secundaria como la presente conlleva necesariamente un componente organización/institucional, a fin de contar con las herramientas necesarias y eficientes para poder cumplir con las metas propuestas. En el 2008, se rearmó la estructura ministerial central a fin de reacondicionar la estructura político- técnico-administrativa para dar cumplimiento a lo establecido en la LEN. Desde la finalización de la transferencia de los servicios educativos a las instancias jurisdiccionales (1993), el Ministerio de Educación de la Nación ha transitado por diversos períodos

cuestionándose y redefiniendo sus funciones. Con mayor o menor eficacia y pertinencia, un ministerio de educación sin escuelas a cargo pero con el mandato de orientar las políticas nacionales transita un complejo camino.

La promulgación de un cuerpo normativo importante durante el período 2003-2006 reforzó la idea de una instancia nacional/ central en materia educativa, capaz de direccionar las políticas provinciales y de reconstruir, de ese modo, una mirada nacional. Si bien no es objeto del presente estudio, la posición del Ministerio Nacional y el vínculo nación-provincia están presentes en el análisis de la política y en la formulación de los componentes institucional y financiero. Las características de la configuración de este vínculo es posible traducir la relación entre el nivel central y el local; y reconocer las competencias de cada uno, los niveles de decisión, los criterios en la transferencia de fondos, entre otros temas. La instancia nacional se reserva para sí el seguimiento y el monitoreo de los avances provinciales como así, también, la posibilidad de interpelar las acciones provinciales cuando la misma se paraliza o se obstruye durante el proceso.

Por otra parte la división del país en regiones- modalidad de gestión elegida para *gestionar* el vínculo con lo local que viene siendo seleccionada por el Ministerio Nacional desde por más de quince años-, tiene su reflejo en la estructura de gestión del MEN. Cada región tiene asignado un asistente técnico, quien es responsable de acompañar las decisiones provinciales en el marco de la política trazada en el CFE. A partir de la reorganización ministerial de 2009, se contempló la necesidad de la creación y desarrollo de una Dirección de Educación Secundaria cuyo principal eje fuese el asesoramiento y acompañamiento a las gestiones provinciales en función de hacer efectiva la educación obligatoria en el nivel. Por lo tanto, la nueva Dirección cuenta con un referente nacional para la educación secundaria que está abocado a estas funciones.

La estrategia usual empleada es la realización de encuentros regionales y nacionales. Los primeros son espacios de trabajo interprovinciales, en los que participan supervisores, equipos técnicos junto al referente nacional asignado, en los que se analizan los avances y dificultades en cada jurisdicción, se comparten estrategias para superar problemáticas similares, se emprenden acciones comunes, se analizan los avances y las dificultades halladas. Estos encuentros se realizan periódicamente y combinan paneles en los que se incluyen autoridades nacionales y locales, con conferencias a cargo de técnicos del MEN y trabajo en

talleres con grupos conformados por participantes de las diferentes provincias que componen la región.

En la instancia nacional se da cuenta de los avances en la totalidad del territorio, así como las cuestiones pendientes y las perspectivas, están encabezados por autoridades nacionales, se comparte información nacional procesada por el MEN y, desde allí, se marcan las líneas de trabajo a futuro.

Los planes jurisdiccionales y de mejora como herramientas de gestión:

Los Planes Jurisdiccionales son herramientas de planificación de los gobiernos de la educación provinciales en los que se vuelcan a grandes rasgos las principales metas, estrategias, propósitos y objetivos a mediano plazo relacionados con el cumplimiento de la ley nacional para todos los adolescentes y jóvenes. En 2010, en la segunda edición del Documento 1. *Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional* se señala que “...los Planes Jurisdiccionales de Educación Secundaria, 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. 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 Nacional contemplando los Ciclos Básicos Rurales...” Esto implica:

- 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.
- La adecuación del funcionamiento institucional para acompañar las trayectorias escolares de los alumnos, según necesidades educativas específicas.
- 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.
- La revisión e integración de las políticas, programas y acciones, nacionales y jurisdiccionales para potenciar y fortalecer los esfuerzos de transformación del nivel.

Es un requisito contemplar y poner en el centro de la escena de la definición del rumbo a seguir la realidad cuantitativa de cada provincia en función de poder hallar un hilo conductor entre las acciones definidas, las metas a mediano y corto plazo y la realidad de la provincia. Como ya se mencionó, los Planes de Mejora Institucional (en adelante PMI) reconocen como antecedentes los 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.

Se afirma que “...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...”

Se enumera a continuación una serie de componentes que conlleva la elaboración de PMI:

- Planificar el desarrollo institucional a corto y mediano plazo, tendiente a mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes.
- 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.
- 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.
- 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. (pág. 17)

Tras el desarrollo del cuerpo normativo, se producen una serie de documentos de apoyo a la escuela secundaria. En 2010, en la segunda edición del Documento 1. *Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional*, el Ministerio de Educación Nacional expone el encuadre básico de trabajo para las escuelas y desarrolla las principales características, alcances y orientación en el diseño de los PMI. En dicho documento, se afirma que “....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...” (pág., 13) Se hace especial hincapié en la posibilidad de enfocar a los PMI como una oportunidad y herramienta institucional para repensar las trayectorias escolares de los alumnos y en la selección de estrategias que apunten al sostenimiento de la escolaridad.

En el mismo documento se reconoce la experiencia de las instituciones educativas en la elaboración de proyectos institucionales que actúan como marcos de referencia para los diversos actores institucionales. En función de no yuxtaponer funciones ni tareas, se concibe al PMI como un instrumento que habilita la reorientación de las propuestas presentes en las instituciones. En el documento se afirma que el diseño y la implementación de los planes de mejora Institucional pueden constituirse en una oportunidad para:

- 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
- 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. (pág.19)

Los PMI tratan de “no ser un programa o un proyecto sino un instrumento para orientar y direccionar el conjunto de acciones y decisiones relativas a la organización institucional y pedagógica” (pág.35). Se espera que sean producto del trabajo colectivo y se sostiene en un conjunto de horas institucionales de acuerdo con la matrícula de cada escuela permite.

Si bien la dirección del establecimiento es la responsable de la gestión escolar, se nombra *un responsable del plan de mejora* en función de que esté a cargo de las tareas de coordinación y seguimiento de las tareas; también, hay un responsable institucional que “impulsa y coordina los espacios de trabajo en equipo y lleva adelante una estrategia de comunicación institucional de las acciones.

El carácter del PMI es bianual, lo que supone una evaluación anual en pos de poder realizar los ajustes necesarios. Cada plan de mejora consta de ocho componentes que lo estructuran como tal: ficha institucional, el estado de la situación, los objetivos, las metas, las estrategias institucionales, el dispositivo de seguimiento y monitoreo, el financiamiento y un resumen del plan. Cada uno de ellos está definido en función de poder acompañar su elaboración pensando la realidad escolar.

En el documento citado se define un conjunto de estrategias y líneas de acción del PMI que actúa como orientador para las escuelas, son: la atención a las trayectorias escolares, las estrategias institucionales y las líneas de acción. En este punto se enumeran iniciativas posibles:

- Estrategias para los inicios de la escolaridad: la articulación primaria- secundaria
- Estrategia institucional de tutorías
- Estrategias para potenciar la enseñanza
- Estrategias para la recuperación de los aprendizajes
- Estrategias educativas intersectoriales
- Estrategias de gestión de la convivencia
- Estrategias para favorecer y acompañar el diseño de una proyecto post secundario

Una de las características de los PMI es que deben ser aprobados por una instancia jerárquica superior que recaee en diferentes categorías de cargos, según cómo hayan sido las decisiones provinciales. Se espera que el plan jurisdiccional de la provincia actúe como marco de referencia tanto para la aprobación, confección y seguimiento de los planes de mejora. Una novedad es la incorporación de nuevas *figuras* con la función de generar mecanismos de seguimiento y acompañamiento de cada PMI.

Una primera figura es el *responsable del Plan de mejora* quien tiene a su cargo el monitoreo de los avances y obstáculos presentes en el proceso de implementación del mismo. A nivel

jurisdiccional, su pertenencia institucional es la dirección del nivel, aunque hay algunas provincias (por ejemplo, La Pampa) que lo han ubicado por fuera del nivel y más cercano a la instancia de la subsecretaría. Se reproduce en la institución escolar, quien será el encargado de acompañar el desarrollo del mismo en la escuela.

Una segunda figura es el *Asistente técnico Territorial* (ATT) quien tiene como función asistir a las escuelas no solo en el diseño sino en la implementación del PMI. La responsabilidad de selección de los ATT corresponde a cada provincia mientras que el financiamiento de este recurso humano corresponde a la Nación. Los criterios de selección varían de las decisiones provinciales, algunas provincias (San Juan, Mendoza) han optado por convocar a docentes jubilados, que recientemente han pasado a situación pasiva, con experiencia en el nivel y en condiciones de continuar trabajando en el sistema educativo provincial. Otras, han preferido que los aspirantes a este rol sean personas que no hayan tenido desarrollos profesionales en el sistema educativo pero sí cuenten con una formación profesional complementaria a las cuestiones vinculadas con el enseñar (psicóloga/os trabajadores sociales/ pedagoga/o, u otras profesiones.)(La Pampa)

Los modos de convocatoria también varían; en algunas jurisdicciones se han llevado a cabo convocatorias públicas y abiertas, en otras han sido más acotadas, mientras que en un tercer grupo fue el resultado de convocatorias a particulares.

En síntesis: “Los equipos directivos y docentes, actores centrales al momento de poner en marcha las renovadas propuestas institucionales, serán acompañados por equipos técnicos jurisdiccionales, promoviendo estrategias de formación, asistencia técnica, espacios de debate colectivo, intercambio cooperativo y reflexión conjunta En la mayoría de los casos, estos actores serán apoyados en la tarea por los equipos de supervisión, y acompañados por asistentes técnicos territoriales especialmente designados, conformando un único equipo de profesionales referentes abocados a brindar un acompañamiento integral, sistemático e intensivo. El objetivo es orientar los Planes como una línea de acción que incorpora y los proyectos específicos hasta ahora implementados por las instituciones, que se consideran pertinentes en el marco de las decisiones provinciales de política educativa...”⁵⁴

⁵⁴ Revista Digital número 2. “Secundaria en el Bicentenario” Dirección de Educación Secundaria. Ministerio de Educación de la Nación. Agosto 2010. http://www.me.gov.ar/curriform/publica/rev_sec_bi.pdf. Consultada en marzo 2012.

En el día a día, los ATT comparten tareas con los supervisores del sistema educativo, aunque no dependen de ellos, se espera que se comuniquen entre sí para estar al tanto de lo que sucede en las instituciones.

IV) Componente financiero⁵⁵

Las decisiones políticas con relación a la obligatoriedad requieren niveles de inversión significativos y una previsión presupuestaria acorde a la magnitud del objetivo perseguido. La obligatoriedad del nivel secundario va de la mano necesariamente de la expansión de la red edilicia, del mantenimiento en infraestructura, de la ampliación de las plantas orgánico funcionales, de la ampliación de recursos a distribuir (netbooks, libros, mesas, sillas, viandas)

El Plan como parte del gasto total en educación

En 2010, las transferencias que se realizaron por este programa representaron un 0,7% del presupuesto total ejecutado del MEN. Para el corriente año, al momento de procesamiento de los datos de este informe (agosto de 2011), estas transferencias representaban un 0,2% de dicho total.

Conviene señalar que, para tomar dimensión del grado de prioridad otorgado a una política determinada, es necesario deducir del gasto total del MEN, aquellas partidas sobre las que éste no tiene mayor discrecionalidad ni posibilidad de flexibilización dado que son destinadas a áreas sensibles o conflictivas (transferencias a Universidades, Fondo de Incentivo Docente, programa de compensación salarial).

De este modo, si a las erogaciones del MEN ministerio se les descuentan las transferencias a las universidades, los porcentajes de las transferencias por el Plan se elevan a 2,4% en 2010 y a 0,6 % en 2011.

Cuando se deducen las partidas para solventar los otros gastos, los porcentajes destinados al Plan Nacional de Educación Secundaria Obligatoria ascienden a 5,3% y 1,3% en cada año.

⁵⁵ Este apartado fue elaborado por Alejandro Morduchowicz. *Costos y financiamiento del Plan Nacional de Educación Secundaria Obligatoria*. Buenos Aires, noviembre de 2011. Víctor Volman sistematizó la información y realizó valiosas sugerencias durante la elaboración del informe.

Por último, aunque de menor cuantía y trascendencia, también se optó por deducir los gastos que demanda el personal del MEN. Sin embargo, debe aclararse que en este caso su omisión podría estar sujeta, cuanto menos, a alguna discusión metodológica. En sentido estricto, no se puede afirmar categóricamente que el MEN no tenga incumbencia en su determinación. No obstante, si también se sustraen las remuneraciones al personal del organismo, el resultado es el gasto exclusivo en políticas educativas no universitarias propiamente dichas. En función de ello, las transferencias por el Plan tuvieron una participación de 5,7% y 1,4% en cada año.

En el siguiente cuadro se muestra el efecto de las deducciones realizadas: la participación del Plan dentro de los recursos ministeriales va ascendiendo a medida que se aíslan las asignaciones presupuestarias sobre las que el organismo tiene escaso o nulo margen de decisión. En 2010, de un 0,7% inicial si se toma en cuenta todo el presupuesto, el Plan pasó a participar un 5,7%, si se lo relaciona con el total de recursos *libres* para promover o apuntalar acciones educativas.

Participación de las transferencias del Plan dentro del gasto del Ministerio Nacional (base devengado). Indicadores seleccionados. Años 2010 y 2011.

Concepto	Año 2010	Año 2011
Plan Nacional de Secundaria Obligatoria como parte del Gasto del MEN. En %. $(1) = (5) : (6) \times 100$	0,7	0,2
Plan Nacional de Secundaria Obligatoria como parte del Gasto del MEN menos el gasto en Desarrollo de la Educación Superior. En % $(2) = (5) : ((6) - (7)) \times 100$	2,4	0,6
Plan Nacional de Secundaria Obligatoria como parte del Gasto del MEN menos el gasto en Desarrollo de la Educación Superior y en FONID. En %. $(3) = (5) : ((6) - ((7) + (8))) \times 100$	5,3	1,3
Transferencias por el Plan Nacional de Secundaria Obligatoria como parte del Gasto del MEN menos el gasto	5,7	1,4

en Desarrollo de la Educación Superior, en FONID y en Personal del MEN. En % $(4) = (5) : ((6) - ((7) + (8) + (9))) \times 100$		
(5) Plan Nacional de Secundaria Obligatoria. En millones de \$	122,2	20,7
(6) Gasto total del MEN. En millones de \$	17.841,0	12.603,1*
(7) Desarrollo de la Educación Superior. En millones de \$	12.731,8	8.849,9*
(8) FONID y compensación salarial. En millones de \$	2.817,1	2.163,6
(9) Personal del MEN. En millones de \$	165,2	114,0*

Nota: en este y otros cuadros los datos pueden no corresponderse con totales debido al redondeo.*Estimado hasta el mes de agosto a partir del monto devengado hasta el 16 de octubre. Fuente: Elaboración propia sobre información del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación.

Al mes de agosto de 2011 los montos totales disminuyeron a un sexto de lo que se había transferido el año anterior. A su vez, la información disponible indica que mientras en 2010 se distribuyeron recursos para equipos jurisdiccionales, horas institucionales y gastos operativos, a esa fecha de 2011 solo se habían distribuido para los equipos jurisdiccionales.

Podría argumentarse que aún no había concluido el año y, por lo tanto, todavía pudo haber transferencias pendientes de ese ejercicio para las escuelas. Pero si se considera que al momento de procesar estos datos solo restaban tres meses para concluir el ciclo lectivo, no puede menos que reflexionarse sobre la ubicación asignada a cada línea del plan en la agenda gubernamental: los ministerios y no los establecimientos escolares estarían siendo durante 2011, los principales beneficiarios. En otras palabras, para el fortalecimiento del nivel medio, se estaría priorizando el componente de las plantas de personal ministeriales.

Sin embargo, aun cuando es difícil sostener dicha priorización, en su defensa se puede señalar que motivos para ello no faltan: ya es casi un lugar común referirse a las debilidades de los organismos de conducción. En lo que atañe al Plan y su faz financiera, las planillas presupuestarias y los documentos de personal requerido por las provincias en 2010 muestran una disparidad importante en los recursos demandados y en el nivel de detalle de la

presentación. Así, por ejemplo, cuando se abordan los documentos de algunas jurisdicciones se encuentra que:

- En Tucumán y La Rioja se precisan las actividades y los recursos necesarios para solventar los equipos centrales y territoriales, pero no se ahonda en los PMI. De hecho, el presupuesto de estos últimos no figura en las planillas presentadas.
- Santa Cruz comunica que se llevará a cabo una capacitación. Se indica la proveniencia del dinero, pero no el monto requerido para llevar a cabo la actividad.
- Las planillas presupuestarias presentadas por CABA, Neuquén y Chubut detallan los montos necesarios para el plan jurisdiccional, pero no para los PMI.
- Misiones cuenta con la conformación de los equipos, pero en la planilla de presupuesto solo está la fuente de financiamiento con una “x” sin indicar el monto para cada acción.
- Tierra del Fuego no incluye los PMI en la planilla de presupuesto.
- Chaco describe en qué consistirán las horas institucionales y el destino de los recursos para gastos operativos, pero no detalla los montos de cada acción.
- Corrientes presenta el detalle de los equipos centrales y territoriales, pero no incluye la planilla presupuestaria.

Estas imprecisiones, entre otras cosas, impidieron ahondar en la faz provincial de los aspectos monetarios del plan y podrían justificar el fortalecimiento de los equipos desde el MEN.

Transferencias por el Plan y transferencias totales

En su dimensión financiera, el Estado Nacional tiene diversos canales para intentar incidir en el ámbito educativo. Un ejemplo emblemático son las transferencias condicionadas –viabilizadas por la Asignación Universal por Hijo– y la entrega de computadoras a estudiantes. El MEN también dispone de herramientas para acompañar o impulsar acciones de política pública. Una parte importante descansa en el dinero que transfiere a las provincias y a la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este es un subconjunto de los recursos de libre disponibilidad para políticas en educación no universitaria desarrollado en el apartado anterior.

Las transferencias por el Plan en 2010 representaron el 3,1% de las transferencias totales a las jurisdicciones realizadas por el MEN. En provincias como Catamarca, Santa Cruz y San Luis

estos recursos fueron alrededor del 7,0% del financiamiento procedente del ministerio nacional para cada una. En otras tuvieron un peso menor; este extremo lo representan CABA, Córdoba y Jujuy.

Ahora bien, a efectos de abordar solo las transferencias de recursos para acciones de política educativa propiamente dicha deben deducirse las correspondientes al FONID y demás programas vinculados a los salarios docentes. En el mismo sentido que antes, la importancia de excluir este rubro del cálculo reside en que la cifra resultante expresa el verdadero margen de flexibilidad del ministerio nacional para impulsar y sostener programas educativos en y con las provincias. Así, los porcentajes hallados permiten aproximar el lugar en las prioridades nacionales de sus acciones y relaciones educativas intergubernamentales.

Cuando se procede de este modo, la relevancia del Plan cobra otra dimensión: su participación crece al 10,3%; casi el doble de lo que representaban cuando se relacionó el Plan con todas las partidas de libre disponibilidad (en 2010 había arrojado un 5,7%). Si bien en ningún caso llegan a superar el 20% de las transferencias totales descontados el FONID y demás conceptos salariales, son varias las provincias en las que el Plan participa con más de un 15% del total de transferencias de libre disponibilidad. De este modo, al tomar esto en consideración, Catamarca, Neuquén y Buenos Aires fueron las provincias donde las transferencias por el Plan tuvieron mayor peso dentro del total de dinero remitido por el MEN a esas provincias.

En sentido contrario, al considerar todo el período, en tres jurisdicciones no representan ni el 1% de este tipo de transferencias (CABA, Río Negro y Santiago del Estero). Por un lado, si bien las cifras de estas últimas provincias reflejan la menor o casi nula importancia del Plan dentro de las acciones que promueve el MEN en esas jurisdicciones, por el otro, están significando una mayor participación de otras acciones ministeriales (que escapan a los alcances de este trabajo).

A su vez, en 2011, los recursos transferidos por este Plan fueron un 0,7% de los totales. En algunas provincias representaron una porción más importante (Tierra del Fuego, La Pampa, Chaco) que en otras (Santiago del Estero, Río Negro y Chubut). Aquí también, si se descuentan las transferencias del FONID, los recursos del Plan representan un porcentaje mayor en las transferencias totales (2,7%). En lo que va del año, en la mayoría de las jurisdicciones los recursos del Plan tuvieron un peso de menos del 5% en las transferencias sin considerar el FONID. Con excepciones, por ejemplo, en Tierra del Fuego tuvieron una participación de 15,2%.

Transferencias totales y por Plan Nacional de Educación Secundaria Obligatoria (base pagado). Años 2010 y 2011.

Jurisdicción	Transferencias									
	Año 2010					Año 2011				
	Totales			Del Plan		Totales			Del Plan	
	Con FONID	Sin FONID	Del Plan	Como parte de las totales	Como parte de las totales sin FONID	Con FONID	Sin FONID	Del Plan	Como parte de las totales	Como parte de las totales sin FONID
	(1)	(2)	(3)	(4) = (3) : (1) x 100	(5) = (3) : (2) x 100	(6)	(7)	(8)	(9) = (8) : (6) x 100	(10) = (8) : (7) x 100
	-en millones de \$-			-en %-		-en millones de \$-			-en %-	
Bs. As.	1.000,3	262,0	45,0	4,5	17,2	768,8	196,9	5,1	0,7	2,6
CABA	337,7	155,0	1,4	0,4	0,9	147,8	14,4	0,4	0,3	2,6
Catamarca	50,1	20,6	3,8	7,6	18,4	37,5	15,0	0,6	1,6	4,1
Chaco	186,1	55,4	7,7	4,1	13,9	149,4	46,5	0,7	0,5	1,5
Chubut	50,7	20,1	1,0	2,0	5,0	37,2	13,8	0,3	0,3	2,2
Córdoba	231,1	76,7	2,5	1,1	3,2	166,2	53,9	0,9	0,5	1,7
Corrientes	151,6	41,5	1,8	1,2	4,2	123,4	33,9	0,7	0,6	2,1
Entre Ríos	208,2	43,0	6,0	2,9	14,1	154,7	28,7	0,6	0,4	2,0
Formosa	125,8	37,4	1,8	1,5	4,9	90,4	23,5	0,6	0,7	2,6
Jujuy	118,7	26,7	0,9	0,8	3,5	85,2	14,4	0,4	0,5	3,0
La Pampa	41,6	19,4	1,9	4,5	9,7	33,0	16,3	0,6	2,0	4,0
La Rioja	71,8	18,4	1,8	2,5	9,8	57,9	17,1	0,4	0,7	2,5
Mendoza	133,3	39,0	2,4	1,8	6,1	94,2	22,8	1,3	1,4	5,8
Misiones	195,6	44,2	5,5	2,8	12,5	168,9	45,8	0,6	0,4	1,4
Neuquén	59,6	13,7	2,5	4,1	17,9	46,9	8,9	0,5	1,0	5,4
Río Negro	65,9	20,5	1,4	2,1	6,8	43,4	9,0	0,1	0,1	0,6

Salta	183,7	54,5	5,5	3,0	10,2	122,9	23,1	1,2	1,0	5,1
San Juan	105,1	27,1	2,8	2,7	10,4	92,0	30,4	0,6	0,6	1,8
San Luis	38,3	15,7	2,5	6,5	15,8	24,4	8,0	0,1	0,6	1,8
Santa Cruz	49,6	23,7	3,5	7,0	14,7	33,9	14,4	0,2	0,4	1,0
Santa Fe	227,8	65,2	8,3	3,7	12,8	159,4	42,3	2,0	1,2	4,6
S. del Estero	133,9	36,4	3,0	2,2	8,3	89,7	13,8	0,1	0,1	0,4
T. del Fuego	21,1	5,8	0,7	3,5	12,5	13,5	2,3	0,4	2,6	15,2
Tucumán	214,8	63,4	8,4	3,9	13,3	178,3	59,9	2,4	1,3	3,9
Total	4.002,6	1.185,5	122,2	3,1	10,3	2.918,8	755,2	20,7	0,7	2,7

Nota: los datos de transferencias base pagado no difieren sustancialmente de los de base devengado. Fuente: Elaboración propia sobre información del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación.

Distribución territorial de las transferencias del Plan

En los dos años que lleva el plan las provincias que más recursos recibieron dentro del total fueron Buenos Aires, Tucumán y Santa Fe. Juntas explican la mitad del monto distribuido por este concepto. Las que menos percibieron fueron Tierra del Fuego, Chubut, Río Negro y Jujuy. Juntas representaron menos del 4% del total.

En 2010, las transferencias con las que contó Buenos Aires explicaron más de un tercio de los recursos de este Plan. Tucumán, cuya participación en el total fue la segunda en importancia, recibió un 20% del monto que se transfirió a la jurisdicción bonaerense. En el otro extremo se ubicaron Tierra del Fuego, Chubut y Jujuy.

En el intento de hallar un sustento técnico plausible para esta distribución, se contrastó la participación de la totalidad de recursos en 2010 y de estudiantes. Cuando se procede de ese modo, se encuentra que hay 14 provincias que reciben una proporción de transferencias que supera a la de alumnos. En un extremo, Santa Cruz tiene un 2,9% de los recursos mientras que su matrícula de nivel medio explica menos que un cuarto de esa cifra (el 0,7% del total del país). En el otro extremo, CABA es la jurisdicción donde los recursos más deberían

incrementarse (418,1%) si se quisiera alcanzar una distribución acorde a la matrícula. El hecho de haber transferido más dinero a unas provincias que a otras no debería ser considerado un problema o un punto a objetar, siempre y cuando con el correr del tiempo y al finalizar el programa el financiamiento converja con las necesidades de cada jurisdicción (medida a través de aquel u otro indicador). En tal sentido, estas consideraciones solo tienen por objeto disparar la reflexión sobre los criterios de distribución territorial y contribuir al monitoreo de la acción.

En 2011, la participación de Buenos Aires fue menor y superior en las otras dos provincias (Santa Fe y Tucumán). A su vez, Río Negro, Santiago del Estero, Santa Cruz y San Luis conformaron el grupo de las jurisdicciones donde menos recursos se transfirieron.

/Distribución de las transferencias del Plan y de la matrícula del nivel medio.

Años 2010, 2011 y total.

Jurisdicción	Transferencias del Plan			Alumnos
	2010	2011	Total (2010 y 2011)	2010
Buenos Aires	36,8	24,8	35,1	37,3
CABA	1,2	1,8	1,3	6,1
Catamarca	3,1	3,0	3,1	1,2
Chaco	6,3	3,5	5,9	3,3
Chubut	0,8	1,5	0,9	1,4
Córdoba	2,0	4,4	2,4	8,0
Corrientes	1,4	3,4	1,7	2,6
Entre Ríos	4,9	2,8	4,6	3,1
Formosa	1,5	3,0	1,7	1,8
Jujuy	0,8	2,1	1,0	2,2
La Pampa	1,5	3,1	1,8	0,8
La Rioja	1,5	2,1	1,6	1,0
Mendoza	2,0	6,4	2,6	4,3
Misiones	4,5	3,0	4,3	2,8
Neuquén	2,0	2,3	2,1	1,6
Río Negro	1,1	0,2	1,0	1,7
Salta	4,5	5,7	4,7	3,8
San Juan	2,3	2,7	2,4	1,7
San Luis	2,0	0,7	1,8	1,1
Santa Cruz	2,9	0,7	2,6	0,7

Santa Fe	6,8	9,5	7,2	7,4
S. del Estero	2,5	0,3	2,1	2,0
T. del Fuego	0,6	1,7	0,8	0,4
Tucumán	6,9	11,4	7,6	4,0
Total	100	100	100	100

Fuente: Elaboración propia sobre información del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación.

Los recursos del Plan y gasto en el nivel medio provincial

A nivel agregado, las acciones en las que intervienen recursos financieros nacionales tienen una doble faz: por un lado, entre otros temas, se puede indagar lo que significan en términos de esfuerzo para el nivel central y cómo los distribuye territorialmente; esto es lo que se hizo hasta aquí. Por el otro, reviste interés especial su incidencia en las finanzas provinciales. Si bien lo que permitirá alcanzar el objetivo de una política –en este caso, la de fortalecimiento del nivel – son las acciones concretas y lo que se encuentra asociado a ellas, el análisis del gasto echa luz sobre la factibilidad efectiva de implementar esas políticas. No solo eso, en nuestro caso, su contrastación con lo que efectivamente se ha venido invirtiendo en el nivel brinda una idea sobre la influencia que se espera alcanzar con la adición de recursos en cuestión.

En forma más directa: en 2010, los montos transferidos por el Plan representaron un 0,58% de los presupuestos ejecutados de las provincias en el nivel medio. Dicho de otro modo, por cada \$ 100 que se gastan en ese nivel en la Argentina, solo 58 centavos tienen por objetivo fortalecerlo. En 2011 el porcentaje fue mucho menor. Así, de alcanzarse los objetivos de la política implementada, se podría concluir que menos del 1% del gasto del nivel habrá posibilitado torcer su inercia (representada por el 99% restante, destinado al sostenimiento del servicio habitual). Caso contrario, deberá evaluarse el impacto que estaría logrando ese porcentaje. Simultáneamente, correspondería estimar a cuánto debería ascender para que una de las condiciones necesarias para la eficacia de la acción –su adecuado financiamiento– esté presente.

En 2010, las tres provincias donde los recursos que se transfirieron por el Plan tuvieron mayor peso en su gasto total en el nivel medio fueron Catamarca, Misiones y La Pampa. En el otro extremo se ubicaron CABA, Córdoba y Jujuy. De todos modos, al observar los números con mayor detalle, estos dos grupos podrían ser uno ya que hay poca diferencia entre uno y otro.

En lo que va de 2011, esta situación se agudizó: en total, los montos del Plan representaron un 0,13% de las transferencias a las provincias. La provincia en donde representó un mayor porcentaje fue La Pampa, con un 0,62%.

**Gasto en el nivel medio y transferencias por el Plan Nacional de Secundaria
Obligatoria por jurisdicción. Años 2010 y 2011.**

Jurisdicción	Año 2010			Año 2011		
	Gasto en el nivel medio <					

	49,4			68,7		
Salta	4 64,9	5,5	1,19	52,4	1,2	0,33
San Juan	4 07,4	2,8	0,69	04,9	0,6	0,18
San Luis	2 26,9	2,5	1,09	64,7	0,1	0,09
Santa Cruz	3 04,7	3,5	1,15	89,1	0,2	0,08
Santa Fe	1 .490,8	8,3	0,56	.255, 4	2,0	0,16
S. del Estero	3 07,7	3,0	0,98	51,1	0,1	0,02
T. del Fuego	2 27,5	0,7	0,32	65,8	0,4	0,21
Tucumán	8 44,3	8,4	1,00	38,8	2,4	0,37
Total	2 0.987,3	122, 2	0,58	5.542 ,8	20,7	0,13

Nota: Los montos del gasto en el nivel medio corresponden a estimaciones sobre la base del incremento en el costo laboral en cada jurisdicción.

Fuente: Elaboración propia sobre información del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación.

El diseño de la asignación de recursos

Como se dijo, el Plan contempla transferencias a los equipos jurisdiccionales y a los establecimientos. Estos últimos recursos se dividen, a su vez, en fondos para horas institucionales y para gastos operativos.

Las horas institucionales

Los recursos para hacer frente a las horas institucionales provienen del Tesoro Nacional. Para definir el monto a transferir por este concepto se toma el valor de la hora cátedra *de bolsillo* con 10 años de antigüedad vigente en cada jurisdicción. La normativa solo establece valores mínimos sobre la base de rangos en la matrícula de los establecimientos. Cuando por el valor jurisdiccional de la hora cátedra corresponde un monto superior para hacer frente a las horas institucionales, se transfiere un monto mayor para cubrir las horas asignadas.

La cantidad de horas es una función creciente de la matrícula. Sin embargo, el número de horas se incrementa a un ritmo menor que el de estudiantes. Por ejemplo, en una escuela con 50 alumnos se asignan ocho horas institucionales y en una cuatro veces más grande –200 estudiantes–, solo el doble.

Horas institucionales y recursos según matrícula.

Matrícula	Horas asignadas por mes	Valor mínimo anual a transferir (en \$)
hasta 50 alumnos	8	11.500
Entre 51 y 100 alumnos	12	15.500
Entre 101 y 200 alumnos	16	19.500
Entre 201 y 300 alumnos	20	23.500
Entre 301 y 400 alumnos	24	28.500
Entre 401 y 500 alumnos	28	33.500
Entre 501 y 600 alumnos	32	38.500
601 o más alumnos	36	43.500

Fuente: Instructivo para la Ejecución de los Planes de Mejora Institucional de Nivel Secundario.

Una discusión ausente en la elaboración de algunos programas educativos en el país atañe a los criterios a considerar en la confección de estos gradientes. Por un lado, podría pensarse que es posible que existan economías de escala. Es el supuesto implícito que sustenta la asignación de recursos temporales por escuela del Plan. Es decir, en este caso, a medida que aumenta el tamaño de la población objetivo, no sería necesario que las horas acompañen ese ritmo de crecimiento. Por ejemplo, si inicialmente se asignan dos horas para planificar actividades con un grupo de 20 alumnos y luego el grupo se elevara a 25, probablemente no se requiera agregar más horas o docentes a la programación en cuestión.

Pero también podría argüirse en sentido contrario: a medida que crece el número de destinatarios, la complejidad se acentúa más que proporcionalmente. Así, no sería forzado imaginar una situación en la que una escuela pequeña, de entre 101 y 200 alumnos del casco céntrico de una ciudad o de un barrio acomodado, por ejemplo, presente menos desafíos organizacionales y pedagógicos que una de 601 o más alumnos, urbano-marginal, de población socioeconómica y culturalmente desfavorecida, con historias de vida y trayectorias escolares completamente diferentes a la primera. En tal caso, parecería difícil sostener que no se necesiten, en proporción, más –y no menos– recursos (humanos, temporales y financieros). Pero, como se observa, los diseños de las escalas de este tipo no solo no suelen contemplar esta progresividad sino que soslayan la posibilidad, siquiera, de aumentar los recursos *vis à vis*

la cantidad de alumnos. En el caso particular que nos ocupa, se desconoce el sustento que explica la elección de los rangos horarios según el tamaño del establecimiento.

Los gastos operativos

Además de las sumas transferidas para las horas institucionales, se financian gastos operativos o elementos necesarios como materiales didácticos, organización de viajes o visitas educativas, refrigerios para quienes se quedan en jornadas más largas, insumos informáticos o para fotocopadoras, material audiovisual, y otros insumos. Estos recursos provienen de los Programas de Apoyo a la Política de Mejoramiento de la Equidad Educativa (PROMEDU) y de Mejoramiento de la Educación Rural (PROMER). Los pagos se hacen a una cuenta bancaria que tiene cada institución y los recursos no pueden ser utilizados para la compra de equipamiento en ningún caso. Esas sumas también se asignan sobre la base de la matrícula de cada establecimiento:

/Recursos para gastos operativos según matrícula.

Matrícula	Monto anual (en \$)
Hasta 50 alumnos	3.500
Entre 51 y 100 alumnos	4.500
Entre 101 y 200 alumnos	5.500
201 o más alumnos	6.500

Fuente: Instructivo para la Ejecución de los Planes de Mejora Institucional de Nivel Secundario.

Si se calculan los recursos por alumno se observa que en una escuela de 50 estudiantes el monto unitario sería de \$ 70 mientras que en una de 300, de casi \$ 22. Aquí también se desconoce el sustento que respalda la existencia de economías de escala. Por ejemplo, parecería que el hecho que para más de 201 alumnos se asigne la misma suma anual implicaría que hay un punto de inflexión a partir del cual no se produciría más este fenómeno.

Además, al comparar esta tabla y la anterior se observa cierta falta de correspondencia en los criterios de distribución de recursos ya que los parámetros que establecen los fondos para horas institucionales contemplan rangos según la matrícula diferentes de los que fijan el monto para gastos operativos. Por ejemplo, una escuela con 600 alumnos recibe un poco más

del 60% de lo que se le asigna a una de 300 estudiantes por horas institucionales. No obstante, ambas reciben lo mismo en concepto de gastos operativos.

El financiamiento promedio por escuela

El análisis de los costos unitarios del Plan permite observar, en forma casi inmediata: a) la gran dispersión que existe entre provincias y, b) que no necesariamente las que menos recursos percibieron dentro del total son las que menos financiamiento disponen por escuela (Cuadro 7). Lamentablemente solo se pudo calcular el promedio por establecimiento beneficiado pues la información que se obtuvo por alumno no siempre es consistente u homogénea. Asimismo, se utilizan solo los datos de 2010 ya que los de 2011 no permiten observar cuánto se transfirió para cada acción.

En promedio, el monto disponible por escuela fue de \$ 36.500. Sin embargo, mientras en algunas jurisdicciones como Santa Cruz se dispuso de más de \$ 70.000 por establecimiento; en otras como Córdoba la suma fue de \$ 16.500. En provincias donde la cantidad de escuelas beneficiadas es similar, como por ejemplo Jujuy y La Rioja, los recursos por escuela son de un poco más de \$ 23.000 en el primer caso y de casi el doble en el segundo.

Si bien la matrícula por escuela y las distintas estructuras salariales podrían estar explicando parte de las diferencias, la disparidad no deja de ser llamativa. Si solo fueran esos motivos, valores como los de Chaco –que no tiene los salarios más altos del país– estarían indicando que en esta provincia el Plan se inició con las instituciones de mayor tamaño (si bien Santa Cruz tuvo un mayor promedio que Chaco, se la excluye porque podría estar incidiendo su mayor salario). En el otro extremo, la situación de Córdoba en el ordenamiento estaría sugiriendo que, en esta provincia, decidió el inicio del Plan en las escuelas de menor tamaño. Pero la evidencia disponible no parece corroborar que esto haya sido así. En suma, para hacer un análisis más preciso debería conocerse el criterio de distribución de los recursos para los equipos jurisdiccionales y la matrícula por establecimiento en cada jurisdicción.

/Transferencias totales a las provincias y por escuela beneficiadas por el Plan Nacional de Educación Secundaria Obligatoria. Año 2010.

Jurisdicción	Transferencias del Plan. En millones de \$ (1)	Escuel as beneficiadas (2)	Monto por escuela beneficiada En \$ (3) = (1) : (2)
--------------	--	----------------------------------	--

Buenos Aires	45,0	1.245	36.112,5
CABA	1,4	52	27.549,5
Catamarca	3,8	111	34.130,3
Chaco	7,7	126	61.044,8
Chubut	1,0	53	19.065,6
Córdoba	2,5	160	15.533,6
Corrientes	1,8	65	27.071,5
Entre Ríos	6,0	172	35.123,0
Formosa	1,8	90	20.391,7
Jujuy	0,9	40	23.187,8
La Pampa	1,9	62	30.510,6
La Rioja	1,8	43	41.800,4
Mendoza	2,4	114	21.029,0
Misiones	5,5	142	38.800,5
Neuquén	2,5	41	59.860,2
Río Negro	1,4	67	20.880,6
Salta	5,5	108	51.280,5
San Juan	2,8	75	37.633,7
San Luis	2,5	56	44.342,2
Santa Cruz	3,5	49	71.314,1
Santa Fe	8,3	227	36.650,7
S. del Estero	3,0	61	49.281,5
T. del Fuego	0,7	36	20.205,6
Tucumán	8,4	153	55.216,4
Total	122,2	3.348	36.505,7

Nota: se tomó el total de establecimientos beneficiados, aunque no todos recibieron financiamiento para gastos operativos. Fuente: Elaboración propia sobre información del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación.

El análisis de la información disponible pone en evidencia que en ciertas provincias los datos presentan falencias, ya sea porque algunas transferencias no se realizaron, porque los montos transferidos fueron llamativamente bajos (no alcanzaban para contratar un personal mínimo), por encontrarse fuera de los rangos establecidos por el programa.

Algunas provincias presentaron transferencias para los equipos jurisdiccionales, pero no para horas institucionales. Esto se debió a que en ciertos casos la transferencia se hizo a la provincia que luego se haría cargo de la posterior distribución de esos fondos. Es el caso de Córdoba, Formosa, La Pampa, Salta, San Juan, Santa Fe, Tierra del Fuego y Tucumán.

Otras provincias (Buenos Aires y Río Negro) no presentaron transferencias para los equipos jurisdiccionales. Por lo tanto, si ello es así, las tareas de gestión y organización de la mejora institucional no estarían garantizadas; al menos, con recursos nacionales.

Con relación a los equipos jurisdiccionales, Chubut, Jujuy y La Rioja tuvieron transferencias por menos de \$ 40.000. El extremo es el de la primera de ellas, con un total

(anual) de \$ 5.400. Estos montos no permitirían contratar al mínimo necesario para cumplir las tareas que son responsabilidad de los equipos jurisdiccionales.

Respecto de las transferencias para horas institucionales, el monto disponible por establecimiento en Entre Ríos, Mendoza, Santa Cruz y Santiago del Estero fue inferior a \$ 11.500 que es el mínimo establecido por el programa para esta acción. Es posible que aquí también, para compensar estos bajos niveles de transferencias por esta acción una porción de las transferencias para equipos jurisdiccionales haya sido asignada para horas institucionales pero la información disponible no permite contar con ese nivel de desagregación.

Los equipos jurisdiccionales

Dados esos problemas, para analizar el financiamiento de los equipos jurisdiccionales se debió excluir a las provincias que reciben los recursos para esto junto a los de las horas institucionales. Para salvar este tipo de situaciones, se trabajó solo con aquellas jurisdicciones que presentaron datos respecto de las tres acciones (si no, se correría el riesgo de atribuir una causa o efecto de la acción –según corresponda– cuando, en rigor solo hay problemas de registro).

Pero hay provincias que sí están recibiendo dinero para los PMI en forma separada que también se decidió excluir. Sucede que el financiamiento promedio por establecimiento arroja un monto disponible por fuera de los rangos definidos. Debido a esto se excluyeron las provincias cuyos establecimientos hubieran recibido, en promedio, menos de \$ 11.500 (50 alumnos o menos) y más de \$ 43.500 (601 alumnos o más). Una u otra situación estaría significando, posiblemente, que haya problemas de registro. Si bien es cierto que se corre el riesgo de omitir provincias con salarios más altos, esto no afecta el sentido del análisis que aquí se está llevando a cabo. No solo eso, se garantiza mayor precisión sobre las que sí se están considerando.

Por último, se dedujo un grupo más de provincias: las que recibieron menos de \$ 40.000 anuales para equipos jurisdiccionales pues se consideró esta suma como un piso para la contratación de un personal mínimo (de referentes jurisdiccionales).

Una vez hechas estas deducciones se observa que algunas provincias como Corrientes recibieron casi 500 mil pesos para gestionar los planes jurisdiccionales de sus 65 escuelas beneficiadas, mientras que Misiones, con más del doble de cantidad de escuelas, percibió solo 70 mil pesos. En consonancia con esto, al dividir el monto para equipos jurisdiccionales por

escuela se observa que la que más recursos disponibles tuvo fue la de Corrientes. Su monto fue 15 veces el de las instituciones de Misiones, que se posicionaron en el otro extremo.

Esto podría deberse a una falencia en la implementación del Plan ya que, más allá de las diferencias en la matrícula (que no podrían ser tan significativas como para explicar las disparidades enunciadas), no habría razones para que en algunas provincias el dinero y esfuerzo para gestionar la misma cantidad de establecimientos sea mucho mayor que en otras. Si bien las responsabilidades asignadas por el programa hacen pensar que el financiamiento de los equipos jurisdiccionales se correspondería con una suma fija más una asignación en función de la magnitud de la red escolar, no podría afirmarse que esto es efectivamente así.

**/Transferencias para equipos jurisdiccionales y costo por escuela beneficiada.
Provincias seleccionadas. Año 2010.**

Jurisdicción	Transferencias para equipos jurisdiccionales. En \$	Escuelas beneficiadas	Costo por escuela beneficiada. En \$
CABA	63.720,5	52	1.225,4
Catamarca	172.750,3	111	1.556,3
Corrientes	484.180,1	65	7.448,9
Misiones	70.170,0	142	494,2
San Luis	107.246,0	56	1.915,1
Total provincias seleccionadas	898.066,9	426	12.639,9

Fuente: Elaboración propia sobre información del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación.

Los establecimientos

Como se vio, solo una porción de las transferencias del Plan llega efectivamente a los establecimientos. A partir de ello es factible calcular a cuánto asciende la disponibilidad total en promedio de dinero por escuela; es decir, excluyendo la que comprende los recursos de los equipos jurisdiccionales del total. De este modo, se puede ver cuánto se transfirió en promedio para solventar horas institucionales y para financiar gastos operativos.

Al sustraer el dinero por escuela correspondiente a los equipos jurisdiccionales del monto disponible total se arriba al dinero que efectivamente llegó, en promedio, a las instituciones por los rubros “horas institucionales” y “gastos operativos”.

Cada institución tuvo disponible casi \$ 35.000 para horas institucionales. Las de Chaco fueron las que más recibieron: 4,5 veces más que las de Chubut –que fueron las que se posicionaron en el otro extremo (del sub conjunto para las que se pudo aislar la información) –. Las escuelas de Entre Ríos, Mendoza, Santa Cruz y Santiago del Estero presentaron un monto

disponible inferior al mínimo establecido por esta transferencia (\$ 11.500) y por eso no fueron consideradas. Análisis ulteriores deberán consignar en qué medida esta dispersión se puede atribuir a las diferencias salariales, al tamaño de los establecimientos o a otras cuestiones.

/Transferencias por horas institucionales totales y disponibles por escuela beneficiada. Provincias seleccionadas. Año 2010.

Jurisdicción	Transferencias por horas institucionales. En \$	Escuelas beneficiadas	Monto disponible por escuela beneficiada. En \$
	(1)	(2)	(3) = (1) : (2)
Buenos Aires	44.960.045,6	1.245	36.112,5
CABA	1.078.354,8	52	20.737,6
Catamarca	3.170.211,2	111	28.560,5
Chaco	7.602.888,8	126	60.340,4
Chubut	700.000,0	53	13.207,5
Corrientes	1.001.969,6	65	15.414,9
Jujuy	700.000,0	40	17.500,0
La Rioja	1.762.527,2	43	40.989,0
Misiones	4.885.000,0	142	34.401,4
Neuquén	2.283.610,0	41	55.697,8
Río Negro	1.095.500,0	67	16.350,7
San Luis	2.187.916,0	56	39.069,9
Total provincias seleccionadas	71.428.023,2	2.041	34.996,6

Nota: solo se consideró a las provincias que presentaron un monto por establecimiento superior al mínimo establecido por el Programa. Fuente: Elaboración propia sobre información del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación.

Al realizar el cálculo respecto de las transferencias para solventar gastos operativos se observa un monto por establecimiento más parejo que en el resto de las acciones. Aquí no hubo jurisdicciones cuyas escuelas, en promedio, recibieran un monto inferior al mínimo establecido por esta transferencia (\$ 3.500) ni superior al máximo (\$ 6.500). Pero sí hay algunas en las que en los registros a los que se pudo acceder no figura transferencia alguna.

/Transferencias para gastos operativos totales y disponibles por escuela beneficiada. Provincias seleccionadas. Año 2010.

Jurisdicción	Transferencias para gastos	Escuelas	Monto disponible por
---------------------	-----------------------------------	-----------------	-----------------------------

	operativos. En \$	beneficiada	escuela beneficiada. En \$
	(1)	(2)	(3) = (1) : (2)
CABA	290.500,0	45	6.455,6
Catamarca	445.500,0	77	5.785,7
Chubut	305.000,0	48	6.354,2
Córdoba	832.000,0	132	6.303,0
Corrientes	273.500,0	43	6.360,5
Entre Ríos	339.000,0	58	5.844,8
Formosa	328.500,0	51	6.441,2
Jujuy	211.500,0	33	6.409,1
La Pampa	337.000,0	56	6.017,9
Mendoza	479.000,0	78	6.141,0
Misiones	554.500,0	93	5.962,4
Río Negro	303.500,0	47	6.457,4
Salta	534.500,0	85	6.288,2
San Luis	188.000,0	32	5.875,0
Santa Cruz	112.000,0	20	5.600,0
Santa Fe	1.203.500,0	207	5.814,0
T. del Fuego	159.500,0	25	6.380,0
Tucumán	134.500,0	21	6.404,8
Total	7.031.500,0	1.151	6.109,0

Fuente: Elaboración propia sobre información del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación.

Participación de cada componente en el total

Aquí también se consideró solo a las jurisdicciones que presentaron transferencias para las tres acciones dentro de los rangos mencionados. En 2010, la distribución de la totalidad de los recursos muestra que la mayor parte se destinó a horas institucionales. Por lo general, la suma de los porcentajes de transferencias para horas institucionales y para gastos operativos son el total de los recursos. La provincia de Corrientes es una excepción: el porcentaje dentro del total destinado a transferencias para equipos jurisdiccionales fue más de seis veces superior al resto.

/Distribución de las transferencias según objeto. Provincias seleccionadas. Año 2010.

Jurisdicci	Transferencias para	Total
------------	---------------------	-------

	Equ ipos jurisdiccio ales	Horas institucionales	Gasto s operativos	
	-como % de las transferencias totales-			
CABA	4, 4	75,3	20,3	100,0
Catamarca	4, 6	83,7	11,8	100,0
Corrientes	27 ,5	56,9	15,5	100,0
Misiones	1, 3	88,7	10,1	100,0
San Luis	4, 3	88,1	7,6	100,0

Nota: solo se consideró a las provincias que presentaron los tres tipos de transferencias dentro de los rangos y a las que presentaron un total de transferencias a los equipos jurisdiccionales superior a \$ 40.000. Fuente: Elaboración propia sobre información del Ministerio de Economía y Finanzas Públicas de la Nación.

V. A modo de cierre

Este apartado tuvo como objetivo la descripción de los componentes normativo, institucional y financiero del Plan Escuela Secundaria Obligatoria. También, se enumeraron los antecedentes previos a la instalación de esta política. Las propuestas provinciales planificadas en el 2008 como los distintos proyectos de mejora centrados en las capacidades institucionales son los antecedentes inmediatos reconocibles.

Como primeras conclusiones pueden señalarse la existencia de un extenso y exhaustivo trabajo de normatización de los ejes que sostienen la política central y se avanza sobre algunas propuestas de modificaciones concretas en relación al régimen académico y sobre convivencia institucional. Si bien se trata de proceso de actualización en lo normativo para un nivel tradicionalmente refractario a los cambios, puede preguntarse acerca de las complejas relaciones de asimetría y los juegos de intervención/no intervención en las relaciones MEN-jurisdicciones.

Lo mencionado anteriormente, se actualiza al observar el componente institucional en el que la intervención directa del ministerio nacional sobre la vida institucional, adquiere una enorme relevancia. La creación de nuevas figuras, los referentes de los planes de mejora como así

también los asistentes técnicos territoriales, que no pertenecen estrictamente a los sistemas educativos jurisdiccionales se inscriben en esta línea y se puede anticipar algunos conflictos. No se discute aquí la pertinencia o no de las medidas planteadas sino se pueden advertir que la inclusión de otras figuras y sus funciones pueden yuxtaponerse con otras ya presentes en el sistema. En cuanto al aspecto financiero, donde las relaciones nación-provincia están atravesadas en las que, por un lado es interés de la Nación el desarrollo e implementación del Plan de Educación Secundaria y a partir del allí, se explica la transferencia de fondos nacional, cuestión sin discusión. Sin embargo, la lentitud en el proceso de transferencia de fondos traerá, como se verá en el próximo capítulo resistencia y desconfianza entre los actores del sistema. Y, al mismo tiempo, es necesario prever mecanismos que hagan posible la sustentabilidad de esta línea de trabajo a largo plazo y definir el origen de los fondos para sostenerlo. La diferencia en los porcentajes de fondos transferidos no es un punto de objeción en sí mismo, puede responder a tener en cuenta los diversos desarrollos y necesidades provinciales.

En términos generales, pareciera que hay procesos desiguales si se toma en cuenta estos tres componentes, con ritmos que responden a cuestiones específicas y anteriores. A modo de ejemplo, los procesos de transferencia de fondos nacionales hacia las provincias se enfrentan con determinados circuitos que pueden lentificar dichos procesos (hechos que impactan en el desarrollo de los otros componentes) y que responden a cuestiones estructurales de la administración central.

De todos modos, planificar políticas públicas de largo y amplio impacto, como la presente, implica el interjuego constante de, al menos, estos tres componentes.

Optimizar el uso de la inversión pública supone también, desde la óptica gubernamental, reconstruir un espacio institucional, (Garnier,2007) que permita descubrir y explicitar la estrategia política (universalización y obligatoriedad de la educación secundaria) y por el otro lado, permitir la construcción de prioridades , programas, metas (herramientas seleccionadas). Hasta este punto, se puede sintetizar que se priorizó poner en foco en estas tres cuestiones, que combinadas eficientemente puede constituirse en una estrategia política a mediano y largo plazo.

Capítulo III: Panorama Federal: las propuestas de educación secundaria obligatoria.

Presentación

El desarrollo y la implementación en los territorios provinciales de la política en estudio, esto es, asegurar la escolaridad secundaria a los adolescentes se han analizado según tres fuentes de información seleccionadas. La primera de ellas consistió en la lectura y sistematización de los planes jurisdiccionales de todas las provincias⁵⁶ (ver anexo III), la segunda se basó en la recopilación de las normativas provinciales que daban cuenta de las modificaciones del régimen académico y del régimen de convivencia (ver anexo II), y la tercera en el análisis de un número significativo de entrevistas a diversos actores del sistema educativo⁵⁷ y de las observaciones recogidas en los encuentros regionales realizados durante el 2011.

En el siguiente apartado se presenta un panorama sobre los escenarios educativos provinciales en el cual se presentará la situación de partida y las principales estrategias de gestión planteadas en función de su mejora. Se le suman los progresos realizados por las provincias en materia normativa y los puntos de vista de los actores; aquellos que han tomado decisiones, los que tienen que llevarlas a cabo y los que están día a día en las instituciones en cada una de las cinco provincias seleccionadas y, se completa con el registro de los encuentros regionales llevados a cabo en la segunda mitad del año pasado.

I. Los planes jurisdiccionales como punto de partida:

La elaboración de los planes jurisdiccionales en que otorgan direccionalidad a la elaboración y desarrollo de los Planes de Mejora Institucionales demandó el empleo de un conjunto de herramientas necesarias en los procesos de toma de decisiones: el

⁵⁶ Se han analizado los planes jurisdiccionales que en el momento del estudio ya habían presentado el mismo a la Dirección de Educación Secundaria del MEN.

⁵⁷ Se han llevado a cabo cinco encuentros regionales, en el del NOA en Tucumán, Cuyo en San Juan, NEA en Misiones, CENTRO en, Mar del Plata, Sur, Ciudad de Buenos Aires.

uso de la información, la disponibilidad de recursos humanos, la delimitación de la situación problemática cruzada por el factor económico-financiero, las capacidades institucionales, el factor tiempo y el encuadre normativo requerido; en suma, la mirada que supone decisiones políticas sobre el desarrollo de las acciones a seguir.

Es, al mismo tiempo, una etapa de exploración sobre las posibilidades concretas de dar cumplimiento, a la ley ya promulgada y a los acuerdos alcanzados en el seno del Consejo Federal de Educación. Si en muchas ocasiones las leyes se dictan cuando los cambios que incluyen ya están de alguna manera instalados en la sociedad, en el caso de la escuela secundaria parece necesario recorrer un arduo y largo camino para la concreción de la letra legal.

La confección de un plan jurisdiccional supone la construcción de un diagnóstico que, en principio, es muy complejo de realizar. La variedad de problemas, la multiplicidad de actores, las estructuras institucionales muchas veces rígidas y los complicados aspectos normativos son algunos de los componentes de este denso entramado. A estas cuestiones, se les agrega la necesidad de discutir el rumbo de la escuela secundaria a corto y mediano plazo.

A partir de los planes jurisdiccionales estudiados, los problemas registrados pueden clasificarse en:

- Relacionados con la matrícula (acceso, repitencia, abandono)
- Relacionados con la vida institucional, específicamente la convivencia
- Relacionados con el currículo
- Relacionados con la tarea de los docentes, de los directores y de los supervisores
- Relacionados con la normativa

El conjunto de problemas relacionados con la matrícula es el que pareciera ser considerado más relevante en los diagnósticos provinciales. Comprende el acceso a la escuela, la repitencia, el abandono, la sobreedad.

El principal problema detectado pareciera ser el abandono, que registra picos de 50% en algunas provincias. En estos casos, las metas enunciadas en consonancia con los problemas registrados prevén la vuelta a la escuela de jóvenes que en algún momento

estuvieron escolarizados. Estas metas se apoyan en la toma de ciertas decisiones tales como la apertura de nuevas secciones, la generación de nuevos cargos docentes, la creación de nuevas instituciones o el completamiento de aquellas que sólo se ocupaban del Ciclo Básico, con el consiguiente aumento de recursos materiales, la realización de convenios con entidades privadas, la construcción de edificios escolares, y otras cuestiones que no siempre (o al menos no figuran explícitamente en la enunciación de los planes) tienen reflejo en los presupuestos provinciales.

Más allá de ello, no se advierten estrategias específicas de acercamiento a los sectores de la población adolescente o juvenil que dejaron de asistir a la escuela: ¿cómo se llegará a ellos?, ¿qué propuestas se les brindarán que no resulten idénticas a aquellas que en algún momento abandonaron? Estas preguntas parecen no estar presentes en las estrategias incluidas en las líneas de acción.

En general, las propuestas relevadas tienden a evitar el abandono de los alumnos que *ya están* dentro del sistema educativo, antes que a generar las condiciones para que regresen quienes en algún momento estaban incluidos en él. Las tutorías, el énfasis en la articulación entre ciclo medio y orientado, la conformación de grupos “con necesidades de apoyo diferenciado” (Buenos Aires), la creación de espacios específicos para quienes tienen materias pendientes (Chubut), la generación de herramientas específicas para la permanencia de alumnos con necesidades especiales (Misiones), la creación de espacios extra-clase (Santiago del Estero, Salta), la articulación entre las escuelas secundarias de los municipios que pertenecen al “proyecto de prevención del ausentismo escolar” (La Pampa) se inscriben en ese sentido.

En este punto parecen confundirse dos situaciones: la de los alumnos en riesgo de abandonar la escuela (o repetir el año) y la de aquellos que ya no están dentro del sistema educativo y que deben volver a él, después de un tiempo más o menos prolongado, para completar el nivel. Las soluciones esbozadas para ambos problemas deberían ser diferentes porque se trata de dos poblaciones con características disímiles aunque tengan puntos de contacto. Esta diversidad de acciones no se desprende de la lectura de los planes. Tres provincias se recortan de esta situación: en el caso de Neuquén, la distribución de becas provinciales podría pensarse como incentivo para el reingreso de algunos alumnos; Santa Fe, por su parte, implementó el Legajo Único de Alumno que permite hacer un seguimiento pormenorizado de las

trayectorias escolares y ubicar a aquellos alumnos que han abandonado la escuela y en Buenos Aires, los Centros de Escolarización Secundaria para Adolescentes y Jóvenes entre 15 y 18 años (CESAJ) son propuestas escolares pensadas para este grupo en particular.

En cuanto a la repitencia y a la sobreedad, se hallan estrategias muy ligadas, por supuesto, a las de prevención del abandono. La mayoría de las jurisdicciones mencionan la problemática de la sobreedad con el mismo nivel de preocupación que los índices de alumnos salidos sin pase, lo que muestra tal vez, que la dificultad de recortar un conjunto de problemáticas para incidir sobre ellas, podría obstaculizar las intervenciones necesarias si no se toma en cuenta que se trata de problemas de jerarquías diferentes.

La estrategia más frecuente para abordar la repitencia y la sobreedad es la tutoría y el acompañamiento fuera del espacio de la clase tradicional, la implementación de nuevos formatos de organización escolar, la presencia de nuevos roles (profesor adjunto, en Chubut; coordinador de curso, en Córdoba; tutores académicos en Santa Fe) que tienen la misión de complementar la tarea de los docentes a cargo de las diferentes asignaturas. Esta multiplicidad de roles puede manifestar que la tarea de los docentes en el aula significa para las gestiones un “núcleo duro” al que se llega con dificultad y al que se prefiere rodear (con el riesgo de superponer funciones) antes que abordar. En este punto es remarcable la coincidencia en todas las jurisdicciones en plantear la capacitación de los docentes como casi la única forma de intervención en su tarea. En todos los casos se mencionan los trayectos de capacitación para docentes, tutores, directores y supervisores. Esto puede deberse en gran parte a la oferta que el propio MEN realiza a las jurisdicciones pero también a la concepción de que la capacitación por sí sola cambia las prácticas en el aula.

Es cierto que aparece con frecuencia la mención a nuevos formatos organizacionales en las instituciones, a partir de la elaboración e implementación de los Planes de Mejora Institucional. Articulación entre niveles (Santa Cruz), creación de ciclos orientados para promover la unidad institucional (La Pampa), transformación institucional y pedagógica (Salta), reorganización del nivel y reagrupamiento de ciclos básicos (La Rioja), constituyen algunas de las propuestas que, con diferente grado de generalidad, intentan cambiar el perfil de las escuelas. Sin embargo, este cambio no

pareciera estar relacionado en lo inmediato con la búsqueda de nuevos formatos o la puesta en cuestión el sentido de la tarea docente. En este aspecto, en Tierra del Fuego, la creación de un equipo de supervisores para el nivel, evidencia la necesidad de construir roles formales de acompañamiento con perspectivas de largo plazo. Mendoza, por su parte, plantea el fortalecimiento de las propuestas de enseñanza de los docentes. Cabe destacar que Santa Cruz se propone garantizar “un tiempo institucional a través de la asignación de horas pedagógicas institucionales” destinado a todos los docentes, lo que puede leerse como un intento de intervención en la organización de la tarea de los profesores.

El acceso a la escolaridad se destaca como un problema central. En casi todas las regiones (salvo en la Región Centro donde no parece tan acentuado) se señala como problema el porcentaje de población joven y adolescente que no está escolarizado, sin embargo, hay muy escasas referencias a estrategias para llegar a esos sectores, lo que pone en cuestión el real cumplimiento de la obligatoriedad. Es notable el desfase entre la enunciación de la magnitud del problema y los cursos de acción enumerados para enfrentarlos. Provincias con población media hablan de la incorporación en un solo año de entre 4000 y 5000 alumnos que no habían ingresado a él (Corrientes y Misiones respectivamente); en las provincias de la Región NOA se reconoce en los diagnósticos la falta de llegada de la escuela a diferentes zonas y la consiguiente falta de acceso de sectores de la población, pero este dato no se retoma ni en las metas ni en las líneas de acción. En el caso de la CABA se menciona como necesario un aumento de la matrícula y como líneas de acción se enumeran la creación del cargo de coordinación de área y la continuación de los cambios curriculares marcando un divorcio entre metas y estrategias.

Sí aparece como situación crítica la falta de edificios escolares: esto obliga a Tucumán, por ejemplo, a celebrar convenios con escuelas privadas para poder ampliar la cobertura, además de, como otras provincias (Misiones, Jujuy, San Juan, La Rioja, La Pampa) plantear la construcción de escuelas. Pero más allá de la creación de nuevas instituciones, con los nuevos cargos que eso conlleva, no se enuncia otro tipo de estrategia de acercamiento a los sectores que nunca han accedido al nivel secundario.

Los cambios curriculares se destacan en las metas de Corrientes, Tucumán (en este caso a implementarse en cuatro de las nuevas instituciones que funcionarían como antecedentes para su réplica posterior), Chubut, Mendoza y especialmente, Entre Ríos. En cuanto a los ajustes de la normativa, los acuerdos de convivencia se plantean en primer lugar en la mayoría de las jurisdicciones. Como dato destacable, en Santiago del Estero se enfatiza la necesidad de contar con rectores con nuevas perspectivas en relación con la resolución de conflictos.

Si se hace foco en los planes jurisdiccionales de cinco de las provincias, es posible resaltar los siguientes puntos:

Prov.de Buenos Aires:

Metas:

Aumentar al menos:

- ✓ 7 % la matriculación de estudiantes, especialmente en los tres últimos años de la educación secundaria.
- ✓ 2% los índices de promoción, especialmente en los tres últimos años de la educación secundaria.
- ✓ 4 % el egreso con titulación de los estudiantes.
- ✓ 3% la inscripción entre el 3ero y el 4to año de la educación secundaria (pasaje de año)
- ✓ 3 % la promoción en todos los años de la educación secundaria.

Reducir al menos:

- ✓ 3% la brecha entre los porcentajes de promoción entre el ciclo básico y el ciclo superior.
- ✓ 3 % la repitencia en ambos ciclos de la educación secundaria.
- ✓ 5% el abandono en el ciclo superior.

Estrategias:

- Tutorías y seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes.
- Talleres para aprender a estudiar para los estudiantes que tengan dificultad en algunas materias.
- Clases de apoyo antes de las fechas de exámenes, para los alumnos que deben rendir materias en los turnos de julio, diciembre y/o marzo, tanto para materias del año como para materias previas (las materias con más proporción de alumnos que deben rendir examen son: Matemática, Lengua e Inglés).

Elaboración de propuestas didácticas especiales para:

- Grupos de estudiantes desfasados en edad.
- Grupos de estudiantes que presentan discapacidades.
- Grupos de estudiantes que ayudan al sostenimiento familiar.
- Grupos de estudiantes que son madres o padres.
- Grupos de estudiantes en contextos de encierro.
- Grupos de estudiantes de zonas rurales y de islas

Propuestas de acompañamiento para los estudiantes que:

- Ingresan a primer año,
- Pasan de ciclo básico a ciclo superior
- Egresan preparándolos para los estudios en el nivel superior y el mundo del trabajo. Implementación de proyectos institucionales para el mejor aprovechamiento del tiempo escolar y la permanencia de los alumnos en la escuela con fines pedagógicos, tomando contenidos curriculares y los intereses de los alumnos sobre distintas temáticas.
- Armado de planes conjuntos en los casos de escuelas cercanas.

Como aspecto remarcable, se explicita que estas cuestiones son recomendaciones generales que **no podrán estar** incluidos en los planes de mejora de las escuelas.

Pcia de San Juan

Metas:

- ✓ Crear las condiciones materiales y pedagógicas, que atiendan a los distintos contextos escolares y desarrollen estrategias que aseguren el ingreso, permanencia y egreso de los alumnos en la Educación Secundaria, acompañando sus Trayectorias Escolares.
- ✓ Generar y fortalecer las acciones de articulación entre la Educación Primaria y la Secundaria tendientes a garantizar la obligatoriedad y la mejora de la calidad de los aprendizajes de los adolescentes y jóvenes.
- ✓ Desarrollar acciones de capacitación docente orientadas a
 - Implementación del Ciclo Básico de la Educación Secundaria en todas sus modalidades.
 - Trayecto formativo para tutores
 - Trayecto Formativo para Directivos de Escuelas Secundarias y/o Coordinadores de Bloque de CBS
 - Acompañamiento de Supervisores y Técnicos Territoriales
- ✓ Monitorear la implementación de la Educación Secundaria en la Provincia.
- ✓ Generar redes intersectoriales con los Municipios, otros Ministerios, organismos gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil para crear las condiciones y prevenir la repitencia y el abandono escolar, acompañando las Trayectorias Escolares.
- ✓ Implementar el Programa de Convivencia en el Nivel Secundario.

- ✓ Abrir cuatro nuevas instituciones.
- ✓ Releva la matrícula en las escuelas.
- ✓ Releva la cantidad de alumnos con sobrecupo.
- ✓ Articular los diferentes niveles.

Estrategias:

- Construcción, refacción, ampliación de edificios y servicios básicos.
- Trayecto de formación para supervisores y equipos técnicos.
- Trayecto de actualización de directores.
- Trayecto de formación Explora.
- Trayecto de formación para Tutores.
- Trayecto Horizontes Ciclo de formación para equipos con horas institucionales por PM
- Funcionamiento de los CAJ. Proyectos de Desarrollo Local.

Pcia de Corrientes

Metas:

- ✓ Ampliación de la cobertura de la oferta del nivel y modalidades, en función de la demanda socio-comunitaria, la previsión de recursos humanos, materiales y de la infraestructura.
- ✓ Redefinición de la dimensión curricular

- ✓ Desarrollo de dispositivos de acompañamiento escolar con Supervisores y Equipos Técnicos Territoriales -en zona-, que viabilicen los Planes de Mejora Institucional, como herramienta de fortalecimiento del PEI
- ✓ Ampliación de la oferta educativa en relación a la cobertura de cargos, infraestructura y equipamiento
- ✓ Diseño y desarrollo de trayectos formativos para quienes deban asumir el acompañamiento didáctico-curricular, tutorial y de gestión institucional a fin de garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción, en condiciones de equidad y calidad.

Estrategias:

- Atención a la diversidad organizacional de las ofertas educativas del Nivel.
- Renovación y adecuación de la propuesta curricular, bajo el criterio de estructura unificada.
- Diseño y puesta en marcha de trayectos formativos en servicio para equipos de conducción.

Pcia de La Pampa

Metas:

Que el:

- ✓ 50% de jóvenes de 12 a 18 años que han abandonado el sistema educativo puedan reinserirse en el sistema educativo.
- ✓ 50% de los jóvenes de 18 a 25 años pueda lograr la terminalidad de sus estudios.
- ✓ 100% de las escuelas con plan de mejora bajen en un 50% sus indicadores de repitencia y abandono.
- ✓ 40% del indicador de sobreedad de las escuelas disminuya.

- ✓ 20% de las escuelas construyan alternativas innovadoras y/o formatos específicos de escolarización para lograr la inclusión de los jóvenes de mayor vulnerabilidad social.
- ✓ 80% de las escuelas construyan estrategias de apoyo escolar que reconozca la diversidad de los modos de aprender.
- ✓ 100% de las escuelas secundarias de los municipios que pertenecen al “proyecto de prevención del ausentismo escolar” articule con la mesa de gestión local sus propuestas socio educativas.
- ✓ 100% de las escuelas participe del proyecto “parlamento juvenil del MERCOSUR” para fortalecer la participación de los jóvenes y crear los mecanismos institucionales para que participen en el gobierno institucional.
- ✓ 100% de las escuelas desarrolle 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.
- ✓ 100% de las escuelas de los contextos rurales puedan generar las articulaciones necesarias entre ciclo básico y el ciclo orientado para conformar la unidad pedagógica y organizacional que garantice la terminalidad educativa.

Estrategias:

- Construcción, refacción, ampliación de edificios y servicios básicos.
- Realización de encuentros de supervisores y equipos técnicos, tutores, profesores, docentes rurales.
- Acompañamiento a las escuelas.
- Articulación entre niveles.
- Funcionamiento de CAJ.

- Articulación entre las escuelas secundarias de los municipios que pertenecen al “proyecto de prevención del ausentismo escolar” y la mesa de gestión local (para propuestas socio educativas).

Pcia de Tucumán:

Metas

- ✓ Ampliar la cobertura tras la creación de 17 nuevas escuelas en 2009.
- ✓ Atender de modo específico a los alumnos en riesgo pedagógico (aquellos con más de tres espacios curriculares desaprobados).
- ✓ Aumentar la tasa de escolarización en un 1% anual, identificando y apoyando a la población que ha interrumpido su trayectoria escolar.
- ✓ Lograr que 400 jóvenes reingresen a la escuela.
- ✓ Disminución de la repitencia y el abandono.
- ✓ Implementar en cuatro establecimientos nuevos de Educación Secundaria Completa una propuesta pedagógica y curricular innovadora, como antecedente para su ampliación en 2011 a establecimientos con trayectoria consolidada en este nivel.
- ✓ Proponer cambios curriculares y el fortalecimiento de otros programas complementarios.
- ✓ Capacitar a 2500 docentes.

Estrategias:

- Creación de un ciclo orientado en aquellas escuelas que sólo ofrecen ciclo básico, Realización de convenios con la gestión privada

- Creación de nuevas escuelas parecieran ser las condiciones mínimas para ampliar la cobertura del sistema.
- Participación de los docentes en diversos trayectos de formación.
- Organización de mesas de trabajo del Equipo Central y de los Equipos de acompañamiento Territorial.
- Capacitación de los Equipos.
- Implementación de un sistema de monitoreo con propósitos y responsables de los mismo.

La confluencia en las estrategias es importante, la mayoría de estas cinco provincias apuntan a consolidar procesos de acompañamiento a las instituciones (se hace una referencia puntual a los estudiantes) en función de poder sostener la escolaridad de determinados grupos. Se destacan la mención a cambios en algunos aspectos curriculares, a la participación de los docentes en los diversos proyectos de formación y la referencia, en todos los casos, a la necesidad de ampliación de la cobertura y por ende de la red edilicia.

Algunas como La Pampa y Pcia de Buenos Aires han cuantificado sus metas, que si se tiene en cuenta que los planes jurisdiccionales son bianuales, las mismas resultan al menos exigentes.

Tras la lectura general de los planes, se pone de manifiesto que la elaboración de un diagnóstico jurisdiccional sobre este nivel educativo que arrastra décadas de dificultades, no es una tarea sencilla. Las jurisdicciones tuvieron que seleccionar indicadores, relacionar datos, buscar información aun cuando esta no fuera producida en la propia provincia sino a nivel nacional. Los problemas detectados, como era esperable, fueron muchos y variados. Al no aparecer recortes de algunos de estos problemas y jerarquizarlos según lo que cada gestión puede comprometerse a realizar en un determinado lapso de tiempo, se genera la enunciación de un número significativo de metas simultáneas, lo que puede llevar a confusión, superposición o parálisis. No es posible identificar la selección de uno o dos problemas a resolver y por ende, tampoco la construcción de estrategias para resolverlos a corto y mediano plazo.

Quizá, este aspecto- multiplicidad de metas a corto plazo- esté relacionado no sólo con la falta de práctica de organizar la gestión bajo este esquema sino también, con las debilidades técnicas presentes en algunas gestiones provinciales para delimitar una temática y trabajar solo sobre ella.

Por otro lado, la enunciación de demasiadas metas puede llevar a crear expectativas que no podrán satisfacerse sino luego de mucho tiempo de trabajo sostenido en una misma línea, con lo que se cae en el riesgo de incidir en un plano discursivo y no en la cotidianeidad de las instituciones, provocando el vaciamiento de los discursos.

Problemas de gestión del sistema son “transferidos” a las instituciones que, a pesar de múltiples y a veces superpuestos acompañamientos, no pueden hacerse cargo de cuestiones que no tienen en sus manos solucionar.

No obstante lo señalado, resulta un valioso primer paso que las jurisdicciones analicen sus sistemas educativos y que las escuelas comiencen a mirarse a sí mismas con la ayuda de datos. La exigencia de la obligatoriedad de la escuela secundaria impone, como paso siguiente, una lectura minuciosa y progresiva de la realidad y la posibilidad de pensar colectiva y creativamente las propuestas para abordarla.

II. Descripción de la normativa jurisdiccional sobre el Régimen Académico en el marco de la Educación Obligatoria.⁵⁸

En la mayoría de los planes jurisdiccionales analizados, se encuentran menciones con mayor o menor desarrollo sobre la necesidad de avanzar en cambios en la normativa provincial. Por un lado, se hacen eco del sustento normativo producto de los acuerdos en el CFE y por el otro, si la provincia quiere realizar cambios requiere de la actualización de su marco normativo.

Tal como fue definido, el régimen académico (RA) es *un instrumento de gestión que ordena, integra y articula las normas y las prácticas institucionales que regulan las*

⁵⁸ Este apartado fue realizado por Lic. Gisela Rotstein.

*trayectorias escolares continuas y completas de los estudiantes*⁵⁹, de manera de poder garantizar la obligatoriedad escolar de la Educación Secundaria.

El RA está compuesto por un conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los estudiantes y sobre las exigencias a las que éstos deben responder. Como se señaló en un capítulo anterior, el documento anexo a la Resolución CFE N° 93/09⁶⁰ prevé que el RA que las jurisdicciones dispongan para sus instituciones de nivel secundario debe contener:⁶¹

- a) Regulaciones para la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes,
- b) Regulaciones para acompañamientos específicos de las trayectorias escolares,
- c) Regulaciones sobre las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y
- d) Regulaciones sobre convivencia escolar.

⁵⁹ Resolución CFE N° 93/09, Art.3°

⁶⁰ Resolución CFE N° 93/09, Anexo: Documento “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria”

⁶¹ Es preciso mencionar que durante el proceso de relevamiento normativo se recopilaron normas con distinto status normativo, tales como; Leyes y Decretos provinciales, Resoluciones de los ministerios de educación jurisdiccionales y Disposiciones de la Dirección del Nivel Secundario. Debido a la consideración de las autonomías jurisdiccionales, la diversidad del status normativo encontrado y los diferentes aspectos abordados –con mayor o menor nivel de profundidad- por las jurisdicciones, a continuación se realizará un análisis descriptivo de la normativa de diferentes jurisdicciones respecto de las regulaciones a), b), c) y d) anteriormente mencionadas. Asimismo, es necesario señalar que sólo algunas jurisdicciones han elaborado normas que abordan todas las regulaciones que conforman el RA. Por esta razón a la hora de realizar la lectura de este apartado nos encontraremos con que algunas jurisdicciones pueden estar presentes o ausentes en las regulaciones descriptas

Descripción Normativa Jurisdiccional sobre Convivencia Escolar⁶²

Tal como fue mencionado en el anexo de la Resolución N°93/09, la normativa jurisdiccional sobre Convivencia Escolar *constituye el marco que orienta a las instituciones educativas en la construcción de sus Acuerdos Escolares de Convivencia, en el funcionamiento de los órganos de consulta y otras instancias de participación en la vida escolar*⁶³.

Es necesario mencionar que las acciones referidas a la Convivencia Escolar en las escuelas secundarias de algunas jurisdicciones⁶⁴ encuentran su fundamentación normativa en el Programa Nacional de Convivencia Nacional aprobado por la Resolución MECyT N° 1619/04 y también en la normativa reciente del CFE .

El Programa Nacional tiene como propósito operar en tres grandes áreas: a) las normas de convivencia o disciplina escolar, b) el vínculo entre la escuela y la familia y c) la formación del personal de supervisión escolar para desempeñarse como asesores competentes para abordar los problemas de las relaciones interpersonales en las instituciones.

Entre sus objetivos se encuentra el de ofrecer asesoramiento a las jurisdicciones para producir una renovación de los contenidos, procedimientos y aplicación de las normas de convivencia escolar, buscando que ellas puedan proveer una vivencia del valor de la igual dignidad de las personas, de la justicia y ayuden a la autocorrección de conductas que transgreden las normas, evitando la violencia, la discriminación y el abuso de poder.

⁶² La normativa que será analizada en este punto corresponde a las siguientes jurisdicciones: Ciudad de Buenos Aires, Córdoba, La Pampa, Provincia de Buenos Aires, Santa Fe, Santiago del Estero y San Juan.

Si bien se ha tomado conocimiento de la existencia de tres proyectos de Resolución desarrollados por otras jurisdicciones no se las ha considerado ya que se desconoce el tiempo que requerirá el proceso de su aprobación.

Para llevar adelante el análisis y descripción de la normativa jurisdiccional que regula la convivencia escolar en las escuelas secundarias se tomó como base de referencia la Resolución CFE N° 93/09 y su anexo correspondiente. Asimismo, se consideró la Resolución MECyT N° 1619/04 que dio origen al Programa Nacional de Convivencia Escolar dado que en el transcurso del análisis de la normativa jurisdiccional se detectó la presencia del Programa en cuatro jurisdicciones

⁶³ Resolución CFE N° 93/09, Anexo, Orientaciones para la elaboración de la Normativa Jurisdiccional sobre Convivencia Escolar

⁶⁴ Santiago del Estero, Córdoba, Entre Ríos y La Pampa

En la línea de este objetivo se desarrolla el Subprograma 1: Renovación y mejora de las normativas de Convivencia Escolar cuyo propósito es ofrecer asesoramiento técnico especializado a las jurisdicciones que hayan reformado el reglamento de disciplina tradicional o que mantengan la antigua versión. Son sus objetivos:

- Renovar las normas de disciplina escolar para adecuarlas al nuevo contexto cultural
- Generar un proceso de producción colectiva de las normas que mida su calidad por el nivel de participación, diálogo y consenso en el que puedan incluirse todo los actores educativos: directivos, docentes, alumnos/as, familias y personas no docentes.
- Prestar asistencia a las jurisdicciones que han renovado sus normativas escolares para evaluar el grado de su implementación y avance
- Favorecer la construcción de equipos territoriales de referencia para que puedan ofrecer asesoramiento técnico a la implementación, evaluación y sostenimiento del programa, facilitando la autonomía de las jurisdicciones y de las instituciones en su gestión.

Otro de los objetivos del Programa es ofrecer asesoramiento técnico a las jurisdicciones para establecer un programa de formación para Supervisores como tutoría con apoyo experto para la reflexión sobre la práctica, ofreciendo acompañamiento personal a las intervenciones en territorio con el objeto de desarrollar sus aptitudes como asesores en las problemáticas de convivencia que emergen en las escuelas.

Por otro lado, la Resolución MECyT N° 1619/04 en su Anexo II dispuso un Convenio Marco para establecer pautas de implementación del Proyecto Jurisdiccional de Convivencia Escolar, a la vez que dispuso que su vigencia sería desde la firma del mismo en el año 2004 hasta el 31 de Diciembre de 2006 pudiendo ser prorrogado por un año más por acuerdo expreso de las partes.

En la actualidad no se han detectado acciones de articulación reguladas formalmente entre el Programa Nacional de Convivencia Escolar y la Dirección de Educación Secundaria dependiente del Ministerio de Educación Nacional.

Otro aspecto a considerar es que la Resolución CFE N° 93/09 presenta un enfoque superador al propuesto por el Programa Nacional en tanto expresa una perspectiva que considera a los niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho y plantea la creación de un órgano colegiado con carácter consultivo como lo es el Consejo de Convivencia conformado por todos los sectores y actores institucionales –equipo directivo, alumnos, docentes y familias- para la construcción democrática y participativa de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC). En contraposición, el Programa Nacional, a través del Subprograma Renovación y Mejora de las Normativas de Convivencia Escolar, propone ofrecer asesoramiento técnico especializado a las jurisdicciones que hayan reformado el reglamento de disciplina tradicional o que mantengan la antigua versión para; a) renovar las normas de disciplina escolar para adecuarlas al nuevo contexto cultural y b) generar un proceso de producción colectiva de las normas que mida su calidad por el nivel de participación, diálogo y consenso en el que puedan incluirse todo los actores educativos: directivos, docentes, alumnos/as, familias y personas no docente. Si bien el último punto expresa la participación y producción colectiva de las normas a partir de un asesoramiento técnico especializado existe una distancia entre esto y la conformación de una instancia colegiada en donde sus integrantes sean electos por sus pares al interior de las instituciones educativas y convocados para tratar temas que refieran a la convivencia escolar entre los cuales se encuentra el de crear y/o modificar los Acuerdos Escolares o Institucionales de Convivencia.

Previo a comenzar el análisis descriptivo es importante señalar que el Anexo I de la Resolución CFE N° 93/09 estableció una serie de orientaciones para la elaboración de la Normativa Jurisdiccional sobre Convivencia Escolar la cual serviría de sustento y fundamento a las escuelas de nivel secundario, para que a nivel institucional pudieran elaborar o reformular sus Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC). En este sentido, se espera la producción de una norma marco jurisdiccional que oriente la elaboración de los AEC y una normativa a nivel institucional –el AEC-, con participación de todos los sectores y actores institucionales, para su formulación consensuada y revisión periódica.

Abonando a este tema, hay que mencionar que existe una tendencia media en la elaboración de una normativa jurisdiccional marco ya que la mitad de las normas

jurisdiccionales establecieron un marco conceptual orientador sobre Convivencia Escolar para que las instituciones educativas pudieran producir o revisar sus AEC. En este sentido, se abre la oportunidad para que las comunidades educativas de muchos establecimientos dispongan los mejores criterios para desarrollar sus AEC.

A continuación se presenta un cuadro descriptivo de las jurisdicciones que han aprobado normativa sobre Convivencia Escolar en los plazos dispuestos por la Resolución CFE N° 93/09.

JURISDICCIONES QUE APROBARON NORMATIVA REFERIDA A CONVIVENCIA ESCOLAR⁶⁵			
JURISDICCION	TIPO Y N° DE NORMA	ORGANO EMISOR	AÑO DE APROBACION
CIUDAD DE BUENOS AIRES	Ley N° 223	Legislatura de la CABA	05/08/99
	Decreto N° 998	Poder Ejecutivo de la CABA	08/08/08
SAN JUAN	Resolución N° 1328	Ministerio de Educación	06/05/2008
SANTA FE	Decreto N° 181	Poder Ejecutivo Provincial	2009
ENTRE RIOS	Resolución N° 1692	Consejo General de Educación	22/05/2009
PROVINCIA DE BUENOS AIRES	Resolución N° 1593	Dirección General de Cultura y Educación	2002
	Resolución N° 1709		28/05/2009
	Resolución N° 587		22/03/2011
LA PAMPA	Resolución N° 385	Ministerio de Cultura y Educación	05/04/2010
CORDOBA	Resolución N° 149	Ministerio de Educación	27/04/2010
SANTIAGO DEL ESTERO ⁶⁶	Decreto N° 193	Poder Ejecutivo Provincial	07/02/2011

⁶⁵ La normativa aprobada por las jurisdicciones se encuentra en el Anexo II del presente documento

En concordancia con lo dispuesto en el punto 2.2 “*Sentidos y orientaciones y regulaciones sobre la convivencia escolar*” del Anexo de la Resolución CFE N° 93/09 las jurisdicciones produjeron normativa sobre el tema con diferente status normativo: Ciudad de Buenos Aires aprobó una Ley y su Decreto Reglamentario, Santa Fe y Santiago del Estero aprobaron un Decreto y San Juan, Entre Ríos, Provincia de Buenos Aires, La Pampa y Córdoba sancionaron una Resolución.

De la misma manera, todas las jurisdicciones mencionadas, a excepción de San Juan⁶⁷, ajustan la normativa jurisdiccional a la LEN.

Por otro lado, la normativa aprobada por algunas jurisdicciones⁶⁸ explicita una perspectiva que considera a los jóvenes y adolescentes como sujetos de derecho en tanto adhieren a la Ley N° 26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes.

Las normas que aparecen en el cuadro señalan diferentes caminos de concreción para la elaboración de los Acuerdos Escolares de Convivencia. En ellas se especificaron de manera diferenciada:

- La creación del Sistema Escolar de Convivencia. (CABA)
- La aprobación de los *Criterios para la Elaboración de Acuerdos Escolares de Convivencia (Santiago del Estero)*,
- El marco jurisdiccional para la construcción de la convivencia escolar (Santa Fe)

⁶⁶ Es la única jurisdicción que aprobó los criterios para la elaboración de los AEC en el año 2011, un año después de lo establecido por el Art.4° de la Resolución CFE N° 93/09.

⁶⁷ En el caso de San Juan se carece de información suficiente para realizar el análisis exhaustivo que el tema requiere. Esto se debe a que la Resolución del Ministerio de Educación Provincial N° 1328/08 faculta a la Dirección EGB3 y Polimodal, a la Dirección de Educación de Adultos y a la Dirección de Educación Privada a aprobar mediante Disposición los Acuerdos Institucionales de Convivencia formalizados por las Instituciones Educativas de su dependencia, citando como antecedente normativo a la Resolución del Ministerio de Educación Provincial N° 2021/05 la cual ha sido imposible pesquisar.

⁶⁸ Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Santiago del Estero, Córdoba, Entre Ríos y Provincia de Buenos Aires

- La elaboración de Acuerdos Escolares de Convivencia fijando criterios que las instituciones educativas deben tomar en cuenta para su desarrollo (Córdoba)
- La formulación y actualización anual de los Acuerdos Escolares de Convivencia que reglamenta el Sistema de Convivencia (Entre Ríos)
- La aprobación mediante Disposición de los Acuerdos Institucionales de Convivencia delegando esta facultad a la Dirección EGB3 y Polimodal, a la Dirección de Educación de Adultos y a la Dirección de Educación Privada. (San Juan)
- La aprobación del Marco conceptual para la elaboración de Acuerdos Institucionales de Convivencia y de las pautas para la conformación y funcionamiento de los Consejos Institucionales de Convivencia. (Provincia de Buenos Aires)
- La implementación del Programa Provincial de Convivencia Escolar (La Pampa)

La Ciudad de Buenos Aires ha sido pionera en tanto creó en el año 1999 un Sistema de Convivencia Escolar cuando aún no existía normativa a nivel nacional que regulara este tema bajo una Ley. Inicialmente la Ley fue reglamentada en el año 2001 a través del Decreto N° 1400, el cual fue sustituido en el año 2008 por el Decreto N° 998.

La provincia de Buenos Aires también adoptó medidas normativas que preceden a la normativa nacional en el año 2002 mediante la Resolución DGCyE N° 1593. En el año 2009 aprobó la Resolución DGCyE N° 1709 la cual estableció el Marco Conceptual para la elaboración de los Acuerdos Institucionales de Convivencia (AIC), derogando la Resolución DGCyE N° 1593/02 y disponiendo la vigencia de los AIC aprobados por ella hasta que por acto administrativo se apruebe un nuevo AIC. En la actualidad coexisten AIC que toman como marco regulatorio a la Resolución DGCyE 1593/02 y a la Resolución DGCyE N° 1709/09.

El en caso particular de La Pampa se detectó que es la única jurisdicción que aprobó a través de la Resolución MCyE N° 385 la implementación del Programa Provincial de Convivencia en el año 2010 y en este marco dispone la elaboración y aprobación de los Acuerdos Escolares de Convivencia durante el período 2010-2011.

En relación con los Acuerdos Escolares de Convivencia, éstos *regulan las relaciones entre profesores y alumnos, de estos entre sí y con los otros adultos de la institución educativa*. Tal como fue dispuesto en el Anexo I de la Resolución CFE N° 93/09 los AEC se pactan entre todos y obligan a todos por igual pero son los adultos los que tienen la función de sostenerlos antelas niñas, niños, adolescentes y jóvenes y de acompañarlos en el proceso que implica comenzar a hacerse responsables de sus actos. Se espera que en el seno del Consejo de Convivencia, órgano de consulta de la conducción educativa, se genere el espacio para el diálogo y reflexión pedagógica, a la vez que considerando el interés educativo de las niñas, niños adolescentes y jóvenes se propone a la conducción escolar la aplicación de las normas o sanciones en cada caso particular.

En este punto existe una fuerte tendencia por parte de las jurisdicciones bajo estudio en establecer regulaciones para la presencia de AEC en las escuelas secundarias. Provincia de Buenos Aires y San Juan refieren a ellos como Acuerdos Institucionales de Convivencia.

De la misma manera, existe una orientación sostenida en considerar a los AEC como marcos propositivos, y no sólo prescriptivos como en los reglamentos disciplinarios, en donde las sanciones tengan un carácter educativo, permitiendo a los estudiantes participar de los Consejos de Convivencia, lugar donde ejercen su derecho de ser escuchados y se fomenta la reflexión en conjunto sobre los hechos sucedidos para la toma de consciencia sobre los propios actos.

Además, las jurisdicciones⁶⁹ proponen la elaboración y reformulación de los AEC a través la participación, el debate, y consenso de todos los sectores y actores de la comunidad educativa, de manera tal que el compromiso sea asumido socialmente. En la mayoría de los casos se explicita la conformación de los Consejos Escolares de Convivencia o de los Consejos Institucionales de Convivencia⁷⁰ para tal fin.

Si bien Santiago del Estero, Córdoba, Entre Ríos y La Pampa, desarrollaron sus normas jurisdiccionales sobre Convivencia Escolar tomando como base de referencia o en

⁶⁹ A excepción de San Juan por los motivos señalados con anterioridad.

⁷⁰ Provincia de Buenos Aires

consideración al Programa Nacional de Convivencia Escolar, al interior de éstas se observan algunas proximidades a la Resolución CFE N° 93/09 tanto en sus enunciados sobre la resolución pacífica de conflictos, diálogo y participación de todos los actores de la comunidad educativa como en la elaboración de los AEC.

*Los Consejos de Convivencia constituyen un grupo de personas que, por sus diferentes roles, funciones y responsabilidades, tienen perspectivas distintas que posibilitan una escucha y una mirada integral sobre la situación o tema que los convoca y que, en función de ello, pueden recomendar acciones con potencial educativo*⁷¹

Ellos son caracterizados en la mayoría de las normas jurisdiccionales como instancias colegiadas con carácter asesor, de consulta y/o elaboración de propuestas a la conducción educativa.

En cuanto a su composición, en las normas jurisdiccionales se presenta una fuerte tendencia inclusiva de todos los integrantes de la comunidad educativa: Equipo Directivo, Docentes, No Docentes, Alumnos y Padres. Santa Fe, Córdoba y Entre Ríos dispusieron la participación opcional de los padres en éste órgano, dejando a discreción del Consejo su inclusión y estableciendo que su incorporación debe quedar asentada por escrito en el AEC.

Asimismo, la composición del Consejo Escolar varía en algunos casos. Pueden estar constituidos mediante la participación de:

- Equipo Directivo, Representantes de Alumnos, Representantes de Docentes, Representantes de No docentes y Familias (Santiago del Estero, Córdoba, Ciudad de Buenos Aires)
- Equipo Directivo, Representantes de Alumnos, Representantes de Docentes, y Representantes de No docentes. En estos casos se prevé que la participación de los padres sea opcional. (Entre Ríos, Santa Fe)
- Equipo Directivo, Representantes de Alumnos, Representantes de Docentes, y Representantes de los Equipos de Orientación Escolar si es que lo hubiere. Se

⁷¹ Resolución CFE N° 93/09, Anexo I.

prevé la opción de incluir a las familias y a los preceptores en caso de querer contar con su participación. (Provincia de Buenos Aires).

Santa Fe dispuso que el nivel de participación, grado de representatividad, modalidad y criterios de participación de los estudiantes quedara a criterio de cada escuela, no pudiendo contradecir lo normado en el Decreto Provincial N° 181/09.

Por otro lado, hay que señalar la importancia otorgada a la figura del Supervisor por algunas jurisdicciones en tanto tiene la función de aprobar inicialmente el AEC, lo cual se relaciona con la Resolución CFE N° 93/09, que dispone que los AEC *deben ser aprobados inicialmente por el Rector y Supervisor para posteriormente ser aprobados por las autoridades del sistema educativo de la provincia aprobados, verificando su concordancia con la norma jurisdiccional y formalizando su aprobación mediante acto resolutivo*. En contraposición a lo establecido y en el marco de las autonomías jurisdiccionales, Santa Fe determinó que el Supervisor tiene la facultad de aprobar definitivamente los AEC.

Asimismo, en el caso de Entre Ríos, el Supervisor tiene el rol de “mediador” en tanto puede *vehicular las relaciones personales, favoreciendo la comunicación de las partes, aportando elementos de análisis*. Entre sus funciones se encuentran la de:

- a) Favorecer el análisis y resolución de conflictos institucionales e interpersonales,
- b) Mediar en situaciones problemáticas de difícil solución, o en las que los propios actores no encuentren por sí mismos formas de resolverlos,
- c) Acompañar al equipo directivo en la gestión frente a otras instituciones, entidades o comunidad educativa en los casos que sea requerido.

Aquí también es importante indicar que en relación con el Anexo I de la Resolución CFE N° 93/09, con el punto b) anteriormente mencionado y a la intervención directa del Supervisor para la resolución de situaciones altamente conflictivas, es el Consejo de Convivencia quien debe ser convocado. El Anexo I de la Resolución CFE N° 93/09 establece que *“la aplicación de una sanción grave requiere la previa convocatoria del*

consejo escolar de convivencia por parte de la Conducción del establecimiento, quien será última responsable de la medida que se aplique”⁷²

Es necesario remarcar que si bien las normas jurisdiccionales indican una alta tendencia en los procesos previos de participación de los diferentes sectores y actores institucionales para la elaboración o reformulación de los AEC, simultáneamente las normas de algunas jurisdicciones no brindan un marco regulatorio lo suficientemente descriptivo y orientador para que se constituyan Consejos de Convivencia con las características enunciadas por la Resolución CFE N° 93/09, en lo que respecta a; funciones de los Consejos de Convivencia, convocatoria para reuniones ordinarias y extraordinarias, grado de representatividad de los sectores y actores institucionales, cantidad de integrantes de los consejos de convivencia y duración de los mandatos.

Tomando en consideración las jurisdicciones que sí han determinado ciertas características comunes que deben tener los Consejos de Convivencia en las escuelas secundarias, tanto las normas de Ciudad de Buenos Aires como Provincia de Buenos Aires indican que los éstos podrán adoptar distintas alternativas para su funcionamiento considerando: a) las variables de cantidad de alumnos y docentes y b) los turnos en que funciona el establecimiento, pudiendo desdoblarse el Consejo por turno. Durante el análisis de la normativa también se detectó que la mayoría de las jurisdicciones reconoce la necesidad de realizar una revisión periódica de los AEC, lo cual coexiste con una alta tendencia que deja indefinidos los plazos acerca de la periodicidad de revisión de los mismos.

Respecto de las sanciones que deben estar presentes en los AEC, hay una tendencia predominante en considerar que éstas deben tener un carácter educativo y un sentido reflexivo y crítico sobre la transgresión cometida, de manera tal que tengan un carácter formador.

En cuanto a los criterios de aplicación de las sanciones también existe una predominancia en considerar tanto el criterio de gradualidad -que consiste en generar

⁷² La norma de Entre Ríos también establece que la convocatoria de los Consejos de Convivencia será no ordinaria, sólo en los casos que se produjo una transgresión muy grave.

instancias previas de advertencia y reflexión sobre la falta realizada- y el criterio de proporcionalidad -en cuanto a que la sanción a aplicar sea proporcional a la transgresión cometida-.

En relación con el tipo de sanciones que pueden aplicarse, la mayoría de las normativas jurisdiccionales dispusieron, en concordancia con la Resolución CFE N° 93/09:

- a) El llamado de atención oral
- b) El llamado de atención escrito
- c) El llamado de atención escrito con informe a los padres
- d) Realización de acciones reparatorias
- e) Llamados de advertencia
- f) Cambio de división
- g) Cambio de turno
- h) Cambio de establecimiento
- i) Otras opciones evaluadas por el Consejo Directivo, con el asesoramiento del Consejo de Convivencia.

Dentro de esta categorización de tipos de sanción, Córdoba ha propuesto la amonestación de manera gradual estableciendo que llegado a un máximo de 20 amonestaciones el alumno perderá su condición de regular debiendo rendir todos los espacios curriculares en los turnos de Diciembre o Febrero/Marzo pudiendo continuar asistiendo a la escuela.

Respecto del punto h) mencionado, Ciudad de Buenos Aires diferencia entre cuatro opciones:

- 1- Separación transitoria o temporal
- 2- Separación por el resto del año calendario en curso, el cual incluye el período de evaluación del mes de Diciembre
- 3- Separación por el resto de año escolar, incluyendo el período de evaluación de Diciembre, Febrero/Marzo

- 4- Separación definitiva. En este punto se prevé que en los casos de escuelas públicas de gestión estatal será el Director o Rector, con intervención del Supervisor, quien gestionará una vacante en otro establecimiento. En los casos de escuelas públicas de gestión privada, es el representante legal de la institución quien debe gestionar la matriculación en otro establecimiento. Si pasadas las 72 horas hábiles de separación del estudiante, no se hubiese gestionado la nueva vacante, la dirección del establecimiento que aplicó la sanción, notificará a la Dirección General de Educación de Gestión Privada para que conjuntamente con la Dirección General de Educación de Gestión Estatal y de Gestión Privada o la Dirección de Formación Docente gestionen la consecución de la vacante

Además, se presentan algunos casos⁷³ que las jurisdicciones categorizan a las sanciones en leves, graves y muy graves y en relación a ellas se aplican diferentes tipos de sanción. A modo de ejemplo, Entre Ríos dispuso que en el caso de la transgresión leve se puede realizar el llamado de atención oral, escrita, realización de acciones reparatorias. Ante una transgresión grave el tipo de sanción que correspondería aplicar es un llamado de advertencia. En el caso de una transgresión grave se puede optar por el cambio de división, de turno y/o de establecimiento, sanciones que serán adoptadas en casos extremos y con intervención directa del Supervisor.

Respecto de llevar adelante un Registro de lo actuado por el Consejo de Convivencia se percibe una baja tendencia a adoptar esta medida. En cuanto a las jurisdicciones que los consideran se disponen diferentes mecanismos de concreción:

- Llevar adelante un informe, el cual deberá obrar en el legajo del alumno. Además de informar a los padres del estudiante y labrar un acta.(Córdoba)
- Labrar un acta en el caso de aplicación de una sanción, además de comunicar inmediatamente al alumno y a sus padres.(Entre Ríos)
- Las actuaciones relacionadas con el Consejo de Convivencia deben quedar consignadas en un acta (Buenos Aires)

⁷³ En los casos de Córdoba y Entre Ríos.

- A excepción del apercibimiento oral y escrito, en todos los otros casos las autoridades escolares deben citar a los adultos responsables de los alumnos en un plazo no mayor a 48 horas para ser notificados de la sanción y elaborar en conjunto con ellos y el alumno, un Acta de Compromiso donde conste el propósito de la enmienda, la asunción y la eventual reparación del acto que provocó la sanción. El Acta de Compromiso formará parte del legajo del alumno.(CABA)

A partir del análisis realizado y a modo de síntesis se desprenden las siguientes conclusiones: De las 24 jurisdicciones que forman parte de la República Argentina, 8 jurisdicciones emanaron normativa respecto del tema de Convivencia Escolar⁷⁴.

- De las 8 jurisdicciones hay algunas que poseen normativa⁷⁵ preexistente a las regulaciones nacionales (LEN y Resolución CFE N° 93/09) sobre el tema
- De las jurisdicciones que poseen normativa preexistente, tres jurisdicciones⁷⁶ han desarrollado el Programa Provincial de Convivencia Escolar enmarcado en el Programa Nacional de Convivencia Escolar aprobado por Resolución MECyT N° 1619-2004 y una⁷⁷ aprobó su implementación en el año 2010.
- Las relaciones entre el Programa Nacional de Convivencia Escolar y la Dirección de Educación Secundaria dependiente del Ministerio de Educación Nacional parecieran no ser sistemáticas en función de confluir en el asesoramiento a las provincias en el rearmado y/o armado de sus cuerpos normativos en relación a este tema.
- Que sólo algunas jurisdicciones han elaborado una norma marco sobre el tema de convivencia escolar que brinde un encuadre claro y preciso para que los diferentes actores y sectores institucionales que integran a las escuelas secundarias puedan elaborar y/o reformular los Acuerdos Escolares de Convivencia. Que la mayoría de las jurisdicciones desarrollaron normas que fijan criterios sobre la producción y/o reformulación de los Acuerdos Escolares de Convivencia, dejando a discreción de

⁷⁴ Se desconoce si los proyectos de norma desarrollados por Corrientes, Santa Cruz y Chubut las han aprobado al momento de desarrollo del presente estudio.

⁷⁵ Santiago del Estero, San Juan, Entre Ríos, Provincia de Buenos Aires y Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

⁷⁶ Santiago del Estero, Córdoba y Entre Ríos

⁷⁷ La Pampa

las autoridades escolares la decisión de varios aspectos que hacen al funcionamiento democrático de los AEC, como por ejemplo de los Consejos de Convivencia

- Que si bien la normativa nacional señala un camino de convivencia escolar que rescata la participación de todos los sujetos, disponiendo una convivencia escolar que deje de lado de las casuísticas que llevan a la estigmatización de los estudiantes –como se establecían en los reglamentos disciplinarios- algunas jurisdicciones continúan con estas prácticas al determinar que las transgresiones cometidas queden asentadas en los legajos de los estudiantes.
- Que la mayoría de las normas jurisdiccionales no explicita la difusión de los AEC al interior y al exterior de la comunidad educativa.
- Que el Plan Nacional de Educación Obligatoria⁷⁸ (PNEO) estableció políticas de fortalecimiento institucional procurando reforzar el vínculo entre los gobiernos jurisdiccionales y sus instituciones, con estrategias dirigidas a los equipos técnicos y políticos de las provincias y sus instituciones. En el caso del nivel secundario el PNEO dispuso entre sus estrategias mejorar la gestión de las escuelas secundarias a través de promover con las jurisdicciones la revisión de los marcos regulatorios institucionales para favorecer otras formas de organización institucional y la adecuación de las normas de convivencia a la legislación nacional vigente.

A partir de lo analizado, se puede decir que si bien se han tomado en consideración la LEN, la Ley N° 26.061/05 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes, y la Resolución CFE N° 79/09 y la Resolución CFE N° 93/09 de manera dispar por las jurisdicciones, la política nacional sobre Convivencia Escolar que viene desarrollándose desde el año 2004, a través del Programa Nacional de Convivencia Escolar⁷⁹, ha tenido poco impacto en las jurisdicciones, quedando muchos puntos pendientes sobre los AEC a ser profundizados a nivel de desarrollo normativo por las jurisdicciones .

⁷⁸ Resolución CFE N° 79/09.

⁷⁹ Resolución MECyT N° 1619-2004.

III. La voz de los actores

En el siguiente apartado, se describen las diversas posturas, opiniones y preocupaciones sobre el proceso de desarrollo de la política en estudio por los distintos sujetos involucrados. Se han seleccionado dos instancias de recolección de información. Por un lado, la voz de los actores a través de entrevistas individuales o grupales, según el caso, y por el otro, los encuentros regionales en los cuales se contó con la presencia de los cuadros intermedios en un espacio de trabajo.

Por lo tanto, este apartado tiene dos partes: en la primera, se presentan algunos temas presentes en las entrevistas realizadas para este estudio a un vasto conjunto de actores de los sistemas educativos. En la segunda, se ofrece las exposiciones y discusiones presentes en los cinco encuentros regionales realizados por el Ministerio de Educación de la Nación, coordinados por la Dirección de Educación Secundaria.

Acerca de las entrevistas

El propósito fundamental de las entrevistas fue recoger las miradas sobre la escuela secundaria y los procesos de implementación de los planes de mejora a fin de lograr alcanzar mayores niveles de comprensión sobre la política en estudio.

Es posible listar el conjunto de temáticas abordadas por actores⁸⁰ de las jurisdicciones seleccionadas⁸¹, con pertenencias institucionales diferentes, algunos de ellos más cercanos a los procesos de toma de decisiones mientras otros protagonistas de la vida cotidiana de las escuelas. Los procesos de implementación de los Proyectos de Mejora Institucional, las relaciones que se establecen entre los supervisores y los asistentes

⁸⁰ Se han entrevistado a funcionarios nacionales, provinciales, una sindicalista nacional, directores de nivel de educación secundaria provinciales, responsables provinciales de planes de mejora, responsables nacionales y provinciales de PROMEDU, supervisores y asistentes territoriales técnicos de las provincias ya mencionadas como así también de otras dos provincias.

⁸¹ Aunque, también, se han realizado entrevistas a la Directora del Nivel Secundario de la Pcia del Chaco, dos funcionarios del Consejo Provincial de Educación de la Pcia de Neuquén y supervisores de la Pcia de Santa Fe.

técnicos territoriales, las percepciones de la escuela secundaria y las posibilidades de cambio, las de los jóvenes y profesores son algunas de ellas. Al mismo tiempo, las relaciones de la instancia central con la local, el vínculo con los gremios docentes, el desarrollo normativo y las preocupaciones y desafíos a futuros son, a grandes rasgos, los contenidos desarrollados en los siguientes párrafos.

Si se toma como punto de partida la caracterización sobre la crisis de la escuela, un número significativo de asistentes técnicos territoriales (ATT) y supervisores de nivel de distintas provincias (por ejemplo, La Pampa, Corrientes) señalaron su preocupación por la “naturalización” del abandono de los jóvenes de la educación secundaria.

Un grupo de supervisores de una provincia del norte remarca la ausencia de diferencias entre la escuela secundaria anterior y la nueva escuela secundaria, consideran que subsisten los mismos problemas a saber: se siguen dejando afuera a los alumnos; los aprendizajes son débiles, hay *mucho* desgranamiento/deserción y faltan edificios escolares. Entienden que aun en la actualidad, la escuela es elitista y no reconocen que el discurso que la obligatoriedad y la inclusión sean novedosos en el trabajo cotidiano de la escuela. Colectivamente, acuerdan que faltan recursos en general y de recursos humanos en particular y esto tiene como consecuencia directores desbordados debido a sobrecarga de trabajo y docentes no gratificados. Se preocupan por la paulatina y constante pérdida de autoridad docente en el marco del deterioro de un sistema con superposición de roles y programas. Se descrea de las nuevas políticas basadas, según ellos, en información tergiversada de diagnósticos y cifras en general.

El proceso de reforma educativa de la década de los 90 atravesado por la Argentina, es decir, su implementación y “*posterior y paulatino retiro*” reforzó, también, cierto escepticismo y desconfianza de algunos sectores docentes hacia los procesos de cambio. La percepción de que los cambios responden a cuestiones políticas vinculadas con el grupo gobernante, de carácter coyuntural, modificables, pasibles de ser anulados por otro grupo, forma parte de los discursos predominantes entre los entrevistados. A este punto, se le suma que en la Argentina, algunas jurisdicciones han cumplido al 100 % los lineamientos presentes en aquella *vieja* reforma, con la consecuente restructuración de los niveles, los cambios en los puestos de trabajo docentes, las modificaciones curriculares, entre otros puntos. A partir de 2003, todas

las jurisdicciones están tratando de reorganizar sus sistemas y desde 2006, en el marco del cumplimiento de la ley nacional, se ha consolidado y expandido aún más sólidamente este proceso. Sin embargo, esto no quita la vigencia de determinada “memoria en el sistema” producto de cambios traumáticos y dolorosos.

“...(los profesores y directores)... ..creen relativamente en las reformas. Porque ellos mismos dicen: - ¿cuando vendrá otra Ley que cambie esta? ...”

“...Nosotros hemos pasado por experiencias anteriores (Plan Social, por ejemplo), que eran programas que el objetivo era el mejoramiento de la educación, y cosas por el estilo y una vez terminada la plata, termina todo. Eso está todo muy arraigado. Es una cuestión que: esto dura mientras haya plata, se termina la plata, se terminó todo. Vuelvo a insistir, hay que mirar los números, y van a ver que, según los números, no se mejoró nada... ni el repitente, de los alumnos que dejan la escuela...”

Desde el ámbito político sindical, la percepción de la problemática de la escuela media es descripta, en principio, como compleja. En términos generales, se acuerda con la propuesta nacional pero se puntualizan algunos ítems que harían de la política de obligatoriedad una herramienta que vaya “más a fondo”. Se advierte preocupación por lo que se considera un delicado equilibrio entre la Nación y las provincias,..” ¿Cómo se hace, con un estado central que cada vez tiene menor incidencia en las políticas provinciales, más allá de los acuerdos federales?”. Según el sector gremial, la dificultad básica de la relación Nación- provincias es la falta de “poder” que la instancia central tiene sobre las jurisdicciones aun en el marco de los acuerdos federales.

El sistema educativo con mayor cantidad de alumnos del país, se encuentra en pleno proceso de cambio; y concibe un quiebre entre la escuela secundaria “anterior”, que fue fragmentada y fraccionada, tras los procesos de implementación de la Ley Federal de Educación (LFE) y que había “primarizado” sus contenidos y estructura, por lo que varios entrevistados señalan con preocupación el desgranamiento, repitencia, abandono como los principales problemas.

En otra de las jurisdicciones (aunque no de las más afectadas por la implementación de la LFE en su momento), sus supervisores se quejaban que aquellos mismos que alguna vez habían defendido la LFE, ahora estaban exponiendo estas nuevas propuestas.

“... Nosotros venimos de un proceso de reforma de la Ley Federal que fue sumamente cruel, nos enteráramos de este cambio de Ley, mucha gente ya se había quedado sin trabajo...”

Otro grupo entrevistado, de otra provincia, encuentra que la *nueva escuela secundaria* constituye un quiebre con la escuela anterior. Ahora se desnaturaliza la idea de fracaso y se plantea que los chicos tienen que estar en la escuela.

La *nueva escuela* motivó distinto tipo de resistencias de los actores institucionales. Aunque éstas se van disolviendo, – como en el caso del grupo anterior – subrayan el carácter elitista de la escuela y consideran que la nueva escuela secundaria trae consigo la posibilidad de más control sobre la asistencia y la obligatoriedad.

Desde un rango intermedio y como responsable de los PMI, un entrevistado plantea que uno de los principales problemas de la escuela media es la gestión institucional en relación con la falta de articulación de los programas que allí se desarrollan. Uno de los principales problemas que se manifiestan es la sobreedad y sus consecuencias: convivencia de chicos de 13 con 17 en un mismo curso.

“... Si bien hubo capacitación por parte de Nación en articulación con la provincia para todos los directivos, a veces es como que el directivo todavía, mira los Programas, los distintos proyectos que tiene como están, como compartimentos separados. Es como que les cuesta poder poner... conectar igualdad, socio-comunitario, todas estas cuestiones, al servicio de la mejora de la institución...”

Por otro lado, se plantea que aún muchos sectores no comprenden que todos los jóvenes tienen derecho a la educación, punto nodal para la superación de la crisis de la escuela secundaria.

La relación de los jóvenes con la escuela y con los profesores constituye una temática central cuando se está poniendo el foco en la educación secundaria. En general, se subrayan dos cuestiones: la primera ligada a la responsabilidad de los jóvenes en

relación con el estudio y con la escuela y la segunda cuestión se relaciona con la ausencia de significado que tienen los contenidos escolares para ellos.

En relación con la primera, la apatía, el desinterés, la necesidad de salir a trabajar, la responsabilidad del cuidado de hermanitos son los aspectos que aparecen en un mismo nivel y con impactos semejantes cuando se les solicita a los entrevistados que caractericen a los jóvenes que concurren a la escuela o deberían hacerlo.

En cuanto al segundo punto, lo vinculan más con un problema específico del sistema. Desde diversos grupos de supervisores se insiste en la necesidad de trabajar el abandono escolar, las formas de enseñar y la practica docente.

“...el día que faltan es porque hacen una changa. Porque se da el caso de las familias monoparentales. Hay muchos chicos a cargo de la madre sola. Entonces el justificativo que tiene la madre es, bueno, que “tenemos que comer y él me ayuda”. Ahí está lo de la flexibilidad también. Decís: “bueno, falta un día porque está trabajando...” No corresponde, pero también si uno escucha la necesidad de la madre, y bueno, hay que tratar de ayudarlo para que continúe en la escuela y que a la vez ayude a la madre ¿Verdad? Nosotros tenemos una escuelas que hay mamás bastante jóvenes que asisten a la escuela con sus bebés, que es toda una cuestión porque no hay guarderías, no están implementadas, bueno... Se está trabajando sobre el tema, es bastante complejo, también. Y bueno, los tienen que llevar porque no hay manera de dejarlos en otro lugar. Y toda la comunidad educativa tiene que trabajar sobre eso. Más de una vez uno entra a una escuela y está la directora con un bebé, o haciéndolo dormir, o un cochecito por allá. Genera en algunos casos resistencia, pero después es como que lo van incorporando al aula inclusive...”

“...Bueno en el caso nuestro, hay varios casos de adolescentes mamás pero hasta el momento a la escuela no las llevan. Todavía no. Se hacen cargo los abuelos. Varias nenas, tenemos bastantes, para mi gusto, demasiado...”

Algunas autoridades subrayan que frente al abandono escolar, se ha creado un nuevo formato institucional para esta población. Se trata de un trabajo organizacional para generar nuevas condiciones. Aunque se admite que todavía no se ha llegado al núcleo duro de la pobreza.

“...Cuando me pongo a cruzar los datos, me doy cuenta que el número de “no promovidos” del año anterior es mayor que el número de repitientes ingresados en la matrícula inicial del año siguiente... Entonces digo, no. no es una buena noticia. Quiere decir que acá se quedaron... y la resultante era un número muy significativo, muy alto, que teníamos que sumarlo a los salidos sin pase...”

En función de revertir estas situaciones, algunos funcionarios de nivel intermedio hacen hincapié en la importancia de la creación de centros de estudiantes donde los adolescentes puedan participar. Se plantea la necesidad que la escuela reciba bien a los jóvenes (hoy muchas no lo hacen) y se destaca la importancia de generar actividades informales que acerquen a los chicos a la escuela, vinculadas con lo cultural-artístico. En general, se ha ponderado positivamente a los CAJs como un modo distinto de reconectarse con la escuela y a otras actividades informales que acercan a los chicos a la escuela, como también del programa Conectar Igualdad.

Desde otra jurisdicción, se entiende que hay que realizar avances significativos en relación al gobierno de la institución, con procesos de inclusión de padres y alumnos.

“...Un gobierno escolar participativo, con niveles distintos de participación. Por supuesto, no todos van a tener los mismos niveles y el cambio de normativa nos va a favorecer esa posibilidad. La estamos necesitando. Ahora están (en *la escuela*)..., por un lado con los directivos, por otro lado con los estudiantes...”

“...Nosotros estamos atacando, en el buen sentido de la palabra, interviniendo... Nosotros creemos que hay que empezar a trabajar con los directivos para que dejemos de hablar de conducción escolar y empecemos a hablar de gobierno escolar, para poder hablar de democratización del gobierno escolar y de participación de distintos sectores...”

Todas las autoridades provinciales destacan el aporte de la Asignación Universal por Hijo.

Desde el nivel central, se estima que

“...todas las escuelas que entraron en el Plan de Mejora, progresivamente van entrando en Conectar Igualdad , y esto permite

profundizar en un trabajo diferenciado con directores, supervisores, docentes de cada una de las disciplinas, con aspectos a ser trabajados a nivel institucional y otros por roles y funciones, pero todos muy centrados en cómo mejorar la enseñanza. Este es el desafío que se abre...”

Quizá, las siguientes palabras de un supervisor expresan preocupaciones compartidas en relación a la enseñanza, “... de lo que sucede en el aula...”:

“...En este momento se está trabajando mucho por el concepto de inclusión y por la obligatoriedad de la escuela secundaria, pero, como se dijo al principio, los cambios no se están observando. Pero sí vamos a citar problemas que tiene que ver con la escuela secundaria. Yo entiendo que el problema actual de la escuela secundaria, es la clase. Es decir, hay poca clase, y dentro de la clase, a su vez, podemos citar varias problemáticas: aparte de estrategias, la falta de rendición de las prácticas. Hay un tema a mi entender bastante débil que es de la evaluación de los aprendizajes. Para citar algunos de los problemas. Después, la falta de una asistencia regular, continua, del alumno. Y asistencia del profesor...”

Cuando se analizan las entrevistas realizadas a grupos de supervisores y ATT, se constata que la mayor parte de ellos opinan que los docentes no entienden a los chicos y, suelen no explicar los temas en clase. Además, se señala en reiteradas ocasiones como preocupación el ausentismo docente. Coinciden en marcar cierta resistencia de los profesores y algunos directivos en relación con las nuevas propuestas y con la necesidad de repensar propuesta de enseñanza.

“...Pero el problema es que también, hacia el interior de las escuelas tenemos que pelear contra la cabeza de muchos docentes que están diciendo lo mismo. Están diciendo lo mismo... “¿Para qué? Si hace tres años que viene repitiendo...”

“...El tema es que en el secundario están arraigadas un montón de cuestiones que tienen que ver con “Bueno, viene el que quiere, el que puede. No todo el mundo llega” Entonces, esto genera un corte, un movimiento y bueno. Va a haber que mover estructuras...”

En relación con los profesores, respecto de los vínculos que establecen con el trabajo y con los jóvenes, la mayor parte de los entrevistados coinciden en señalar los problemas en relación al trabajo docente presente en la escuela secundaria. Las cuestiones relacionadas con la autoestima y la satisfacción con los resultados alcanzados. También, aquellas relacionadas con la capacitación y el desdibujamiento

de roles. Asimismo, desde el sector gremial se señala que la situación de revista en la que se hallan una buena parte de ellos impide avanzar con otros tipos de medidas, como por ejemplo, cambios en el régimen académico y cuestiones relacionadas con los cargos docentes.

“... otra gran problemática que es el tema de la organización del trabajo en la escuela secundaria...”

“..vos no podés avanzar en concentración horaria, ni en rediseño de la organización del trabajo en la escuela secundaria si no tenés la gente titular. Entonces, eso es un tema laboral fundamental eh, por eso para nosotros es importante el Acuerdo Paritario Nacional. Que sí, lógicamente, vas a titularizar gente que no tiene título, y sí... la gente no tiene la culpa, si estuvieron trabajando un montón de años y el propio sistema no se ocupó... porque además, estuvieron ahí porque no había en el listado otro que sí tuviera título...”

Si bien hay algunas propuestas en relación con la concentración horaria, ésta no es el eje de las transformaciones, al menos, en esta etapa. Desde las instancias nacionales, se aclara que será uno de los desafíos a seguir en los próximos años. Se estima que el puesto de trabajo de los docentes en la escuela secundaria será objeto de trabajo en el marco de cambios en la carrera docente.

Dirigentes gremiales y funcionarios de alto rango advierten con cierta preocupación la situación de los profesores en relación con su trabajo, aquellos problemas relacionados con la autoestima del profesor y con el ausentismo docente (sectores gremiales señalan que no es un tema que esté relacionado con la modificación del régimen de licencias sino con aceptar y crear nuevas herramientas de control por parte del Estado.) Pareciera haber coincidencia en que éstos deben ser parte de los asuntos por tratar en el futuro.

Un número importante de entrevistados, caracteriza a los profesores como poseedores de pocas herramientas para comprender y trabajar con jóvenes, se considera que existen docentes que no flexibilizan su mirada sobre los adolescentes.

“.. A mí me preocupa mucho la poca preparación que tienen los directivos cuando llegan al cargo, realmente me sirvió mucho para ir observando en el recorrido por toda la provincia... Rectores que realmente, y en muchas ocasiones, no están preparados para ocupar ese lugar. O sea, eso es algo que hace también, por ahí, que se vea un

desmanejo de la institución, una falta de toma de decisiones y hasta en algunos casos una falta de compromiso. Eso, mirándolo desde ese punto hacia abajo se contagian, también, los docentes...”

“...y por parte de los docentes en particular hay dos cuestiones que nos preocupan: una es, esto que sabemos del conocimiento de las culturas juveniles y su posicionamiento desde el enciclopedismo y de que bueno, antes esto no pasaba. Yo hoy cuando veía a los chicos tocando el violín digo: ¿cómo pueden tocar el violín y no pueden estar en el aula? A nosotros hace muy poco, con nuestra ministra, es muy activa en todos los niveles, y hemos hecho una actividad que tenía que ver con que los docentes analicen sus propuestas didácticas y veamos de las que han sido positivas cuáles podríamos reaplicarlas y socializarlas, o sea, los estábamos invitando a que ellos muestren lo que hacen porque también creo que es importante que el docente sienta la satisfacción del logro, del logro porque sino...hemos tenido una situación muy significativa de escuelas de mucho prestigio en la provincia, donde una docente particularmente nos dice, bueno, ¿qué podemos hacer nosotros si trabajamos con estos chicos que están en la ‘edad de la podredumbre’? Entonces, imagínate. Y lo peor de todo era que había mucha gente que aplaudió eso. Entonces, si yo pienso que el docente va a trabajar con este “objeto” que le da asco, o sea, es poco lo que se puede hacer y es poco el tiempo que me imagine que nos va a llevar. Sin embargo, bueno, creo que desde la formación docente nosotros, y desde la profesionalización tendremos ir, bueno, tendrán que germinar algunas cuestiones en este sentido. Va a ser muy duro...”

En relación con el objeto de estudio del presente informe, una buena proporción de entrevistados enfatiza la importancia de los Planes de Mejora Institucional. En algunas jurisdicciones han priorizado el trabajo institucional. Entonces, la institución se analiza a sí misma. Una provincia en particular (Pcia de Buenos Aires), no tiene ATT ya que se realizó un acuerdo especial con la Nación y priorizó usar el presupuesto transferido para la organización de encuentros regionales. Se destaca el impacto es favorable y el intento de romper con las políticas focalizadas. Una de las estrategias más importante se basa en la preparación de los chicos para los exámenes porque allí es donde se genera repitencia. Plantea la necesidad de revisar las formas de enseñar para mejorar la escuela secundaria y se destaca la importancia de elaborar acuerdos de convivencia en conjunto, como así también la promoción del armado de centros de estudiantes.

La llegada de los PMI a las instituciones, trajo, tanto para los coordinadores de los asistentes técnicos como para sus responsables algunos movimientos...

“ ..movimientos importantes en algunas escuelas. La reinserción de los chicos, más posibilidades de trabajar en equipo, la presencia de los tutores y la buena recepción de los jóvenes en relación a propuestas vinculadas a educación y trabajo...”

Algunos asistentes técnicos territoriales piensan que es posible que realicen algunos cambios culturales, sobre todo en el discurso, que tienda a “desnaturalizar el abandono de los chicos.

A los planes se los considera herramientas importantes que ayudan a las escuelas a repensarse.

“...yo creo que se está produciendo el cambio. Primero, y esto lo hemos remarcado mucho, yo lo he dicho muchas veces; ni el docente, ni los directivos, ni el supervisor... y menos, a lo mejor, la familia tiene internalizada la obligatoriedad de la escuela secundaria... fundamentalmente eso. Y creo que este acompañamiento que venimos haciendo desde el Plan de Mejora ha hecho que tengan que tomar otra mirada, tanto directivos como docentes. Esto de... lo plantean... esto de que “Ah, lo tengo que tener y le tengo que regalar la nota”. No es ese incentivo. Tengo que acompañar hasta acercarme al alumno y conversar, porque a lo mejor un diálogo con el alumno... ¿cómo me cambia la actitud de ese alumno? ¿o no? ...”

“...el Plan de Mejora, que sea realmente el articulador de todos los planes que hay adentro de la escuela, que es otra cosa que cuesta hacer entender y que tenemos un proyecto por acá y otro por allá... todavía no estamos logrando: la integración de todos los dispositivos de la escuela...”

“.. se van haciendo cambios. Escuelas que llegan a pensarse como una de mis escuelas nuevas; o sea, yo tengo 5 en mi zona nueva, 4 ya tenían Plan de Mejora 2010 y una solita tenía que iniciarse en su Plan de Mejora 2011... Y una resistencia total para sentarse a pensar, para sentarse a plantear. Entonces, ya el hecho nomás que esa escuela, mirada desde ese lugar, haya vencido ese obstáculo y empiecen a pensarse y hayan podido presentarse... está bien, en tiempos diferentes a los demás, un poco retrasados; pero que presentaron su Plan de Mejora, trabajado y consensuado por todos los demás, son pequeños logros que se van adquiriendo. Otras escuelas, que ya vienen trabajando desde el 2010 vienen funcionando muy bien y avanzan, en una de esas, a un ritmo más acelerado. Todas avanzan un poquito, aunque sea en la comunicación con la Escuela Primaria, que antes ni se hablaban... “

“...con los Planes de Mejora trabajan 21 supervisores, que son los supervisores de enseñanza media; y 7 asistentes territoriales, que cubren parte de la totalidad de las zonas de supervisión, ¿sí? Así que en

forma conjunta trabajan, y sabemos y reconocemos que realmente es un instrumento que ayuda y favorece el desarrollo de la escuela, y que propicia, además, iniciar un proceso de transformación y definición de la práctica... estas evaluaciones las vamos haciendo sobre la marcha y después de un año de trabajo, si bien tenemos esos otros obstáculos..”

“..Las condiciones materiales son importantes, son relevantes, pero nosotros tenemos escuelas que tienen todos los equipamientos, que tienen todas las condiciones materiales resueltas... y su matrícula tiene el mismo comportamiento que aquellas escuelas que no tienen las condiciones materiales. Entonces, si tenemos ese dato, por eso me interesa el tema de los datos; y me interesa manejar una base de datos importante que pueda ser socializada en las escuelas y que las escuelas hagan el ejercicio de mirarse. Esa es una tarea que nosotros tenemos que conseguir... y que creo que desde el Plan de Mejora se ha hecho... es uno de los puntos que mayor avance ha producido, mayor quiebre ha producido porque puso a las escuelas en crisis el hecho de mirar sus datos...”

“...Una consigna que damos es que nada de lo que entra a la escuela queda por fuera del PMI...”

Algunos tienen la opinión contraria; un grupo de supervisores descrece de estas políticas. También, los ATT o responsables señalan la necesidad de más formación para los ATT y la producción de otras estrategias pedagógicas para la implementación de los PMI.

Los procesos de implementación de los PMI en las jurisdicciones han sido desiguales y el impacto de nuevas figuras, los ATT, ha traído diversas reacciones. Supervisor y asistente técnico territorial conviven en un mismo espacio escolar a fin de ayudar a dar cuerpo a los PMI. Como ya se mencionó, los perfiles de los mismos y los modos de convocatoria han sido opciones específicas de cada provincia. Es factible, entonces encontrar asistentes territoriales que hasta hace menos de un año eran supervisores del sistema, por lo tanto compañero o superior de un supervisor actual y que fue convocado por la gestión para esta nueva tarea; o bien es posible ubicar a un asistente técnico territorial que no pertenece al sistema educativo provincial y que ha accedido al cargo por concurso público. Como fuere el ingreso del ATT, su relación con el supervisor es compleja, no sólo por la pertenencia institucional sino por la convergencia en algunas misiones o funciones.

Todos los entrevistados coinciden en la necesidad de seguir trabajando este vínculo. Algunos, más optimistas, creen que la figura del ATT suma miradas sobre los alumnos y sus trayectorias, mientras otros creen que su función es poco clara y se superpone con las del supervisor. La variedad de situaciones es amplia: en algunas jurisdicciones se realizan reuniones en común, en otras hay más cantidad de ATT que supervisores, en otras hay voluntad de trabajo en conjunto, porque los supervisores creen que la presencia de los ATT los ayuda con la sobrecarga de trabajo que tienen.

“...En la estructura que tenemos en la provincia tenemos, únicamente, los supervisores que, como en este caso (...), acompañan al grupo de escuelas que tiene a cargo; y los asistentes jurisdiccionales. Yo como jefe de supervisores, además, incorporo a mi función la de coordinador jurisdiccional de los Planes de Mejora. No hay otra estructura, no hay otro equipo, u otros recursos humanos, que acompañen de esta manera; salvo, por supuesto, de la de los funcionarios, la de las direcciones de nivel o asesores técnicos, que conforman la comisión de evaluación de los Planes de Mejora o que avalan y aprueban las acciones que se desarrollan desde su jurisdicción...”

“...Entre los supervisores, pese a las dificultades que se tiene porque muchos supervisores están formados de otra manera, y con todo el respeto del mundo, creen todavía que las escuelas son de su propiedad y que son la máxima autoridad, y que nadie puede entrar a decir absolutamente nada y no lo vivieron en un principio como un apoyo o un aporte, o colaboración; sino que lo entendieron como una invasión. Esto se está distendiendo ahora. El año pasado empezamos muy tarde y eran muy pocos, ahora son un poco más. Este hecho que se tengan que juntar en el trayecto formativo los está... enseñando a vincularse...”

“... muchos (supervisores) piden que se haga una norma y que los ATT puedan mostrar su contrato y decir: “Señor, yo tengo que cumplir esto que dice acá. Porque es lo que firmé y es por lo que me pagan”. Entonces, están yendo solos también... Algunos supervisores, acompañan. Otros, los dejan totalmente solos. Entonces, por ahí el directivo se siente mal porque es como que el Agente Territorial... tampoco puede cumplir el rol del Supervisor....”

“... Nosotros estamos apuntando a que los supervisores asuman la responsabilidad que les cabe, que también hay una cuestión para trabajar bastante respecto del rol de los Supervisores, porque nosotros hablamos del rol de los supervisores, escucho que en los discursos de la Nación se le da relevancia pero en la práctica a veces son una barrera. Un muro, una pared que imposibilita avanzar...”

“... ¿Qué es ser Supervisor y qué es ser ATT? Que no son lo mismo... al contrario, el Supervisor para este tipo de cuestiones, por ejemplo de incidir en el régimen académico ya sea por cuestiones de evaluación y promoción, ya sea por cuestiones de asistencia o de regularidad, es imprescindible. El ATT está más en lo cotidiano de la escuela, todo el día buscando la estrategia, más mirando si funciona o no en el diseño; pero el gobierno del sistema lo tienen los supervisores. El gobierno y el conocimiento del sistema. No solamente el gobierno, sino el conocimiento... otra vez en una cosa muy variopinta, hay de todo. ...”

“...Observé que había enfrentamientos entre supervisores y ATT sobre todo desde el lado de los primeros. Para resolver esa situación armé dos talleres de autoevaluación y se instauró una reunión semanal en la que participan todos...”

En relación con el proceso de implementación de los PMI, un tema recurrente es el retraso en las transferencias de fondos. Por un lado, obstaculiza el desarrollo de las propuestas y, al mismo tiempo, abona a la desconfianza hacia la propuesta de algunos sectores.

“...A nosotros este año nos paso: los Planes de Mejora llegan tarde, esto hace que las escuelas desconfíen, y digan: “me hacés planificar en marzo”. Y es cierto, los haces planificar en marzo, en agosto le decís: “vas a tener que re planificar” y cuando llega octubre estamos en la urgencia. Esto creo que es algo para atender, si Plan de Mejora se pensara como una política, por lo menos de mediano plazo. ¿Cuáles son los tiempos de llegada? ¿Qué posibilidades da esto, en relación a lo que se proponen y los tiempos?...”

Otro punto de convergencia entre los distintos entrevistados es lo referente a la normativa y sus diferentes funciones”. Por un lado, manifiestan la persistente demanda de distintos actores del sistema de nuevas normas que permitan la instrumentación de cambios y/o modificaciones del status quo. También, se señala la urgencia de nuevas reglamentaciones porque hay temáticas vacantes. La necesidad de status normativo de los cambios no está en discusión, lo que aparece en los siguientes extractos responde más a resistencias frente a cambios que a la necesidad de contar con parámetros acordes que acompañen los procesos de cambios. Es decir, la ausencia de normas (resoluciones, disposiciones) es, en muchas ocasiones un argumento cotidiano para enmascarar desacuerdos y /u otras posturas frente a determinados temas.

“...nosotros empezamos a proponer que las escuelas, a través de esos Planes de Mejora, pueden ir transformando esos formatos, como por ejemplo la escuela

de verano, la escuela de invierno, seminarios, jornadas; que sean acreditables. La normativa no lo decía, entonces justamente el Supervisor decía: “No, no lo hagas porque la normativa no te acompaña...”

“..muchas veces dicen Va en contra de la Ley, en contra de todos los Acuerdos, de los documentos. Tenemos que empezar a revisar y lo que está mal ir viendo y derogando, y trabajando... y bueno, ahora en este momento estamos con el tema de las evaluaciones integradoras. ¿Qué pasa con las Evaluaciones Integradoras? Ahora van a ser en noviembre, ¿Tienen que estar? No. Entonces mi propuesta al Ministro fue que hay que derogar esas resoluciones y vamos a ver qué hacemos... ¿Qué otras herramientas les damos al rector para que se evalúe de otra manera?...”

Por otro lado, como ya se mencionó hubo jurisdicciones que han encarado cambios en el régimen de evaluaciones, inasistencia, en el régimen académico. Las percepciones al respecto son, también, variadas. Desde el nivel central, se valora positivamente los avances en esta materia; algunas provincias reconocen encontrarse en pleno proceso de consulta, otras subrayan avances al respecto mientras desde la entidad gremial se estima que se ha avanzado poco.

“.... Una reforma que hicimos nosotros fue en el régimen de evaluaciones. .. el régimen de inasistencia... El régimen de inasistencia y de evaluación lo cambiamos hace dos años ya... desde 2009...”

“... A mí me parece que, además, ha habido poca audacia en relación al régimen académico. Todas estas cuestiones que se plantearon en las Resoluciones, como líneas a desarrollar, a proponer... que es el tema de Optativas, Cuatrimestrales, Talleres... Nada de eso está sucediendo. Ni optativas, ni cuatrimestrales. Dada esta ‘tragedia’, que los chicos pasen al año siguiente con tres materias, ¿Cuál es? ¿Cuál es la tragedia? Sólo dos provincias se animaron. Una es La Pampa, y la otra fue Buenos Aires ¿Qué hace? Tenés una oportunidad más, pero cuando inicia el año, lo inicias repitiendo... no me jodan... Otra cosa, ¿Por qué los pibes tienen que volver a cursar todas las materias que ya aprobaron?... O sea, no se animaron a hacer algo más.... Hay poca audacia, poco pensar... y en los pibes, parece que piensan en los pibes, pero no piensan tanto en los pibes...”

En los procesos de cambios, en términos generales, se tensan la relación de los gobiernos con las entidades gremiales. Si también se incluyen modificaciones en el puesto laboral o cambios en la organización del trabajo, se requiere de espacios de consenso y negociación a fin de llegar a acuerdos mínimos. “... se pueden identificar a aquellas administraciones (...) y proponer una “agenda de cambios” en el área sin

buscar apoyos explícitos por parte del sindicato docente. Por el contrario, apelan a otros actores para la construcción de consenso y acompañamiento de dichas medidas. La sociedad civil en su conjunto, los padres y los medios de comunicación (...) Por otro lado, se puede observar a administraciones gubernamentales que sostienen que sin el apoyo gremial resulta casi imposible que nuevos lineamientos políticos tengan impacto en el sistema educativo. De modo tal que los consideran como el principal interlocutor en el proceso de consenso y toma de decisiones. (Perazza, 2010) Si bien, no es este un tema abordado en la etapa estudiada, las relaciones de los gremios con los gobiernos locales y con la propuesta nacional han sido distintas.

Desde una instancia sindical nacional, como ya se mencionó, se acuerda en términos generales con la propuesta aunque no dejan de señalar algunos puntos preocupantes. En algunas provincias, el carácter obligatorio que se le ha otorgado a la enseñanza secundaria ha despertado una voz de oposición por parte minoritaria de una instancia sindical gremial local. La autoridad de la provincia lo explica del siguiente modo:

“...No quieren. Y siguen no queriendo. Ahora el discurso que uno puede sostener es: es Ley. Ya no se discute. Es ley, podemos discutir los modos en hacerlo posible, pero el discurso de ellos es que los chicos tienen derecho a elegir si quieren estar o no en la escuela, entonces la discusión es por qué ustedes hablan que derechos, ponen como exigencia la obligatoriedad. La verdad es que ahí hay un conflicto bastante serio, por que es muy difícil trabajar con estos docentes, que en el fondo no están de acuerdo y no pueden producir una mirada diferente. No la pueden producir. Están acostumbrados, la mayoría de ellos, a esto, a trabajar con chicos mas grandes, a trabajar con chicos de 11, 12...”

En otras jurisdicciones, esta propuesta de cambios forma parte de las conversaciones sistemáticas entre la gestión y el gremio.

“...Los gremios saben lo que yo trabajo, los gremios saben que yo estoy tocando el tema del ausentismo, pero trabajo directamente con los docentes. Ellos tienen que acompañar aquello que hacemos bien, criticar lo que hacemos mal; pero que no me quiten a mí la posibilidad de tener vínculo con el docente. Eso en un primer momento lo hemos marcado así. Y tenemos mucha comunicación con ellos, discutimos mucho, debatimos mucho y acordamos mucho. Y vamos construyendo, creo, espacios, cómo podemos trabajar un poco más la calidad educativa; hay situaciones que ellos también me plantean, hay propuestas que me hacen, muy interesantes... Las tomamos y las aplicamos. ..”

Una de las provincias con históricos conflictos gremiales presenta el panorama contrario: a partir de esta propuesta se actualizan esas situaciones. Algunas instituciones, a través de sus directivos, han rechazado la participación de los planes en la escuela por considerarlos un modo de no aportar al crecimiento de la escuela pública y además, rechazan las condiciones precarias de contrato laboral. En general, salvo el mencionado, esta propuesta no ha presentado “mayores sorpresas” en aquellas provincias que mantienen buenos términos gobierno/ gremial.

Otro tema que cuadros intermedios han señalado es la dificultad de trabajar conjuntamente con la escuela primaria, allí se reducen las posibilidades de otorgar sentido a la tan mentada articulación primaria-secundaria.

“...se pelean por el edificio compartido, por una cuestión de poder... o sea, se desataron conflictos innumerables que son, la verdad, producto de no sé qué clase de razonamiento. A mí me cuesta entender algunas cosas...”

“...Sé que esto es conflictivo cuando se dice a si tan linealmente. Pero nosotros tenemos chicos que, en verdad, cuando muchos de estos profesores nos dicen: no saben leer y escribir, no saben leer y escribir, por que yo he recorrido las escuelas y me he encontrado con estos chicos. Y me pregunto juntos con ellos que hacemos hoy por nuestros chicos para que terminen el secundario, qué trayectoria, qué estrategia qué podemos enseñarles. Y ahí entra un no saber colectivo si se quiere y, a la vez, la posibilidad de producciones que son un poco inéditas. Ayer incluso nosotros planteamos, en el encuentro este, ser cuidadosos con las normativas que producimos en este momento, pensar que son normativas de transición porque cuando vamos dando respuestas a estos chicos, lo que hacemos es dar respuesta...”

Las políticas de obligatoriedad conllevan necesariamente políticas centradas en planificar la expansión del sistema. Las provincias han llevado a cabo a diversas estrategias: una de ellas es el armado de convenios con instituciones privadas y/o la construcción de edificios y la ampliación de las unidades académicas.

“...Es muy fuerte el impacto de cobertura en el NOA. Eso es extraordinario. Uno va y realmente te da una alegría ver que no había nada y ahora hay escuela secundaria. Ahí, digamos, eso sólo ya te alegra. Incluso hay provincias que han hecho cosas interesantes como Formosa con las escuelas de verano, yo creo que esa fue una propuesta bien

interesante y hay que seguir trabajándola. Hizo Formosa, hizo Tucumán, Corrientes un poco, una cosa más o menos parecida intentó hacer San Juan;..”

“...Tienen una escuela madre y varios anexos. Aspiramos a que puedan crecer como una nueva unidad educativa y que vayan teniendo y atendiendo su realidad porque si no siempre está dependiendo de la sede o trabajando con la escuela madre y no puede crecer como institución; y ya cumplen todos los requisitos para ser independientes. O sea, que en eso estuvimos trabajando. Y donde no hay, crear. Eso estamos terminando para presentarle al Ministro la propuesta...”

Desde el ámbito nacional, se prevé la expansión del parque edilicio escolar aunque las jurisdicciones tienen bajo su responsabilidad la ejecución de la misma. La Nación a través del plan más escuelas (1000 escuelas en coordinación Ministerio Nacional de Educación y Ministerio Nacional de Planificación Federal, Inversión Pública y Servicios) En la entrevista llevada a cabo con la Directora Nacional de Infraestructura, la funcionaria explica que

“...la relación nación-provincia se actualiza, junto con el programa de 1000 escuelas, es responsabilidad jurisdiccional la construcción de edificios escolares, aunque las posibilidades varían según la zona, por los costos y la disponibilidad de terrenos....”

La ampliación y mantenimiento edilicio son cuestiones fundamentales a la hora de pensar las cuestiones vinculadas a la obligatoriedad.

“..el planteo más fuerte de parte de las comunidades educativas de la educación secundaria no es estrictamente la falta de aulas. En general, son las malas condiciones edilicias de las escuelas secundarias. Muchas escuelas secundarias son las viejas escuelas transferidas en su momento por la Nación, son escuelas que tienen muchos alumnos o, al menos, tienen mucho uso ... no siempre son nada más que edificios para escuelas secundarias, muchas veces albergan otros niveles. En muchos casos albergan niveles de superior, terciarios. Entonces, en general, el problema más grande que tenemos con la escuela secundaria es..., lo que más nos llega son las condiciones edilicias. Sobre todo las condiciones edilicias en cuanto a baños, sanitarios, y lugares...”

La relación nación provincia también se actualiza en esta área, no sólo por la provisión o facilitación de los fondos necesarios para la construcción sino por los modos en los que se concibe una institución escolar. Se acuerda con Chiurazzi: cuando señala que “...para pensar la escuela debería incluirse también una variable vinculada con la

identidad. El carácter de la arquitectura colabora de un modo u otro a construirla, tanto en la representación simbólica y social de lo escolar como en la construcción de pertenencia de sus protagonistas... "(2007:56)

"..Cada una de las jurisdicciones tiene su prototipo de escuela secundaria. Nosotros respetamos mucho las autonomías provinciales, en ese sentido... Nosotros no miramos si es feo o lindo, no hacemos ningún juicio respecto de las cuestiones opinables de la arquitectura, sí las cuestiones vinculadas de que la ya te comentaba: de la cantidad de espacio que tiene que tener cada alumno, de la medida de las aulas, de la accesibilidad, de los medios de salidas, que tengan la cantidad de medios de salida que corresponda; de eso tipo de cosas si tenemos en cuenta, lo que no le decimos es de qué color pintarla y si es más linda o si es más fea. De todos modos, ha habido una evolución bastante importante en las provincias, en estos últimos años, con tanta inversión; y también, ha habido una apelación al amor propio... en cada caso y están cada vez haciendo más escuelas y cada vez mas lindas, pero lindas no estamos hablando de una cuestión estéticas, sino de escuelas que sean amigables. Nosotros planteamos mucho en educación secundaria que los chicos tengan lugares donde estar en la escuela... de hecho, no sé si has visto, las escuelas que tiene los asientos del mismo material (... que puedan tener acceso directo a plazas secas, donde puedan estar en la escuela y no tanto en la escuela... nosotros trabajamos mucho ese tipo de cosas. Y cuestiones vinculadas con la iluminación también y una serie de cuestiones... y hay particularidades regionales que nosotros también respetamos. Los playones deportivos son casi una huella digital de cada provincia. Cada provincia tiene su esquema de playón deportivo..."

"...En las grandes urbes las escuelas secundarias funcionan en escuelas normales y/o transferidas, edificios viejos, a veces inadecuados para las funciones requeridas por la escuela en estos días. A mediano y largo plazo, se prevé la construcción de edificios alejados de los centros urbanos, en primer lugar por la ausencia de terrenos, porque esta "ida "hacia las nuevas urbanizaciones también facilita la construcción por los costos y evita las reparaciones de los edificios con los inconvenientes que trae aparejado el convivir con una obra..."

"... la idea de ahora es presentarle al Ministro un proyecto de independización de anexos y extensiones áulicas rurales para que cada una, al ser independiente, pueda crecer. Nosotros tenemos en este momento 184 escuelas secundarias en toda la provincia, y para el 2012 pensamos en llegar a 300 escuelas secundarias que sean independientes, estén en el contexto que estén. Que esas extensiones, que ya tienen todo de 1º a 6º, se independicen de la escuela sede".

Un conjunto de preguntas giraron alrededor de los deseos sobre la escuela secundaria a futuro y los desafíos en términos políticos y de gestión que visualizan para los próximos años. Las respuestas expresan el lugar de cada uno de los entrevistados. Funcionarios tanto del nivel central como del local expresaban:

“...Lo que nosotros queremos es que dejen de funcionar en automático. Que empecemos a mirar qué nos pasa, en cada una de las escuelas. A mirar y hacernos cargo de los resultados, esto que se planteaba los datos. ..la educación dentro del contexto político para que no funcionen en automático. Lo que nosotros queremos es que... seamos parte de una transformación del país, seamos parte... es decir, desde la educación nosotros le agregamos valor a la industria, le agregamos valor a la producción primaria, le agregamos valor o podemos avanzar en los micro-emprendimientos o que nuestros jóvenes, cuando terminan la escuela, puedan seguir estudiando o puedan empezar a hacer trabajos en relación de dependencia. Que la educación... y trabajar como docentes; que somos un engranaje fundamental, no el único... fundamental para el crecimiento de ese país, que cuando nos juntamos a tomar un café lo criticamos pero somos parte de lo que estamos construyendo. Este es un tema que realmente desde la política uno siempre lo ha planteado, desde otros lugares, con más razón cuando hoy hay presupuesto. Cuando hay políticas de Estado que atiendan esto y que la verdadera transformación se debe dar en el aula. Si no se da ahí en ese vínculo docente...”

“...que las horas de apoyo sean de apoyo y no que se transforme la hora de clase en nada, y que todos vayan a las clases de apoyo. Hacerle ver la responsabilidad que como docente tengo en el aula. Ver a esta escuela secundaria que debe contemplar a todo chico, a todo adolescente, a todo alumno, que debe estudiar. Que tiene como obligación estudiar... Sabemos que hay que fortalecer a lo mejor con Equipos Técnicos interdisciplinarios que hagan que aquel chico con problemática sociales entienda y comprenda, y se sienta contenido dentro de la escuela. Que sienta que la escuela es un medio de contención donde a lo mejor la familia no lo contiene ¿no es cierto? Esto también es fundamental... el seguir involucrando toda una serie de programas y demás, que se vea como un todo... La escuela secundaria que no es una suma de programitas...”

“...Todos empezamos a tomar conciencia de que la escuela... Mejor en la escuela. Yo creo que hay un crecimiento en la conciencia general, entonces, hay de todo. Hay quienes siguen exactamente en la misma práctica de la nada, de estar presentes cuando se entrega la netbook; y hay otros que no, que ponen, que tienen áreas... Así que bueno, en ese sentido si les interesa, porque después hay coordinaciones dentro de la Dirección que trabajan... Nosotros estamos siempre tratando de que todos vayamos confluyendo y aportando... Cuesta a veces, también, pasar de escala... “mi modo de intervención” a “escala política pública”... Ese paso cuesta muchísimo... Porque esta es la verdad, podes

haberla preferido financiado, tener fuentes... pero todo se juega en el escritorio de los técnicos. Y acá le sumás otra cosa, que todo se juega en términos de que puedas hacer un cambio de clave, ... Esto fue el primer año de la mejora, ustedes vieron el estado de cosas, hay mucho en el discurso, mucha estereotipia... “

“...En los Planes jurisdiccionales, se plasmó también en alternativas de expansión de cobertura; se avanzó mayormente en ámbitos urbanos donde se concentra la mayor cantidad de alumnos y va quedando planteado para la etapa próxima terminar de resolver cómo avanzar en la concreción del Ciclos Orientado de Secundaria en ámbitos rurales aislados. Respecto de los Planes de Mejora institucionales, el desafío era que las escuelas no tuvieran infinidad de proyectos; de allí que el Plan de Mejora se planteó no como nuevo proyecto sino para fortalecer el Proyecto institucional de cada escuela...A futuro, se priorizan Un segundo desafío es cómo avanzar en escolarizar a los más de 300.000 jóvenes que están fuera de la escuela aún, para lo cual el tema que se abre es considerar distintas alternativas, distintos formatos, capitalizando todo lo que está construido: desde educación de adultos, FINES, Argentina Trabaja, Formación Profesional, con propuestas específicas e intersectoriales. Un tercer desafío tiene que ver con las condiciones laborales docentes, la carrera docente vinculada con la evaluación de los desempeños...”

Desde instancias intermedias, se plantea la necesidad de capacitación docente en cada disciplina, un trabajo más integrado con los actores del sistema, la necesidad de que los cambios se produzcan desde abajo hacia arriba. También, señalan la urgencia de construir edificios nuevos, de mejorar la nueva caracterización del sujeto de la enseñanza secundaria y de incidir en las representaciones docentes que mantienen resistencia a los cambios. Asimismo, se resalta la necesidad de mejorar la práctica docente. Fundamentalmente este grupo plantea que es preciso generar espacios de acompañamiento porque la obligatoriedad no va a llegar “milagrosamente”.

Otro grupo de supervisores destaca que es imprescindible institucionalizar las horas institucionales para pensar la práctica y poder “pensar la escuela”, es menester trabajar sobre la responsabilidad del alumno y del padre; fortalecer el rol del profesor tutor y del preceptor y mejorar la articulación entre el supervisor y los ATT.

Todas las jurisdicciones han valorado la AUH, al mismo tiempo se sabe de la necesidad de contar con políticas intersectoriales para, justamente, poder cumplir con la responsabilidad pública de garantizar la obligatoriedad escolar.

La convergencia de las diversas áreas de gestión es un proceso lento y complicado y también lo es la relación Nación – provincias. Esta última es una relación que tras la última transferencia de los sistemas educativos a las provincias (1994) adquiere diversos formatos, aunque siempre dentro de un encuadre estable. Desde el ámbito nacional, se entiende del siguiente modo:

“...en lo vinculado a los Planes jurisdiccionales se acordó que el Ministerio de la Nación acompañaría con decisión política, presupuestaria y pedagógica, solo con algunas líneas de acción. Esto generó en las provincias un movimiento interesante, pues obligó a tener que juntarse en cada jurisdicción a pedagogos, contadores, estadísticos. Los Planes Jurisdiccionales no en todos los casos fueron reflejando la construcción de una Nueva Secundaria, pero sí en todos los casos se puso la mirada en ciertos aspectos centrales; entre ellos el fijarse metas en cuanto a disminución de repitencia de alumnos, en cuanto menores niveles de abandono y el diseño de acciones al respecto; se avanzó también en que, en acuerdo con la Nación, sólo se financiarían tres líneas de capacitación, el proyecto de formación de directores, el proyecto de tutores, Explora (formación disciplinar y didáctica) para los profesores, a estas líneas se agregaron luego alternativas para acompañar a Conectar Igualdad...”

“...A nivel nacional integramos un equipo ampliado del (Área) Socioeducativa con el equipo de secundaria, con todas las características de un proceso de articulación de modos de gestión, de miradas, de tradiciones... pero bueno, fuimos avanzando. Hoy los equipos regionales tienen... todos están conformados... son mixtos, digamos. Por secundaria y por los equipos de Socioeducativa. Esa integración funciona acorde, otra vez, a improntas personales... Pero la idea es que haya un equipo articulado. Lo importante en eso es: que esa articulación no haga; o sea, no difumine los modos de intervención específicos ¿está bien? Es decir, todo lo que es políticas socioeducativas concretamente, su eje está en la vulnerabilidad social...”

“... no es sencillo tampoco porque acá ya hay varias áreas del gobierno que están: el Anses, las áreas de Educación y Salud... Bueno, eso hay que gestionarlo, no basta con que cobre la asignación, sino qué pasa con la escolaridad...”

Desde algunas provincias, se valora positivamente la creación de la Dirección de Secundaria a Nivel Nacional, los encuentros regionales y de la mesa para convenir el tema de la estructura académica y los títulos y se estipula que:

“...Nación debería, en aquellas provincias que confía, darnos algunos márgenes mayores de libertad. Desde lo presupuestario, creo que es un tema muy difícil. Porque las provincias no tienen recursos. Nosotros somos una provincia que el

96 por ciento se va el salario. Nosotros somos muy bien pagos. Eso nos ayuda. Creo que desde dos años, tres años atrás, donde el tema era, para con lo que me pagan ahora pasamos a otro registro, podemos discutir otras cosas porque eso está resuelto. Pero aparecen estas otras cosas, en donde muchas actividades que podría hacer la provincia no se hacen...”

“...Y creo que nos queda otra parte, nosotros estábamos pensando mucho en la provincia, que es analizar un poco los márgenes de libertad, estoy diciendo algo bastante osado, en el uso de los recursos...”

Otro grupo de supervisores plantea la necesidad de mejorar la formación docente, para “salir de la queja” y evitar el gran choque entre la formación y la realidad de los chicos y también, se teme que idear otros modos de evaluar a los alumnos se asocie con la idea del “facilismo”. No se quiere una escuela secundaria signada por la repetición de “viejos esquemas” pero aún no se sabe bien por donde ir.

“...Porque muchas, en la mayoría planifica... por ejemplo, con las horas institucionales planifica clases de apoyo. Tutorías académicas en contraturno. Hasta ahí. Y a mí me parece que no alcanza con eso. Les cuesta pensar por afuera de lo que es la estructura, pero en la que se formaron, para la que se formaron cuando hicieron el trayecto de formación docente y en la que vienen trabajando hace años. Es un proceso que va a costar...”

Algunas jurisdicciones han iniciado desarrollos en formatos escolares que puedan dar cuenta y albergar a los jóvenes que alguna vez han estado en la escuela. Además de modificaciones en la normativa también ponen a prueba cambios en los procesos de enseñanza, otras están en procesos de consulta para cambios en la normativa con niveles altos de discusión y/o desacuerdos y otras, reconocen que son necesarios mayores niveles de audacia institucional y política para que todos los jóvenes estén en las escuelas, aunque reconocen que hay una buena proporción de ellos que aún están lejos y que no se ha podido elaborar una propuesta que los vuelva a convocar o lo realice por primera vez. Para un grupo de supervisores, se está observando un proceso de cambio en la actitud de los docentes.

“..Antes (eran)muy resistentes, siempre había un listado de quejas. Ahora, las resistencias se van disolviendo y no ven a los PMI como un proyecto más...”

En relación al trabajo pendiente, un supervisor lo sintetiza de la siguiente manera:

“...Y... lo que pasa es que hay una sección de la población que cuesta integrarla pero no son tantos los que están afuera. Pero hay que sostenerlos. Sí o sí. Hay que sostenerlos. Y hay escuelas con características bien definidas que están en la periferia y que tienen este tipo de población y que hay que trabajar permanentemente para contenerlos. Con proyectos, o incentivando a las directoras en la búsqueda de alternativas para poder contener a estos chicos. Lo que a mi me preocupa es que a veces el problema no está sólo en el tema de que no quieren asistir a la escuela, sino que son chicos con muchos problemas familiares, problemas de violencia... Eso es difícil. Y tenemos escuelas en la periferia con varios casos. Y bueno, hay que trabajar y trabajar, y dialogar, convencerlos, ir a hablar con el chico y con la familia, y que si vuelve que lo reciban bien en la escuela y que no le digan “¿Qué hacés vos acá que hace tanto tiempo que no venís?”. Es decir que es todo un trabajito para que el chico se vuelva a insertar...”

Acerca de los encuentros regionales:

Un segundo tema es el de los encuentros regionales y el encuentro nacional realizado durante el segundo cuatrimestre del 2011. Los mismos constituyen, como ya se mencionó, los mecanismos de seguimiento y monitoreo entre la instancia central y los gobiernos locales. Se ha participado en carácter de observador y se describirán las temáticas abordadas y las cuestiones allí surgidas.

Durante 2011, se han realizado un encuentro regional por región y uno nacional, cierre del año de trabajo. Se ha participado de los encuentros desarrollados durante el segundo cuatrimestre, los mismos mantuvieron la siguiente estructura similar:

- Apertura y/ o cierre a cargo de autoridades nacionales y de la provincia anfitriona.
- Panel con autoridades de las provincias que conforman la región.
- Talleres con supervisores y asistentes técnicos regionales.
- Puesta en común de las conclusiones de los talleres.
- Conferencias de especialistas convocados por el MEN o trabajo en grupos a partir de la proyección de un video.

En los siguientes párrafos, se describirán las principales líneas expuestas por los representantes⁸² de cada provincia. Las mismas, su selección y organización son producto de las observaciones recogidas para el presente informe. Se ha focalizado la mirada en los avances y las dificultades expuestos por los referentes provinciales como así como también la palabra de los funcionarios que han acompañado el desarrollo de los mismos.

- Encuentro regional: Región Centro, Mar del Plata, octubre 2011

La provincia de Buenos Aires⁸³ señala que los PMI se incorporan al resto de las políticas destinadas al nivel secundario.

La Dirección de Capacitación de la jurisdicción organiza la formación docente continua, no obligatoria, gratuita y con el mayor puntaje posible. El 80% de los profesores de las escuelas secundarias pasaron por alguna instancia de capacitación provincial.

Se enfatiza también que la sanción de la Ley Provincial de Educación, en lo relativo a los puestos de trabajo indica que ningún cambio puede afectar la situación laboral de los docentes, y en lo relativo a la caracterización del nivel, se mencionan los tres pilares políticos: ciudadanía, preparación para el trabajo y continuación de los estudios.

Se menciona a la AUH, Conectar Igualdad y los PMI como imprescindibles para el trabajo, que implican acciones “gigantes”. En cuanto a las POF de las escuelas, por ejemplo, se ha cambiado a director de tiempo completo o con jornada extendida de seis horas. Al vincular lo curricular con lo organizativo, se subraya la aprobación de los diseños curriculares para los seis años de la escuela media tanto para el ciclo básico como para el orientado.

⁸² Directores de nivel, responsables de los PMI, supervisores y asistentes técnicos territoriales son los perfiles mayoritarios convocados a estos espacios de trabajo. En general, concurren autoridades locales a la apertura y o cierre del encuentro de la provincia sede.

⁸³ Plantean algunos datos que permiten comprender las particularidades de esta jurisdicción: tiene a su cargo el 38% de la matrícula nacional, conformada por 1.500.000 alumnos y 150.000 docentes. La provincia se divide en 25 regiones educativas y 134 distritos que se ocupan de 21000 escuelas de las cuales 5000 son secundarias. El 70% de los alumnos concurre a escuelas estatales y el 60% está concentrado en el conurbano. Si bien el 80% del territorio es rural y el 20% es urbano, el 60 % de los alumnos concurre a escuelas ubicadas en las ciudades.

También se modificó el régimen académico, por un lado los alumnos pueden promocionar con menos de 7 como nota y por otro, aquellos que deben rendir tres materias en marzo pueden elegir una de ellas para rendir con la condición que se presenten a las mesas ya que el problema de teclado no era tanto la desaprobación de los exámenes sino la no presentación a los mismos.

En cuanto a la cobertura, se informó que se crearon 2000 secciones nuevas y se implementaron Centros de Escolarización (CESAJ) para que los alumnos que habían abandonado la escuela puedan cursar un ciclo básico y luego integrarse en un ciclo orientado común. También se abrieron salas maternas en muchas escuelas.

En 2011, hay 3000 PMI en funcionamiento y se registra aumento de matrícula del 15% en 2010 y 11% en 2011. Las temáticas más frecuentes son las tutorías, los talleres para aprender a estudiar, la implementación de clases antes de los exámenes y de propuestas didácticas especiales; así como propuestas para los pasajes: del nivel primario a primer año, del ciclo básico al ciclo orientado y la preparación para el egreso.

La Ciudad de Buenos Aires se plantea que está en curso un ajuste de los planes de mejora 2010. Se convoca a los equipos directivos y docentes a pensar en la información cuantitativa de sus instituciones de modo de estar evaluando “todo el tiempo” con el fin de ajustar aquello que no funciona y flexibilizar tiempos y espacios. A pesar de valorar el Programa Conectar Igualdad aunque se observa resistencia en los profesores en el uso.

Entre 2010 y 2011 el porcentaje de repetidores descendió un punto pero el de salidos sin pase permaneció igual lo que es señalado como una preocupación para la gestión. Aumentó la promoción del mes de noviembre del 39% en 2009 al 40% en 2010, lo adjudican a la implementación de parejas pedagógicas y de la posibilidad de rendir previas por parcial, cuestión que “entusiasma a los chicos”.

El año 2011 es el de la consolidación de los equipos, del trabajo sobre las Tics y sobre el uso de los tiempos y espacios, así como el análisis comparativo de resultados por estrategias.

Como obstáculos se plantean: la poca disponibilidad horaria de los docentes, la resistencia de algunos docentes a nuevas modalidades de evaluación, la poca disponibilidad de los docentes para asistir a las capacitaciones, el atraso en el cobro

por parte de los docentes, la asistencia irregular y discontinua de los alumnos a las instancias de apoyo, la poca participación y compromiso de las familias.

Las metas enunciadas fueron: mejorar la convivencia, extender la conformación de parejas pedagógicas y las instancias tales como las previas por parcial que permiten comenzara a cursar el año siguiente y dar el examen, las tutorías, el seguimiento de supervisores y equipos técnicos, la instalación de programas como “cámara en mano” y los blogs de los PMI de las escuelas.

La propuestas básicas de la Provincia de Córdoba son inclusión, permanencia y terminalidad para lo cual es imprescindible el acompañamiento a las trayectorias escolares.

El desafío es la conformación de equipos entre supervisor y asistente técnico territorial. Se señala que es fundamental la inclusión de los supervisores para que “sientan que es su responsabilidad”.

El Proyecto de Mejora facilitó la intervención en las escuelas, el registro de experiencias significativas, la lectura de datos. Se implementa la figura *del coordinador de curso* que ya existía en el Estatuto del Docente al no evaluar positivamente que el representante del PM fuera un docente de la escuela.

El coordinador de curso es el representante del PM, es el que “*se lo pone al hombro*”. Entra y sale del aula, sigue las trayectorias escolares de los estudiantes, coordina, promueve, desarrolla acciones para intervenir en esa trayectoria. Durante 2010 estos coordinadores implementaron encuestas a alumnos y docentes respecto de las tutorías: los alumnos afirman que les ayudó a entender, a aprender, a aprobar la materia, a animarse a participar. En las tutorías se repasaron temas, se trabajó con guías de ejercicios, se completaron carpetas y se dieron clases orales. El desafío propuesto era que la tutoría no fuera completar lo que no se había hecho en clase. Las tutorías están a cargo de los coordinadores pedagógicos con funciones similares a las de los tutores académicos.

Los asistentes técnicos en Tics también se incorporaron (más recientemente) a la supervisión. Coordinaron talleres de alfabetización digital y participaron de la formación disciplinar.

Se enfatiza que la provincia de Entre Ríos viene trabajando en la resignificación de la escuela entrerriana desde 2008 cuando se crearon 120 cargos de asesores pedagógicos, se elaboraron documentos para “*promover tensiones*”, análisis, reflexiones y producción de propuestas. Se centran en el reordenamiento curricular: había 194 planes de estudios que a su vez tenían hasta 6 orientaciones. Para este reordenamiento se basan en una premisa: “nadie se queda afuera de la escuela”, por lo que se garantiza la fuente de trabajo a titulares, interinos y suplentes.

Se autorizan cambios en la normativa. Por resolución se permite a las instituciones elaborar formatos escolares complementarios que son plasmados en proyectos o itinerarios formativos, articulados con los formatos obligatorios y con certificados provinciales.

También hay normativa sobre el régimen de evaluación de los alumnos, la movilidad y la asistencia. Esto crea una nueva institucionalidad.

Los PMI se implementan a partir de 2009 y se insertan en un plan más general. En 2009 se llevó a cabo tres escuelas de verano, en 2010, 172 escuelas se incluyen y en 2011 lo hacen las 435 restantes. Ese año se incorporaron los técnicos territoriales, se generó la normativa institucional y las tutorías de apoyo disciplinar en las áreas con mayores problemas. Aún no es posible observar, una gran relación entre estas medidas y la reducción de los índices de repitencia pero sí, hay un leve aumento de la retención.

En la Provincia de Santa Fe, se están realizando cambios en el régimen académico y se planifica la revisión curricular para 2012. El 2011, el trabajo se focalizó sobre las trayectorias escolares. Se señala como sumamente importante la implementación y vigencia del Legajo Único de Alumno como herramienta de seguimiento de las mismas. Los equipos técnicos están conformados por referente de Plan de Mejora en los aspectos administrativos, los asistentes territoriales en áreas disciplinares que acompañan a los tutores académicos (que no están en las plantas de las escuelas a las que asisten porque se procura una mirada externa para no repetir miradas “naturalizadas”), los responsables de Tics y los supervisores desde su rol “natural”. Se pregunta sobre la sustentabilidad de la propuesta a mediano y largo alcance.

Desde 2010, las tutorías identifican obstáculos de aprendizaje, generan espacios colaborativos entre el tutor y los docentes de cada disciplina (a estos docentes se los

caracteriza como “núcleo duro”). Los destinatarios son los alumnos que decide la misma institución, son grupos que pueden ir cambiando. Las tutorías se centran en las áreas con mayores dificultades: Lengua, Matemática, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Inglés.

La plataforma es el lugar de encuentro pedagógico. Es una plataforma *moodle* que tiene aulas de tutores y de referentes territorial. La provincia está dividida en nodos, hay de 2 a 5 referentes por nodo según la cantidad de escuelas que abarque. Esta plataforma obliga a ingresar en la cultura digital.

- Encuentro regional: Región Cuyo, San Juan, noviembre 2011

Luego de la apertura a cargo de los funcionarios, se desarrolla una conferencia a cargo de Daniel Feldman que es rescatada por los docentes en el espacio de los talleres. Se demanda claridad en relación a las condiciones del trabajo docente (porque van a demasiadas escuelas). Eso trae mucho movimiento de docentes por traslados. Se propone probar el trabajo por cargos en escuelas pilotos (Mendoza). Pareciera que hay consenso en la necesidad de una mayor concentración horaria de profesores a pesar de que reconocen que es más difícil implementarlo en las materias con mayor carga horaria.

Proponen pensar en la cuatrimestralización, en la obtención de créditos, en la inclusión de materias optativas.

Coinciden en que la escuela secundaria “no está bien” pero señalan algunos logros, por ejemplo, en Mendoza la constitución de equipos: los supervisores y los ATT (a veces supervisores jubilados) visitan juntos las escuelas. Evalúan los proyectos en conjunto y comprueban si las líneas de acción están en correspondencia con la realidad de la escuela.

Señalan visiones contrapuestas: jóvenes recién recibidos vs. docentes que hicieron toda su carrera en el sistema. En algunas provincias, (La Rioja) la incorporación de algunos perfiles jóvenes como ATT ha permitido el acercamiento a los alumnos, jefes de trabajos prácticos, profesores de las diferentes instituciones. *“Somos jóvenes y no estamos contaminados por el sistema”.* *“Tal vez seamos ingenuos pero tenemos*

esperanza de cambio". "Hay que trabajar mucho para no mimetizarse con la escuela"

Los PMI no deben pensarse desde el déficit sino de enriquecer la propuesta curricular. Supervisores de Mendoza rescatan la instalación de reuniones entre coordinadores de área, de coordinadores con sus profesores, de trabajar en los recreos, con los preceptores, la presencia de la pareja pedagógica. Todos los involucrados se reúnen cuatro veces en el año se evalúan qué funcionó y qué no.

El uso del tiempo institucional, la falta de contacto docente-alumno son preocupaciones presentes en el encuentro.

- Encuentro regional: Región NOA, Tucumán. octubre, 2011

Catamarca expone que ha incrementado levemente su matrícula (800 alumnos más), tiene como propósito unificar el régimen de evaluación, ha dividido el año académico en trimestres y se está trabajando para que se comprenda que la evaluación es un proceso, que es necesario adoptar posturas mas flexibles y que cada institución puede adoptar una estrategia en particular de acuerdo con las características de sus alumnos. Sólo falta incorporar 70 escuelas al PMI (23 de ellas están ubicadas en zonas geográficas inaccesibles). El seguimiento de los alumnos es un propósito a trabajar con los docentes. Entienden que el uso de la información es un proceso complejo que las escuelas todavía no saben cómo hacerse cargo del dato, no hay herramientas para entender qué pasa. Una tarea pendiente es el fortalecimiento de los ATT, si se concibe a los PMI como articuladores de otros programas. Hay nuevos y distintos paradigmas para establecer otros vínculos con los alumnos. Preocupa la continuidad de la propuesta.

La Provincia de Tucumán presentó un conjunto de medidas de acompañamiento a las escuelas con PMI, a las escuelas secundarias en general; una de ellas es la adscripción con hs cátedras docente al cargo de conducción, de este modo, incrementa la carga horaria para los docentes a cargo de la conducción de una institución. También estableció que cada curso tenga un profesor tutor, esto está posibilitando que se redefina la relación del profesor con sus colegas, con los alumnos, con otros profesores/ tutores.

Los datos son una fuente de información importante, aunque los profesores aún se resistan a mirarlos y comprender sus significados, se observa cierta oposición en algunos sectores. Un interrogante presente se vincula con el tipo de trabajo a encarar en estas situaciones, pareciera que es imprescindible modificar algunas concepciones en relación con los alumnos y con la enseñanza. Se concibe un equipo de acompañamiento territorial en los que prime los criterios de las escuelas y los PMI, se está trabajando en la relación de los supervisores con los asistentes técnicos territoriales y con el gremio docente en la concentración horaria. Se tiende a entender las políticas dentro de un encuadre de articulación que a la vez le otorga sentido y direccionalidad, se hace hincapié en la profundización de las trayectorias escolares, en el uso de la información y está presente la duda por si esta línea de trabajo no se sostiene en el tiempo.

- Encuentro regional: Región NEA, Misiones, octubre 2011

De acuerdo con lo expuesto por la provincia de Formosa, con gran diversidad geográfica y cultural y con un alto porcentaje de escuelas rurales (75%), la escuela de verano permitió moldear otro formato, se eje fue la enseñanza, favoreció la construcción de otro tipo de vinculo entre alumno- profesor, el aula fue un espacio de trabajo distinto. Hubo acercamiento de los padres, con grupos de 25 adolescentes sin preceptor, no hubo problemas de disciplina, se adaptó la normativa que fuera necesaria para que las escuelas estén en condiciones de realizar cambios.

En Corrientes, en el momento del encuentro se estaba llevando a cabo una consulta con el cuerpo de supervisores para modificar los regímenes académicos, se entiende que el marco normativo le otorga legitimidad y legalidad a las acciones, las escuelas demandan normas para poder contar con un “paraguas” para realizar los cambios necesarios.

Chaco hizo hincapié en el uso de la infamación y en cómo el análisis de la misma permitiría encarar de otro modo el proceso de toma de decisiones y habilitar la comprensión de “en donde se está” y cuáles son los puntos nodales del problema, “...hay una matriz selectiva que se repite: el primer año triplica el quinto...”

Por su parte, Misiones entiende que el LUA (Legajo Único del Alumno) es el instrumento pertinente para obtener información temprana y oportuna para tomar decisiones y monitorear acciones

- Encuentro regional: Región Patagonia, Buenos Aires, noviembre 2011

Una de las provincias en las que el 100 % de las escuelas están incorporadas a los PMI, reconoce avances en los aspectos normativos, y se encuentra en pleno proceso de reforma. En La Pampa han trabajado sobre el vínculo supervisores y ATT en reuniones mensuales, saben que la construcción del PMI es compleja porque también se intenta que el uso de la información sea útil para comprender a la institución. Conciben al PMI como una herramienta de articulación de los distintos programas, con una fuerte presencia de los ATT en todos los proyectos de las escuelas.

Neuquén explica lo importante de la aprobación de su propia regulación mientras que Chubut expone las características de las escuelas de verano y reconoce el 100 % de las escuelas bajo PMI desarrollan clases de apoyo y talleres y cree necesario otro perfil del docente para poder seguir con este proyecto.

Río Negro rescata avances en relación con la elaboración del PEI bajo el formato de los planes de mejora, registra cambios desde 2006 en el trabajo con supervisores, en la definición de los problemas y en la construcción de indicadores. Se han desarrollado tareas de apoyo escolar en casi todas las instituciones pero no ha habido una buena evaluación de dicho proceso. Se está elaborando y aprobando normativa.

Tierra del Fuego sostiene los PMI con fondos propios, a esta jurisdicción le preocupa el alto porcentaje de repitientes y los niveles de deserción que hay en las escuelas. Tienen propuestas de cambio en la normativa.

- En los espacios grupales

Como se mencionó anteriormente, en una momento de la dinámica de trabajo se priorizó el trabajo en grupos, tanto para el análisis de un caso institucional a partir de los datos que se vuelcan en el módulo de monitoreo como para la discusión sobre la escuela secundaria y el concepto de evaluación y el vínculo docente, alumno, padres tras la muestra de un video sobre la escuela media ambientado en la década de los ochenta en la Argentina.

En general, se observó que los asistentes demuestran familiaridad con el manejo de los datos aunque hay discrepancias en cuanto a su interpretación. Por ejemplo, critican la enunciación de las metas en el ejemplo planteado, saben que éstas deben ser cuantificables.

Ante la solicitud de que, a partir de los datos recolectados sobre el sistema los participantes, como supervisores o ATT piensen acciones de acompañamiento se nota una mejor valoración del tutor externo que del que pertenece a la escuela. Señalan que los chicos “le entienden mejor al tutor que al profesor, también reconocen que el tutor trabaja con pocos chicos”. Definen qué es acompañamiento (presencia, trabajo con todos los actores, ver lo que a quienes están en la escuela se les escapa, trabajar pautas y criterios institucionales sustentables). Ponderan tres cuestiones importantes para ser tutor: conocer la escuela, haber vivido la escuela, teorizar al respecto.

En general el PMI se evalúa muy positivamente:

“Permite que nos juntemos supervisores, directivos, ATT, alumnos. Cuesta más tiempo de instalación cuando la escuela se niega a pensarse (se nombran como “circuitos de la infamia” a los procesos de ocultamiento de la información). (Bs. As)

“Nos tenemos que convencer de que PMI debe instalarse más allá de que en algún momento la Nación deje de enviar recursos”. (Santa. Fe) “Deberíamos considerarlo política de Estado”. (Entre Ríos)

La llegada tardía de los recursos materiales aparece como un punto no menor que obstaculiza la tarea y, en algunos casos (Bs. As), se menciona como grave dificultad la

sobrecarga de tareas de los supervisores y como problema compartido en todas las jurisdicciones, la falta de presentación de los chicos a las mesas de exámenes.

En encuentros informales al finalizar el taller, supervisores de Santa Fe señalaron como aspectos que faltan en relación con el trabajo con los directores, “..que se encuentren entre sí, que éstos trabajen seriamente con las familias. Que los directivos y profesores acepten que éstos son los chicos que hay y que se debe trabajar con ellos. Hay chicos que los profesores no quieren tener..” Supervisor Córdoba: “Hay un “núcleo duro de profesores a los que aún no hemos podido tocar” supervisor Entre Ríos: “No todos creen que todos los chicos pueden aprender. Hay sectores en la Provincia completamente quedados en el tiempo y no llegamos a ellos. Simplemente se niegan a entrar en el Plan de Mejora”.

Se hace hincapié en los desarrollos desiguales de las jurisdicciones no solo en la recolección y uso de la información sino en la construcción de estrategias a partir de la misma. Sin embargo se evalúa positivamente la mayor circulación de los datos, aunque las escuelas a veces no los analizan ni saben qué hacer con ellos. En algunas provincias, se va incluyendo *la voz* de los estudiantes y a la vez, aumenta la preocupación en relación con el ausentismo de los docentes y de los estudiantes.

Los nuevos formatos ponen en tensión la cultura escolar: por un lado, a algunos asistentes a estos encuentros les intranquiliza cierta percepción de que hoy en la *escuela vale todo* y que se equiparen los cambios a un cierto facilismo y, por el otro, encuentran contradicciones entre el discurso y la práctica.

En general, se rescatan algunas experiencias llevadas a cabo por distintas jurisdicciones como las escuelas de verano, los CAJs y algunos nuevos modos de acompañamiento a los jóvenes (como se les habla y su derecho a la educación. Al mismo tiempo, advierten cierto temor presente en el cuerpo de profesores, la necesidad de fortalecer el lugar de los ATT sin dejar de atender los supervisores y se tiene presente la necesidad de confeccionar otras normas que acompañen (y anticipen) los cambios.

- La apertura y /o cierre de los funcionarios:

En las agendas de trabajo estaba contemplada la presencia al inicio y/o al cierre del mismo de un funcionario de alto rango para enmarcar estos encuentros en la perspectiva de la política educativa nacional. Tanto la Viceministra de Educación de la Nación, Prof. María Inés Volmer como la Subsecretaria de Gestión Educativa, Prof. Marisa Díaz participaron en los encuentros. En algunos, se sumaba la presencia del Ministro/a de Educación provincial, como fue el caso del encuentro en la región del NOA. El Director de Educación Secundaria nacional con su equipo técnico coordinó todos los encuentros y contaron con la colaboración y presencia de la Directora de Educación secundaria de la Dirección Nacional del Área socioeducativa y su equipo técnico, así como el representante del PROMEDU.

Los discursos de las funcionarias, se centraron en determinados puntos. En primer lugar, se encuadraba la política de obligatoriedad de la educación secundaria en el marco más general de la política pública ministerial. De este modo, se remarcaba el proceso de aprendizaje realizado y la necesidad de profundizar los cambios, el desafío para el futuro inmediato vinculado a avanzar en la concentración horaria de los profesores y en la formación de los docentes.

La Viceministra de Educación definió la obligatoriedad en la escuela secundaria basada en la concepción de la educación como derecho, entendiendo que la Ley Nacional de Educación recupera la escuela secundaria. Los PMI son una herramienta para pensar la escuela, qué sucede, por qué repiten o abandonan sus alumnos: una herramienta para que más alumnos estén en las escuelas porque un alumno motivado puede aprender. La información permite saber que sucede tanto al director de la escuela como a las autoridades.

Destacó en su análisis los reducidos cambios que ha habido en la estructura de la escuela media durante las últimas décadas.

Se hizo referencia a las políticas sociales en especial a AUH que ha llevado a un aumento en la matrícula, a Conectar Igualdad, y al PMI como políticas que confluyen para el diseño de otra escuela secundaria en la Argentina.

Se propone, una vez finalizada esta primera etapa, avanzar hacia cuestiones estructurales que están presentes en la escuela: es imprescindible garantizar el trabajo sistemático con los profesores y el acompañamiento para el logro de trayectorias educativas significativas para todos los alumnos.

Por su parte, la Prof. Marisa Díaz (Subsecretaria de Gestión Educativa del Ministerio Nacional) señaló la necesidad de un discurso más proactivo que el presente, que a los problemas sí hay formas de abordarlos, que es necesario dejar la queja con la que muchos docentes y directivos se defienden, alertó sobre la necesidad de salir del estado deliberativo permanente, de pensar en el mediano plazo pero también “qué pasa con los chicos hoy, ahora”. Insistió sobre la implementación de cambios de manera más rápida y demanda “docentes que trabajen de docentes”. “¿cuánto se está viendo en el aula de los proyectos de mejora? ¿Las clases de apoyo excelentes no clausuran el aula? Fueron las principales preguntas.”... Los proyectos de mejora son sólo una excusa para discutir los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Lo importante es avanzar colectivamente en los procesos de enseñanza y preguntarse qué podemos hacer con lo nuevo, qué traería lo nuevo como consecuencia...” Marca que lo más difícil de lograr es el acompañamiento efectivo y sostener trayectorias escolares significativas.

Por ultimo, dos puntos son destacables, el primero se relaciona con las condiciones materiales actuales (recursos, tutores) y su excepcionalidad. Y el segundo está relacionado con el “pedido de mayor audacia/ osadía” para los próximos años: “...lo que falta no puede ser lo mismo que falta hace veinte o treinta años....en un momento próspero y fuerte del sistema educativo...”

Indica que el PMI es una excusa para mirarse, para saber verse. Menciona las innovaciones “tolerables” que no son lo mismo para una escuela que para otra. Propone sentar las bases de una nueva secundaria.

El encuentro nacional realizado como un espacio de cierre tuvo como improntas la síntesis del trabajo anual y la finalización de una gestión de gobierno. Por lo tanto, desde la Dirección de Secundaria se valoraron los avances en el sector del Plan de Educación Secundaria Obligatoria y se sintetizaron los logros en los siguientes puntos.

- Sentar las bases de una nueva secundaria
- 4400 escuelas nuevas y 1500 refacciones
- Acuerdos de convivencia en 7500 escuelas
- Rurales, trabajo sobre el Ciclo Básico. 3000 trabajos con Proyecto Horizonte
- 300.000 egresados del Programa Fines
- 2000 CAJ: uno por cada 3 escuelas urbanas

Se enfatizó la articulación de los diferentes proyectos y programas del MEN y se valoró la firma del decreto que habilita las prácticas educativas (ex pasantías) que requerirán de normativas jurisdiccionales y el trabajo con universidades nacionales para mejorar los procesos de articulación entre educación secundaria y superior.

Inscribe el Plan Nacional dentro de una política universal:

- AUH
- Conectar Igualdad
- Planes de Mejora: en 7768 escuelas, la totalidad de las escuelas secundarias.

Según estimaciones nacionales, en las escuelas que entraron en PMI en 2010, que forman el 50% de la matrícula:

50% mejoró la promoción

30% menos de abandono

La sobreedad no es un problema porque es mejor que estén en la escuela, no obstante hay que pensar qué se hace.

Un desafío para todos: llegar al LUA (legajo único del alumno).

Durante el desarrollo de los encuentros regionales, se administro una encuesta semi /cerrada sobre los asistentes técnicos territoriales. De las 500 encuestas procesadas, se expusieron las siguientes conclusiones:

Presencia fuerte de los ATT en el armado de los PMI

Trabajo sistemático de revisión sobre los PMI en 2011

Principales acciones: recuperación de los aprendizajes, articulación secundaria/superior

Mejora de las alternativas de enseñanza

Experiencias extra clase

Frente a la pregunta abierta sobre los cambios que generaron los PMI en la organización escolar. La mayor parte de las respuestas señalaron diversas estrategias que si se han llevado a cabo en las instituciones: la extensión de la jornada, el trabajo en pareja pedagógica, las diferentes formas de agrupar a los alumnos, la mayor participación de los alumnos son las más comunes.

Este apartado tuvo propósito ilustrar el panorama provincial tras el inicio de la implementación del ESO: claramente se identifican distintos niveles de avance y apropiación de la política en cuestión. A modo de cierre, vale la pena rescatar la tensión presente cuando se habla de la escuela secundaria que va desde el respeto por la organización institucional actual (y mejorarla) y la necesidad de emprender cambios estructurales. Por último, a modo de síntesis, vale subrayar que, las funcionarias de la gestión educativa nacional, describieron las características de la escuela secundaria e hicieron hincapié en la necesidad de cambios. Una escuela que no “resiste” más cambios: quizá, estén dadas las condiciones para desarrollos institucionales diversos.

Reflexiones finales

En el siguiente apartado, se desarrollarán algunas ideas producto del análisis de la política bajo estudio. Dichas reflexiones tienen un final abierto, aportan insumos en función de repensar los procesos de escolarización secundaria en el marco de la obligatoriedad. La ausencia de conclusiones finales está íntimamente vinculada con la temática en cuestión y con el relativamente corto tiempo de implementación de la política bajo estudio.

Estas dos cuestiones, la complejidad de la política abordada y un lapso de tiempo de implementación relativamente corto refuerzan la necesidad de convocar ámbitos de análisis y reflexión a partir de los cuales se reafirmen algunos caminos, se profundicen otros y se descarten algunos otros.

La necesidad de “*poner a prueba*” distintas estrategias, de construir otros saberes políticos/ educativos sobre la temática, de propiciar otras formas de trabajo entre la Nación y las provincias, al interior del aparato gubernamental tanto nacional como local constituyen ejes que parecieran atravesar las políticas públicas para los próximos años.

De la mano de la obligatoriedad, la educación secundaria pasa a ser, para determinada clase social, una promesa acompañada de la continuidad de estudios superiores y/o de ingreso en el mercado laboral con competencias calificadas; o una posibilidad, para aquellas generaciones cuyos padres apenas pudieron completar sus estudios básicos y/o no los han podido terminar. Para otros sectores, se refuerza la noción de lo imposible y para otros no connota grandes novedades. La diversidad de situaciones se relaciona con las diferentes experiencias de la población juvenil con la escolaridad y su sostenimiento.

Tras alcanzar niveles respetables en el proceso de universalizar la educación básica / primaria basado en la noción de igualdad de oportunidades (Dubet: 2011), la obligatoriedad del nivel siguiente constituye el próximo paso a seguir.

Sin embargo, a este nivel acceden niñas y niños con muy diversos recorridos previos: ingresan con más edad de la que se estipula, con una experiencia escolar determinada, se ponen de manifiesto distintas condiciones de vida (algunos de ellos ya trabajan o ya son madres/ padres o tienen problemas de adicciones, sólo por mencionar algunas de ellas);

son adolescentes que en algún momento abandonan la escuela y años más tarde vuelven a intentar o circulan de escuela en escuela buscando aquella que lo entusiasme con la tarea y la propuesta, o son adolescentes que asisten regularmente a la institución pero saben que el interés y los aprendizajes están fuera de ella; estas situaciones presentes en el cotidiano de los sistemas interpelan a la implementación de políticas de expansión de la educación secundaria sostenida en los pilares de la igualdad y la justicia educativa.

Se sabe que en el sector educativo lo universal constituye una condición necesaria para alcanzar una educación justa, pero no alcanza. Las políticas públicas masivas deberán estar acompañadas; del cómo, del qué y del cuánto se distribuye. Se construye, así un modo público de registrar y de explicar la multiplicidad de sujetos y de sus derechos. Es decir, procesos de distribución injustos reproducen ese mismo carácter en el objeto para distribuir.

Por ende, la noción de igualdad que pretende posicionar en condiciones iguales a todos los adolescentes y jóvenes frente a un Estado Garante pone en peligro la política de inclusión que ese mismo estado propicia. Dado que en la implementación de políticas educativas homogéneas, se corre el riesgo de fortalecer la posición invisibilizada, (una ausencia de respuestas), padecida históricamente por los sectores más vulnerables, aquellos que históricamente no ingresaron o no completan su escolaridad secundaria.

En una primera recorrida sobre las diversas propuestas regionales se advierten dos asuntos: el primero radica en que las propuestas políticas de inclusión educativa sólo son factibles de ser sustentables a mediano y largo plazo si se reorganiza la ingeniería intergubernamental para poder acceder y sostener la escolaridad de vastos sectores de la población que viven en situaciones injustas. Pareciera que ya se ha aprendido que, cualquier sea la política de inclusión que se pretenda llevar a cabo desde el área educativa, se necesita, indefectiblemente, del acompañamiento efectivo y sistemático de otras áreas gubernamentales que centralicen sus orientaciones y acciones en función de sostener la escolaridad.

El segundo ítem, se basa en que los procesos de inclusión, requieren de la toma de decisiones de medidas políticas estructurales que tengan como propósitos superar las

situaciones de exclusión socioeconómica en un horizonte cercano. La necesidad de encuadrar medidas inclusivas dentro de genuinas propuestas de inclusión política / social/ económica se constituye en una condición. Se hace referencia a , por ejemplo, a procesos de redistribución de la riqueza, a la promoción de movimientos de ascenso social, a la democratización del acceso a planes de salud, al impulso de la incorporación al mercado de trabajo formal, al fomento del trabajo registrado, a la implementación de reformas impositivas de carácter progresivo, entre otros.

La política bajo estudio se analizó dentro de dos contextos claves: el primero es el regional y el segundo el nacional. El primero, como ya se expresó, actúa como marco dado que un considerable número de países de América Latina ha coincidido en la necesidad de extender la educación secundaria y declararla obligatoria; también, confluyen en los diagnósticos de situación donde se ponderan con la misma fuerza los problemas relacionados con la repitencia y el abandono como la pérdida de sentido de la escuela para los jóvenes.

Tal como se mencionó en el inicio de este capítulo final, sólo se pueden comprender y analizar las propuestas de cambios en las políticas si son enmarcadas en procesos más amplios. Por un lado, permite situar, contextualizar y entender las políticas nacionales en el concierto de las políticas de la región que comparte problemáticas e interrogantes semejantes. Por el otro, habilita a estudiar las acciones llevadas a cabo, meditar sus hipótesis, comprender las limitaciones presentes y los avances logrados; contenidos indispensables para repensar las propias políticas.

El marco nacional está determinado por medidas políticas de la Argentina. Es destacable el proceso de reformulación de la legislación educativa (2003-2006), el incremento sostenido en el presupuesto educativo desde 2003, la construcción de edificios escolares y la universalización de políticas tendientes a la restitución y/o fortalecimiento de los derechos educativos de los niños/niñas y adolescentes (becas estudiantiles⁸⁴, provisión de

⁸⁴ “.. las becas son parte de una política activa amplia que busca facilitar la inclusión, la permanencia y la promoción en el sistema educativo de los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad socioeducativa. Son un apoyo económico a los alumnos para

textos escolares.). La Asignación Universal por Hijo para protección social (Decreto presidencial 1602/09) y el Plan Conectar Igualdad (política de inclusión digital) creado a partir del Decreto Presidencial 459/10, e implementado en conjunto por Presidencia de la Nación, la Administración Nacional de Seguridad Social (ANSES), el Ministerio de Educación de la Nación, la Jefatura de Gabinete de Ministros y el Ministerio de Planificación Federal, de Inversión Pública y Servicios, constituyen las dos políticas estatales con impacto directo en la institución escolar.

Dentro de una macro economía con un crecimiento sostenido y una administración gubernamental con un vínculo consolidado con el sector gremial docente, la extensión de la obligatoriedad de la escuela media se encara en condiciones favorables y excepcionales si se tiene en cuenta la historia reciente.

En suma: durante el análisis de la política bajo estudio se tuvieron presentes estos dos grandes marcos a fin de orientar y direccionar la mirada.

En América Latina, los procesos de democratización del sistema escolar basados en la concepción del derecho a la educación y a la definición de los niños y jóvenes como sujetos de derecho y en la generación de nuevas leyes educativas, están requiriendo procesos de planificación a mediano y largo plazo.

A modo de síntesis, se puede afirmar que "...la permanencia en el nivel primario se manifiesta aun pasados los 14 años, lo que permite visualizar el fenómeno de la repitencia y las consecuencias del ingreso tardío, representados por la edad en la que se alcanza el punto máximo de escolarización. Por otra parte, a partir de los 13 años comienza a observarse claramente el incremento sostenido de la proporción de adolescentes que abandona la escuela. A esta edad, la mayor parte de quienes interrumpen sus estudios lo hace antes de finalizar sus estudios primarios o al momento de culminarlos tardíamente. Así, progresivamente se ensancha la franja que refleja la deserción durante la educación

garantizar el derecho individual y social a la educación .(apoyo para la escolaridad de alumnos bajo protección judicial, apoyo para la escolaridad de alumnos de los pueblos originarios, para los alumnos comprendidos en las becas ley Islas Malvinas y Atlántico Sur (ley 23.490), para los comprendidos en la ley de Padrinazgo Presidencial (ley 20,843): fuente: <http://portales.educacion.gov.ar/dnps/alumnos/becas-escolares/> consultada marzo 2012

secundaria, a tal punto que entre los 17 y 18 años –edad teórica de finalización del nivel secundario en la mayoría de los países- cerca de la mitad de los adolescentes ya no concurre a la escuela. A esta edad, sólo el 32% de los estudiantes culminó el nivel medio. En este porcentaje, se encuentran incluidos tanto quienes continúan estudios superiores como quienes abandonan sus estudios una vez terminado el nivel. Finalmente, puede observarse que la proporción más alta de personas que culminó el nivel medio se encuentra entre los jóvenes que tienen 21 años de edad....” (Siteal, 2010:31-32)

La presencia de escenarios bien diferentes tanto al interior de América latina como al interior de cada país, la pertenencia a determinada clase social, la influencia del nivel de estudios alcanzados por los padres, las experiencias educativas acumuladas, la diferencia entre la edad teórica y la real, la pérdida de sentido de la educación son aristas que marcan y definen estos escenarios educativos.

El avance en materia normativa en relación con la obligatoriedad marca, también, un punto de inflexión en la que numerosas administraciones gubernamentales de la región han decidido tomar la responsabilidad pública de garantizar la educación secundaria para todos los adolescentes y jóvenes.

En relación con las propuestas de educación secundaria, el panorama está compuesto por un trabajo legislativo importante, la ampliación de la planta de profesores y políticas de profesionalización del sector y también la presencia de experiencias que intentan modificar el formato escolar de la secundaria común para el acceso y permanencia de los adolescentes en los estudios secundarios. La mayor parte de ellas abarcan a una proporción menor de jóvenes, están en pleno desarrollo, ponen a prueba algunas cuestiones novedosas, intentan relacionar aspectos propios de las culturas juveniles con aspectos más escolares, incorporan otras figuras a la estructura escolar y proponen algunos cambios en la organización curricular. De estas propuestas a baja escala aún no se conoce el nivel de impacto real, ni las posibilidades de elevar su escala de cobertura, sin embargo propician la construcción de saberes e información necesarias para repensar los formatos de una institución escolar que albergue a todos los adolescentes sin generar circuitos de exclusión ni de diferentes calidades de aprendizajes.

En una mirada general, en la región no es posible observar modificaciones que interpelen a las estructuras ya establecidas. Es decir que en los países con escenarios educativos equivalentes, no es posible identificar políticas que tiendan a emprender cambios estructurales.

Se sabe que la estructura organizacional actual es portadora de viejos problemas que no han encontrado solución a lo largo de las décadas, a estos problemas hoy se les suman otros nuevos no sólo por la inclusión de otros perfiles de adolescentes y jóvenes sino porque se le demandan otros propósitos. Por lo que es imprescindible reflexionar sobre la estructura de la escuela media y las posibilidades concretas de una organización ya definida para sostener procesos de inclusión educativa plena.

A grandes rasgos, la estructura de la escuela media continúa vigente con pocas modificaciones: es una organización curricular por disciplinas, con una media de entre 11 y 14 materias por cursada anual, la designación del profesor se realiza por disciplina y se contempla la posibilidad de acumular entre 40 a 45 hs semanales de horas cátedra frente a alumnos, con un cuerpo de preceptores encargados de acompañar y seguir el comportamiento de los alumnos, un régimen académico basado en la trimestralización de las disciplinas, en evaluaciones al finalizar cada período con una nota determinada, con asistencia presencial regular, sin posibilidad de opcionalidad de la cursada y sin demasiados cambios a medida que se avanza en la escolaridad.

Es decir, la matriz fundacional de la escuela media- selectiva y excluyente-sigue intacta sin tomar en cuenta los impactos de las nuevas demandas de la cultura juvenil, las nuevas preguntas en relación con la enseñanza, la nociones de la psicología y la sociología que ayudarían a comprender de otros modos el vínculo de los jóvenes con el conocimiento y las otras y diversas necesidades de las sociedad a futuro. La cuestión del abandono de la escuela secundaria, tanto en la Argentina como en el resto de América latina⁸⁵, es quizá el signo más claro sobre la existencia de mecanismos que no funcionan.

⁸⁵ Un reciente estudio de la Unión Europea considera como problemático el abandono de los jóvenes del sistema escolar. “La mayor parte de los jóvenes atraviesan con éxito todas las etapas del sistema escolar para luego acceder a una educación superior, a oportunidades de formación, o

Entonces, vuelve a tomar cuerpo una cuestión central relacionada con el mantenimiento de este formato organizacional si se declara la intención de albergar otras poblaciones y poder dar cuenta y desarrollar otras respuestas. Las posibilidades concretas de esta escuela secundaria tal como la hemos conocido y transitado para promover otros comportamientos en los distintos sectores del sistema están puestas en duda. Algunos investigadores (Tiramonti 2004, Terigi 2008) dan por supuesto que esta estructura ya cumplió con su objetivo fundacional y que es momento de comenzar a pensarlo de nuevo si se quiere que otras poblaciones y otras cuestiones estén presentes en el cotidiano de las aulas.

Sin embargo, también, se le continúa demandando a la escuela secundaria para que contribuya a la formación de ciudadanía, que pueda efectivizar aportes que sumen mejoras en las formas de participación ciudadana y por ende, aportes cualitativos en las sociedades a futuro. Además, sigue siendo un requisito para la continuidad de los estudios y a la vez, es “piso” de un mercado laboral que eleva cada vez más los parámetros para el ingreso al trabajo formal. Estos tres pilares tensionan el formato escolar de maneras más o menos visibles según cada contexto.

A modo de síntesis, se podría enumerar algunos problemas con los que se enfrentan los centros gubernamentales en los siguientes términos:

al empleo. No obstante, **uno de cada siete jóvenes europeos** abandona el sistema educativo sin poseer las aptitudes o las cualificaciones que actualmente se consideran necesarias para una transición exitosa al mercado laboral y para una participación activa en la economía actual, basada en los conocimientos. Dicho de otro modo, en la actualidad, alrededor de **6,4 millones de jóvenes en Europa se definen como personas que abandonan los estudios prematuramente**⁸⁵. Aunque vale la pena la aclaración: En la UE, a los jóvenes que abandonan el sistema educativo con un nivel de estudios correspondiente, como máximo, al primer ciclo de enseñanza secundaria y que no participan en la educación y la formación se les denomina personas que abandonan prematuramente los estudios. Por consiguiente, las personas que abandonan prematuramente los estudios son aquellas que únicamente han cursado preescolar, enseñanza primaria o primer ciclo de enseñanza secundaria o un breve segundo ciclo de enseñanza secundaria de menos de dos años de duración (CINE 0, 1, 2 o 3c corto, 5) e incluyen a quienes han cursado educación pre-profesional o profesional sin haber obtenido ningún certificado de enseñanza secundaria. Es decir, que aun considerado como abandono del sistema escolar, estos jóvenes atraviesan por más años de escolaridad. (UE: Informe solicitado por la Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo, 2011)

- La identificación de los mecanismos que garanticen la presencia de ciertas cuestiones comunes a las cuales la escuela como institución pública no debe renunciar, en un contexto heterogéneo y desigual creado por políticas injustas.
- La necesidad de articulaciones efectivas intergubernamentales para garantizar el sostenimiento de la escolaridad obligatoria.
- La posibilidad de poner a prueba, experimentar, llevar a cabo experiencias educativas que contengan hipótesis de trabajo nuevas y creativas que potencialmente sean transferibles a universos mas amplios.
- El requisito de generar otros saberes relacionados con la forma de enseñar, con los vínculos entre los jóvenes y el conocimiento, con la flexibilidad de estructuras organizativas a mediano plazo para poder hacer efectivo el mandato de la obligatoriedad para la toda la población.
- La necesidad de generar cambios en la forma de organizar el trabajo docente en las instituciones escolares, cambios que lleven a pensar en un trabajo que no esté sólo signado por la disciplina ni por las horas de trabajo frente a alumnos y que, a su vez, no vulneren los derechos laborales.
- La necesidad de disponer de fondos presupuestarios a mediano y largo plazo no sólo para extender la red edilicia, sino para el mantenimiento de la actual así como para el equipamiento sistemático y su sostén a través del tiempo.
- La necesidad de idear cambios que pongan el foco en el alumno, en sus necesidades e intereses, en sus posibilidades de aprendizaje y en el respeto de sus vínculos con el sistema escolar sin que esto signifique agudizar los procesos de segmentación del sistema educativo ni la estandarización de circuitos de segunda o tercera calidad.

- La exigencia de disponer de información cuantitativa actualizada tanto a niveles de toma de decisiones como en las escuelas mismas, constituye un insumo básico para anticipar escenarios y construir estrategias de seguimiento y acompañamiento.
- La necesidad de incorporar las nuevas tecnologías en las aulas debe ir de la mano no solo de capacitación docente en el uso de las mismas sino de propiciar la circulación de herramientas más adecuadas para el trabajo en las aulas

❖ ***EL Pan de Educación Secundaria Obligatoria en el contexto nacional***

Argentina atravesó en los últimos años un proceso importante de redefinición de su marco normativo (Senén González 2007; Feldfeber, Gluz 2011) que recolocó a la educación como eje de las políticas centrales, con una impronta en la mejora de los salarios docentes, condición sine qua non para el sostenimiento de los días de clases. La necesidad de llevar a cabo uno de los postulados de la ley nacional de educación (la obligatoriedad del nivel secundario) hizo que en el 2009 el Consejo federal de Educación estableciera por resolución el desarrollo del Plan Nacional de Educación Obligatoria.

En los últimos años Argentina, registra un aumento de la escolarización en las franjas de edades 14-17 años, aunque con diferencias significativas entre las jurisdicciones; la información arroja que si bien hay un aumento en la cobertura del nivel llama la atención el aumento de abandono sobre todo en los años 8 y 9, así como el aumento de la cantidad de alumnos con sobreedad, lo cual lleva a reflexionar sobre la calidad de la experiencia escolar que se lleva a cabo.

En términos del sistema, se registra un aumento de cargos docentes y se calcula que casi la mitad de las escuelas secundarias del país tendrán que sufrir cambios institucionales para ajustarse a la nueva organización del nivel secundario de cada jurisdicción.

Con un sostenido incremento del presupuesto educativo nacional y con un sistema educativo que presenta a grandes rasgos estos datos básicos, se inserta la política bajo

estudio. El Plan Nacional de Educación Obligatoria (2009-2011) comenzó con la unificación de los planes de estudio y a partir del 2009 el mismo se basó en la

- ❖ Reformulación/ elaboración de normativa relacionada con el régimen académico
- ❖ Reformulación/ elaboración de normativa relacionada con la convivencia escolar
- ❖ Elaboración de planes jurisdiccionales para la implementación de la educación secundaria
- ❖ Presencia de los asistentes técnicos territoriales en todo el territorio
- ❖ Confección de Planes de Mejora Institucional por cada establecimiento educativo (Diseño e implementación de propuestas educativas en pos de garantizar las trayectorias escolares de los alumnos).
- ❖ Presencia de la figura jurisdiccional del responsable de los Planes de Mejora

Este plan se destaca por la homogeneidad de las acciones propuestas, lo cual podría disparar un efecto no deseado: el no registro de los diferentes escenarios educativos provinciales, sus historias y sus recorridos en relación con lo escolar y por ende, la ausencia de políticas más adecuadas para extender la escolaridad secundaria.

De los primeros párrafos de estas reflexiones, se desprende la necesidad de propiciar medidas heterogéneas para arribar a escenarios comunes y compartidos, en este caso una escolaridad secundaria con aprendizajes significativos y valiosos. Esta decisión implica varias cuestiones: por un lado, se enfrenta a un sistema educativo caracterizado por su matriz conservadora; aunque la historia y el presente indiquen que la escuela secundaria ha perdido sentido para sus propios actores, las dificultades para cambiar están arraigadas a un nivel que aún añora viejas épocas.

También, las complejidades del sistema, de la gestión del mismo, de las competencias de la nación y de las provincias, de la disponibilidad de fondos, de los armados normativos propician la definición de lineamientos homogéneos.

El sentido de lo heterogéneo citado en este estudio está vinculado con varias cuestiones. En primer lugar, la *realidad* de la escuela secundaria en la Argentina requiere de más y

diferentes saberes. Pareciera que, con lo *“que se sabe”* no alcanza para pensar otros formatos de escolaridad que resulten significativos y convocantes para los adolescentes y los profesores que allí trabajan. Es el Estado el único lugar donde se encuentran las condiciones políticas, técnicas y económicas para poner en funcionamiento otros desarrollos que intenten responder con contenidos distintos a las viejas y nuevas preguntas que formula la escuela media.

En segundo lugar aparece una continuidad de relación de trabajo Nación-provincias que atraviesa varios períodos y diferentes gestiones políticas. Este tipo de relación no ha fortalecido, necesariamente, a aquellas administraciones con capacidades institucionales debilitadas.

En tercer lugar, sin que este orden implique una ponderación en sí mismo, la realidad de los adolescentes en la Argentina es múltiple, determinada por diversas condiciones, la ubicación territorial, la capacidad de acceso a determinados bienes y servicios, la vinculación temprana con el trabajo, con la maternidad/paternidad, con la violencia y con el arte dibujan situaciones diversas; necesarias a tener en cuenta desde la orbita gubernamental.

Al mismo tiempo, se comprende que los cambios en el sistema educativo requieren del largo plazo, que la visualización de sus resultados implica otros tiempos bien distintos a los tiempos de una gestión y por lo tanto, suponen no solo la planificación a mediano y el largo plazo sino una suerte de *“renuncia”* de la gestión promotora de la política a recoger los frutos sembrados.

Por otra parte, al fuerte componente *“conservador”* mencionado en los párrafos anteriores, se consolida a partir *la desconfianza/ temor/ resistencia* que despiertan los propuestas pautadas por los distintos gobiernos. Las recientes modificaciones a la estructura del sistema educativo propiciadas a partir de la implementación de la ley federal del 1994, derogada en 2006, fueron el ejemplo más elegido por los entrevistados para manifestar sus preocupaciones. Lo asociaban a la *“facilidad con que un gobierno cambia lo que hizo el otro”* sin que esto implique la adhesión a la propuesta de los 90. En

suma, la experiencia acumulada instala con firmeza la “*fantasía*” de que un cambio/ reforma/ modificación puede ser anulado por otra gestión sin mayores costos.

Si bien no fue objeto del presente estudio, la política implementada actualiza, también, el vínculo conflictivo entre una instancia de gobierno central y con otra local. Tras la transferencia educativa, quedó por un lado, un Ministerio Nacional de Educación sin escuelas a cargo y por el otro, gobiernos provinciales con nuevas y acuciantes responsabilidades políticas y administrativas.

Por un lado, se asoma una instancia nacional que a partir de 2006 está haciendo esfuerzos de diversa índole para reunificar y direccionar un sistema educativo nacional fragmentado, más aún tras la aplicación desigual de la reforma educativa de los noventa. Por el otro, están las administraciones provinciales intentando incorporar a la administración escolar a las administraciones públicas previas no sólo desde el punto de vista administrativo / burocrático sino también en los fondos provinciales.

Desde la transferencia de los servicios educativos a las provincias hasta hace unos años, la entidad central continuaba enviando fondos para que las provincias pudieran sostener el incremento en su planta administrativa / docente. Años más tarde, 2001/2 a partir del FONID y la redefinición del mismo (2003), las jurisdicciones reciben transferencias de fuente 11 (fondos nacionales) para sostener los salarios docentes.

Sin embargo, la relación Nación- provincias incluye desde ese entonces otros aspectos: la instancia central espera poder generar las coordenadas nacionales pertinentes en función de velar por los derechos educativos de los ciudadanos. Con tal propósito, se propician líneas de trabajo comunes que dialogan con las instancias de toma de decisiones locales y en ocasiones, directamente con las instituciones escolares de las provincias, lo que agrega complejidad a la relación. Estos ejes de trabajo, por lo general, van acompañados de financiamiento y asistencia técnica.

Vale tener en cuenta que, la transferencia educativa⁸⁶ tomo casi sorpresivamente a las estructuras provinciales que debieron rápidamente acomodarse para recibir a un sistema

⁸⁶ Cabe recordar que el primer “intento de descentralización se desarrolló sobre fines de la década de los 60, donde a partir de la ley.17.878, el poder ejecutivo logró transferir solo 680 escuelas ubicadas en la Provincia de Buenos Aires, Río Negro y La Rioja . Una década después, en

educativo al que la mayoría no administraba ni direccionaba su política. Las estructuras provinciales, entonces, se concentraron en entender y realizar los cambios indispensables para incorporar a la educación secundaria como un nuevo servicio público bajo su jurisdicción.

La cuestión pareciera oscilar entre el respaldo a mecanismos y herramientas de modo que las jurisdicciones puedan contar con estructuras de gobierno y de administración fortalecidas, capaces de proyectar localmente sus sistemas y el lugar de una instancia central que debe velar por la totalidad del territorio, la dirección la política y la construcción de sentido en un marco federal. Se esperaba- enunciado presente en los procesos de transferencia- que la cercanía y el conocimiento del territorio constituirían insumos básicos para la construcción de políticas y acciones que mejoren la administración, la eficacia y la calidad de los sistemas. Por ende, la impronta de la relación pareciera que quedó sellada: una nación sin escuelas pero con la capacidad política/ técnico/ económica de generar políticas y provincias con competencia para dirigir sus sistemas educativos pero con capacidades institucionales debilitadas⁸⁷.

Dado que las realidades provinciales no han quedado congeladas desde los noventa, es posible reconocer desarrollos institucionales jurisdiccionales que han fortalecido las capacidades de los gobiernos provinciales en materia educativa. Así es como es posible identificar propuestas de mejora de los sistemas educativos para la educación secundaria

1978, la casi totalidad de establecimientos primarios bajo dependencia nacional fueron transferidos a las jurisdicciones (Cantini, J, 1983) este proceso significó el traspaso de 6700 escuelas y 44050 docentes. Por último, los servicios primarios, secundarios y terciarios que aún quedaban bajo dependencia nacional pasaron a depender de las provincias y de la Municipalidad de Buenos Aires en un proceso que comenzó en 1992..."(Filmus, 1997:14)

⁸⁷ Se sabe que en un contexto de desorden y déficit financiero, los gobiernos provinciales comenzaron a organizar sus sistemas educativos con una fuerte impronta inaugural desigual: quedó plasmada la distancia estructural entre aquellas provincias con históricas capacidades políticas/institucionales y financieras que podían afrontar estas nuevas situaciones y aquellas que se encontraban en condiciones inferiores, con escasa calidad institucional y pocos o nulos recursos humanos y/o financieros. Las gestiones públicas estaban atravesadas, también, por las lógicas de la política partidaria/ clientelar (características de los partidos mayoritarios nacionales y de los caudillistas provinciales) que en algunas ocasiones colisionaban con los lineamientos y/ o necesidades específicas del sector.

que ponen de manifiesto, entre otras cuestiones, iniciativa y creatividad propia. Son ejemplos de esto las provincias de Córdoba, Santa Fe, Buenos Aires, La Pampa, Ciudad de Buenos Aires, entre otras, que de hecho están llevando a cabo experiencias de mejora de los aprendizajes y/o propuestas de cambio de los formatos escolares medios. Sin embargo, la mayor parte del país aún presenta dificultades para la identificación de problemas específicos y la generación de estrategias propias.

El Ministerio de Educación de la Nación recrea una estructura conocida: divide al país en regiones, cada región está a cargo de un asistente técnico quien acompaña los avances y dificultades de las provincias, la Nación asiste a la política con la transferencia de fondos para propósitos definidos. A través de encuentros regionales y nacionales, la Nación y las provincias hallan un ámbito de trabajo compartido.

En el caso del Plan que ocupa a este estudio, la transferencia de fondos nacionales es destinada a sostener el trabajo de los asistentes técnicos territoriales y las horas institucionales para las escuelas, componentes fundamentales de la propuesta. Cabe la pregunta, después de tantos años de uso de esta modalidad, sobre los resultados de la misma y la efectividad de ese tipo de relación para construir capacidad técnica instalada en las provincias que por razones históricas, económicas, geográficas o políticas tienen mayores dificultades y requieren de mayor asistencia del ministerio nacional. Otro tema está vinculado con la sustentabilidad de la propuesta, por ejemplo, como se resolverá el sostenimiento de estos nuevos cargos y horas.

Otro punto para reflexionar es la elección de una única estrategia en la propuesta: la elaboración de planes de mejora institucional por parte de las propias instituciones, enmarcados en los planes jurisdiccionales que los niveles locales deben confeccionar y enviar al ministerio nacional.

Pareciera que se ponen en juego, en forma paralela, dos cuestiones antagónicas: por un lado, se confía/ se espera que los saberes escolares resulten suficientes para entender la/s problemática/s presente/s en la institución y para elaborar estrategias superadoras de las

mismas pero, al mismo tiempo, se *desconfía* de que una institución con determinados problemas e incluida en un sistema educativo con ciertas tradiciones, tenga la capacidad de generar mejores herramientas para superar la situación por lo que se construye una figura externa al sistema educativo: el asistente técnico territorial, quien tendrá a cargo acompañar la elaboración e implementación del plan de mejora institucional.

Además, la incorporación de un agente externo – cuyas funciones en la práctica pueden yuxtaponerse con las del supervisor del sistema- se inscribe también, en clave de la *desconfianza* en dos sentidos. Por un lado, se pone en duda que el cuerpo de supervisores pueda promover situaciones de cambio y revisión de las prácticas institucionales, y al mismo tiempo, se dejan sin resolver las políticas de fortalecimiento del cuerpo de supervisores de nivel, que vayan más allá de la instancia de capacitación.

La situación de los supervisores del nivel secundario en el país es profundamente desigual: mientras que en algunas jurisdicciones existe una planta con una cantidad de nombramientos que permiten a los agentes acompañar y supervisar a un número consistente de escuelas (es decir que les permite la visita a las escuela, el seguimiento de los proyectos y problemas institucionales de las escuelas, entre otras cosas) en otras provincias, las cantidad de cargos es absolutamente insuficiente para cumplir de manera eficiente y concreta sus funciones principales.

La necesidad de repensar el rol de los supervisores del nivel es una cuestión poco rebatible. De más está aclarar que el incremento de la planta sin redefiniciones de roles no es una medida recomendable pero tampoco pareciera que lo es dejar “en *suspense*” la discusión sobre qué significa supervisar las escuelas del nivel secundario en el marco de su obligatoriedad.

La información recogida en las entrevistas alimenta las dos situaciones previstas: en algunas jurisdicciones, luego de un tiempo y trabajo previo, los ATT y supervisores han podido confluir de algún modo en la tarea mientras que, en otras los niveles de desencuentro dificultan el trabajo en común.

Retomando el concepto de desconfianza, presente en varias entrevistas, ésta se nombra y se hace presente en casi todas las instancias: Desde el nivel central, pareciera que se

desconfía de las provincias, las instancias jurisdiccionales *desconfían* de las escuelas y de los supervisores, muchos supervisores *desconfían* de los asistentes técnicos territoriales porque parecen tener asignadas tareas que aquellos visualizan como propias, en las escuelas se *desconfía* de las autoridades y del proyecto, sobre todo en relación con la sustentabilidad del mismo. A su vez, la escuela *desconfía* de si misma en relación a su capacidad para cambiar actitudes institucionales con respecto a los alumnos y a veces, *desconfía* de los alumnos y/o de sus padres. Estos círculos en los que se instala la desconfianza hacia la palabra y al accionar del otro y a la propia propuesta es, sin duda, un elemento que construye un determinado “clima” que es necesario tomar en cuenta y analizar, aunque precede a la inserción del Plan en las instituciones.

Las “*desconfianzas*” tienen anclajes en los recorridos institucionales de los distintos sujetos en cuestión que arrastran, por supuesto, décadas y décadas de “cortocircuitos”, de quejas algunas fundadas y otras sin tantos fundamentos, así como de “oídos sordos” entre los diversos actores involucrados.

En cuanto a los planes jurisdiccionales, constituyen otra de las cuestiones a considerar. Estos planes, como se mencionó, enmarcan los planes de mejora institucional y acompañan la puesta en marcha de obligatoriedad de la escuela secundaria en cada provincia.

Se ha observado que los planes, en líneas generales proponen un número importante de acciones que parten desde, las que se están llevando a cabo hasta aquellas a las que se pretenden llegar, contienen un gran número de metas y objetivos a cumplir en un corto plazo. En muchas jurisdicciones, si se toma en cuenta la envergadura de los enunciados presentes, la disponibilidad de los recursos humanos y financieros, los problemas del nivel específicos de cada provincia y los tiempos estipulados, pareciera tratarse de planes de difícil cumplimiento. Se entiende que desde la concepción a partir que Nación solicita a las jurisdicciones su elaboración, los planes constituyen herramientas de gestión que ayudan a priorizar, establecer etapas y sobre todo, focalizar los esfuerzos frente a un panorama complejo, con propósitos arduos de lograr aunque no imposibles. Sin embargo, de la lectura y análisis de algunos planes jurisdiccionales pareciera desprenderse que

constituyen un paso formal de cumplimiento con la Nación antes que verdaderos instrumentos para la toma de decisiones.

Por otra parte, la mayoría de las propuestas de implementación de la obligatoriedad de la educación secundaria provincial se basan en el respeto del formato escolar conocido. Expandirlo sin significativas variaciones también establece límites a los desarrollos de la normativa. Si bien hubo desarrollos tanto a nivel nacional como provinciales de modificaciones del régimen académico y de los consejos de convivencia, éstos *están sujetos* a una determinada estructura que sólo posibilita algunas modificaciones y variaciones. Es un formato sostenido bajo determinada lógica que lo estructura y, a la vez, condiciona posibles cambios y reduce las posibilidades de creatividad y audacia, ingredientes necesarios para repensar los regímenes académicos de la escuela secundaria. Sin embargo, a pesar de lo observado, es de destacar algunos movimientos que se han producido, plasmado en propuestas con características a tener en cuenta. Tal es el caso de la Provincia de Tucumán con la creación de diecisiete escuelas nuevas en las que han incorporando nuevas hipótesis de trabajo no sólo en cuanto a la organización institucional sino respecto del ingreso y del concepto de cargo docente, o en la Provincia de Santa Fe en relación con el cargo docente y la capacitación de los mismos, o la Provincia de Buenos Aires con la implementación de concursos docentes. Al mismo tiempo, los procesos y resultados de las experiencias de escuelas de verano en Formosa y Corrientes son auspiciosos y potencialmente pueden constituir insumos sólidos para volver a pensar la escuela de esas provincias.

Por último, es menester subrayar tres cuestiones: la primera está vinculada con la necesidad de políticas destinadas a aquellos adolescentes que han quedado fuera del sistema educativo secundario. Si bien a nivel nacional, hubo recorridos de distintos programas de reconvocar a los adolescentes a la escuela, sólo es posible identificar, al menos en esta etapa, al programa de finalización de estudios primarios y secundarios (FINES) como la línea de trabajo específica que tiene como destinatarios a aquellos jóvenes que han abandonado el sistema educativo y quieren volver a estudiar.

Se sostiene que los jóvenes que están fuera del sistema educativo requieren de estrategias institucionales que los visibilicen como sujetos de derecho y que, en función de esa concepción, se les ofrezca alternativas de reingreso de calidad y sostenibles en el tiempo.

La segunda cuestión es que, si se retoma la idea de los tres componentes sostenedores de la propuesta central, es posible marcar cierta desarticulación entre los mismos, es decir, funcionamientos independientes entre sí que finalmente impactan en el total del Plan. A modo de ejemplo, se puede observar que si el componente financiero no logra que los recursos presupuestarios lleguen a las jurisdicciones en el tiempo y forma estipulado, esta situación influye sobre el componente institucional, no sólo porque impide o retrasa su inicio /desarrollo sino porque abona a la desconfianza y resistencia presentes en los distintos actores frente a este tipo de propuestas.

Al mismo tiempo, si se tratara de ponderar el comportamiento de cada uno, se pueden identificar ciertos aspectos conservadores presentes en la modalidad de vínculo con la provincia, en las herramientas utilizadas, por ejemplo. Los aspectos más creativos pueden identificarse en el componente normativo y en algunas propuestas jurisdiccionales e institucionales, el componente financiero no logra superar las trabas propias de las administraciones más burocratizadas.

Un punto a resaltar presente en la política objeto de estudio se refiere al proceso de construcción de la normativa. Según lo recogido en las entrevistas realizadas, los procesos de discusión sobre los cambios propuestos por los gobiernos locales, que tenían como marco de referencia lo estipulado en el CFE, con “el sistema” fueron interesantes. Un buen número de supervisores y directores del nivel incorporaron en sus discusiones consideraciones y definiciones que ubicaban a los adolescentes como sujeto de derecho y frente a quienes la escuela como representante del Estado se constituía en el responsable de responder por *más y mejor educación*.

Estas nociones-ejes de una política de derechos- estructuran los discursos de los funcionarios de alto rango pero también están presentes en los de los supervisores,

asistentes técnicos territoriales y funcionarios de rangos intermedios. Sin duda, constituye un avance significativo que permite advertir la producción de ciertos movimientos en el interior de los sistemas, movimientos que interpelan y ponen en discusión determinadas prácticas institucionales o bien representaciones sociales que atentan o no conciben a los adolescentes como sujetos de derechos.

Por citar sólo algunos ejemplos, en los desarrollos normativos vinculados a los acuerdos de convivencia escolar analizados se estipula que alumnos y sus padres cumplan algunas funciones y se hagan cargo de determinadas responsabilidades con el propósito de aportar insumos para la mejora de la convivencia institucional. Los avances registrados en relación con las modificaciones a los regímenes académicos de las provincias se caracterizaron por ser flexibles al poner en duda algunos de los criterios “históricos y característicos” de la escuela secundaria. El “deseo” institucional enunciado como “que los adolescentes estén en las escuelas aprendiendo” adquiere sentido cuando la escuela puede preguntarse por los derechos de sus alumnos.

Además, a nivel nacional, los desarrollos normativos actúan como marco para las provincias, otorgan un sentido y direccionalidad a las producciones provinciales y también constituye una señal contundente del diseño de una política a largo plazo.

En las entrevistas llevadas a cabo se pudo observar la presencia de otros contenidos en el discurso educativo. El registro por parte de los diferentes actores del sistema educativo sobre la necesidad de revisar y reflexionar sobre las concepciones acerca de los adolescentes y sobre todo sobre sus recorridos por el sistema educativo en el nivel secundario resulta un dato auspicioso. Se espera que dichos enunciados ayuden a la construcción progresiva y sistemática de nuevos abordajes colectivos/ institucionales.

La valoración positiva de todos los entrevistados alrededor de la Asignación Universal por Hijo (AUH) pareciera constituir un primer paso hacia lo anteriormente mencionado.

Otra cuestión que puede sumar es la confrontación de las instituciones con sus propios datos, con la información cuantitativa sobre los adolescentes y la escolaridad. Si bien,

desde las instancias gubernamentales provinciales se subrayaron las dificultades, resistencias y a veces la falta de herramientas para el manejo de los datos por parte de las escuelas y aunque se trata de procesos lentos, la lectura de los datos por parte de los distintos actores que intervienen en los procesos de escolaridad constituye un punto de partida en dos sentidos: el primero porque de alguna manera, el Estado se hace cargo de los resultados de los mecanismos de exclusión, que necesariamente lo impulsa a promover y a sumar diversas estrategias. En segundo lugar, porque ayuda a incluir contenidos específicos cuando se hace referencia a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho.

En algunas provincias, preocupadas por la cantidad de alumnos sin pase y porcentajes de abandono están implementando y/o elaborando los Legajos Únicos por Alumno (LUA)⁸⁸ éstos en el marco de políticas de acompañamiento y sostenimiento de la escolaridad- sobre todo para aquellos adolescentes que han abandonado la escuela alguna vez-puede resultar un elemento central para la toma de decisiones.

Otra cuestión a tener en cuenta puede analizarse a través de la experiencia recogida que indica que la sumatoria de programas y proyectos ha conducido a una suerte “*programitis*” propia de la implementación de las políticas. En el caso de las educativas, se tiende a generar dispersión tanto de los propósitos perseguidos como de los esfuerzos y se suele propiciar que las instituciones, al estar en muchos y diversos proyectos, se concentren en la satisfacción de las cuestiones formales y descuiden el núcleo duro de los mismos. A su vez, los gobiernos al concebir el espacio escolar como fructífero y potente, tienden a “inundarlas de programas/ proyectos” (Perazza: 2008).

Los planes jurisdiccionales y los de mejora institucional se presentan como planes marcos, articuladores de las diversas propuestas presentes tanto en las provincias como en las escuelas en relación con la escuela secundaria.

Desde ese lugar, a nivel provincial es posible comprender la cantidad de actividades, metas, estrategias presentes en los planes. Los procesos de articulación de los mismos no

⁸⁸ Con desarrollos desiguales, es posible mencionar a las provincias de Misiones, Santa Fe, Ciudad de Buenos Aires, Neuquén, Entre Ríos, Salta, entre otras.

sólo requieren que todos estén bajo un mismo marco sino que se reorganicen en función de las prioridades, de las posibilidades, del logro de distintas condiciones que son requisito de determinadas cuestiones presupuestarias. Si bien esta es una tarea pendiente en algunas jurisdicciones pareciera que la mayoría de los tomadores de decisiones la tiene en su horizonte cercano. Lo mismo se puede observar en los rangos intermedios, se comprende que el Plan de Mejora Institucional es un marco amplio que permitirá a la institución orientar sus acciones y recursos en pos de los objetivos enunciados.

Una última reflexión está relacionada con los docentes, su puesto de trabajo y la noción de cargo. Si bien, algunas jurisdicciones han realizado avances en el modo de acceso al cargo (como se ha visto, Tucumán en la implementación de las nuevas escuelas) o han cumplido lo estipulado en los estatutos provinciales (llamado a concurso en las Provincias de Santa Fe y Buenos Aires), la política bajo estudio no realiza propuestas o sugerencias que conlleven avances significativos en lo vinculado con el cargo docente en la escuela secundaria. Resulta difícil concebir propuestas de cambio sin interpelar al puesto de trabajo de los profesores, aun sabiendo que se trata de una tarea compleja, por lo que hubiera sido interesante aprovechar la oportunidad de sumar nuevas instituciones al extender la oferta del nivel y brindar la posibilidad de “inaugurar” otras formas de organizar el trabajo de los profesores, y por ende, su puesto laboral.

Para realizar un balance provisorio de esta política y de la mano de los marcos expuestos y en función de lo analizado, se concibe que esta incipiente política se estructuró sobre algunos supuestos y la lectura y aceptación de determinadas condiciones materiales y simbólicas. Estas condiciones de alguna manera marcan los límites de la política: buscar la innovación/ los cambios sobre un formato escolar que ha demostrado que al menos debe revisarse, mantener (al menos durante el período estudiado) las características de los cargos docentes tal como fueron concebidos para ser funcionales en otro momento histórico pero que en la actualidad obstaculizan la elaboración y concreción de proyectos institucionales, aceptar la necesidad de crear nuevos cargos, con financiamiento

dependiente de la Nación y con funciones superpuestas a las de roles consagrados como el de supervisor (confluencia que hace suponer dificultades institucionales), la generación de horas institucionales por fuera de las plantas escolares; son cuestiones que pueden resultar conflictivas o empobrecer los alcances de la implementación del plan.

En contrapartida, es posible identificar algunos indicios de cambios paulatinos en relación a la posición de la escuela (y de todos los actores que trabajan en ella) en relación con considerar a los adolescentes que están sosteniendo su escolaridad como sujetos de derechos. Este hecho es significativo porque las instituciones comienzan a colocarse como responsables (con lo que colabora la exigencia de planificar sobre los datos estadísticos del comportamiento de la matrícula de cada escuela y de cada jurisdicción) y con competencias dadas para dar/darse cuenta de qué pasa en cada escuela.

Tanto en las entrevistas como en los encuentros regionales, se expusieron distintas experiencias llevadas a cabo por las jurisdicciones para poder fortalecer la escolaridad de los alumnos: la escuela de verano, las clases de apoyo, el acompañamiento del tuto son algunos ejemplos donde la jurisdicción y la escuela han puesto en funcionamiento " *...lo mejor de la escuela secundaria más una dosis de creatividad.*" y en general, las impresiones recogidas resultan ser alentadoras, sobre todo para los mismos promotores de estas iniciativas.

Pueden ser éstas algunas condiciones necesarias de un comienzo, necesario y urgente en cuanto a profundizar, en función de incluir contenidos diversos que den sentido a conceptos tales como obligatoriedad, derechos, aprendizaje, enseñanza, trayectorias escolares y, al mismo tiempo, de que esos sentidos se encarnen las acciones de las escuelas y en el acompañamiento adecuado de las administraciones gubernamentales.

Bibliografía

Acosta, Felicitas. (2011) *Estudio sobre casos de políticas educativas destinadas a la Educación Secundaria*. Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Almandoz, M Rosa & el al (2008). *Gestión de innovaciones en la enseñanza media*. Argentina. Brasil. España. Argentina, OEI- Santillana.

Bresser-Pereira, L & otros (2004): *Politica y gestión pública*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.

Binstock, G & Cerutti, M. (2005). *Carreras truncadas. El abandono escolar en el nivel medio en la Argentina*. Buenos Aires, UNICEF Argentina.

Brito, Andrea. (2010). *Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue*. Buenos Aires Editorial: Libros Libres. FLACSO Argentina.

Chiurazzi, Teresa. (2007). *Arquitectos para la educación. Educación para la arquitectura*. En: *Las formas de lo escolar*. Baquero, Diker, Frigerio (comps.) Serie educación. Buenos Aires Del estante editorial.

Dubet, F. (2011). *Repensar la justicia social, contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Buenos Aires. Siglo veinte y uno editores.

Dussel, I (2006). *Política, conocimiento y currículo en la escuela media en la Argentina: visiones históricas y problemas actuales en escuela media. Desafíos y realidades* Claudia Jacinto et al. Buenos Aires, Santillana.

Dussel, I &, Southwell, M. (2008) *Los desafíos de la inclusión masiva*. En: *El Monitor de la educación*. Nro. 5, Ministerio de Educación Nacional, Buenos Aires, Argentina.

Feldfeber, Myriam & Gluz, Nora. (2011). *Las políticas educativas en Argentina: herencias de los '90, contradicciones y tendencias de "nuevo signo*. En: Educação & Sociedade, vol. 32, núm. 115, pp. 339-356. Universidade Estadual de Campinas sCampinas, Brasil.

Filmus, D. (1997). La descentralización educativa en la Argentina: elementos para el análisis de un proceso abierto. Ponencia. Coloquio Regional sobre la descentralización en América latina y el Caribe. CLAD. Ministerio de Educación y Economía, Gobierno de Costa Rica.

Garnier, L: (2004): *El espacio de la política en la gestión pública*. En Bresser-Pereira.Grau. Garnier. Oszlak. Przeworski *Política y Gestión Pública*. CLAD-Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires

GHK Consulting; Nevala, Anne-Mari & Hawley, Jo (2011) La reducción del abandono escolar prematuro en la UE. Estudio. Resumen. Documento sido solicitado por la Comisión de Cultura y Educación del Parlamento Europeo.

Itzcovich, G. (2012) *Configuraciones espaciales de escenarios urbanos y rurales. Desafíos pendientes en los procesos de inclusión educativa*. Cuaderno 12. SITEAL. IIPE/UNESCO – OEI. 2012,

Jacinto, C &Terigi, F. (2007) *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. UNESCO- IPPE. Argentina. Ed Santillana,

Kessler, G. (2004), *Trayectorias escolares*, En Kessler, G., *Sociología del delito amateur*. Buenos Aires, Editorial Paidós.

Llinás, P (2011). *Interpelaciones en los bordes de lo escolar: políticas para abordar la (inconmovible) forma de la escuela secundaria*. En: *Variaciones sobre la forma escolar*.

Límites y posibilidades de la escuela media. Tiramonti, G (Dir.) Buenos Aires Homo Sapiens, Rosario. Flacso.

López, Néstor & et al (2008). *La escuela y los adolescentes.* Tendencias Sociales y Educativas en América Latina. SITEAL.OEI. IPPE.UNESCO.

López, N (2007): Las nuevas leyes de educación en América Latina: una lectura a la luz del panorama social de la región. IPPE-UNESCO. CLADE.

Loyo, Aurora & Calvo, Beatriz (2008). *Centros de Transformación Educativa. México D.F (México).* Madrid, OEI.

Montes, Nancy. (2012)Temas y problemas en perspectiva latinoamericana, en el marco del Seminario Virtual La Educación Secundaria Área Educación de la FLACSO. Buenos Aires, Cohorte 2012.

Perazza, R. (2007) *Lo político lo público y lo educativo.* En: *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado.* Perazza, R (Comp.) Buenos Aires. Aique grupo editor.

Perazza, R. (2011). *Los procesos de toma de decisiones en el sector educativo. Relaciones entre sindicatos y gobiernos.* En: *Políticas y prácticas frente a la desigualdad educativa. Tensiones entre la focalización y universalización.* Nora Elichiry (comp.) Buenos Aires Novedades Educativa.

Peres Islas, José Antonio (2002) *Integrados movilizados, excluidos, políticas de juventud en América Latina.* En: *Movimientos Juveniles en América latina, Pacucos, malandros, punketas.* Feixa et el. España. Editorial Ariel social.

Southwell, M. (2011). *La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato* En: *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media.* Tiramonti, G (Dir.) Buenos Aires Homo Sapiens, Rosario. Flacso, Buenos Aires.

Senen González, S (2007) *Políticas, leyes y educación. Entre la regulación y los desafíos de la macro y micropolítica*". En: *Pensar en lo público. Notas sobre la educación y el Estado*, Perazza, R (Comp.) Buenos Aires Aique grupo editor.

SITEAL: "Trabajo adolescente y escolarización en 16 países de América Latina". Dato Destacado. Nro. 17, SITEAL. IYPE/UNESCO – OEI.

SITEAL (2010). *Metas educativas 2021: Desafíos y oportunidades*. Informe sobre tendencias sociales y educativas en América Latina. SITEAL. IYPE/UNESCO – OEI.

SITEAL (2007). *Atlas de las desigualdades en América Latina* SITEAL. IYPE/UNESCO – OEI.

Terigi, Flavia (2008). *Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles*. En: *Propuesta educativa*, 17 (29), dossier "Reformas de la forma escolar", pp. 63-71 Buenos Aires, Flacso.

Terigi et al (2012). *La escolarización secundaria de adolescentes y jóvenes en América Latina. Aportes para el análisis de la situación y la deliberación sobre políticas*". Informe interno. U Europea.

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*". Buenos Aires. Editorial manantial.

Tiramonti, G (Dir.) (2012). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires Homo Sapiens, Rosario. Flacso.

Unicef (2010). *Educación secundaria. Derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes*. Argentina. UNICEF.

Unicef (2012). *Adolescentes y secundaria obligatoria. Finalización de estudios y vuelta a la escuela*. Conurbano (Argentina) Unicef/ UNGS.

Unicef (2012). *Centros de Escolarización de Adolescentes y Jóvenes (CESAJ)* Conurbano Bonearence (Argentina) Unicef/ UNGS.

Leyes nacionales y resoluciones del CFE


- Ley nacional de Educación, 26 206/06, resoluciones CFE N° 79/09, N° 84/09, N° 88/09, N° 93/09.

Materiales del Ministerio de Educación de la Nación:

- La convivencia en la escuela. Recursos y orientaciones para el trabajo en el aula. (2010). Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- Los Jóvenes, hoy. El Monitor de la educación. Nro. 28. 5ta época, Ministerio de Educación Nacional, Buenos Aires, Argentina Marzo, 2011.
- Escuela secundaria: debates para la transformación. El Monitor de la educación. Nro. 19. 5ta época, Ministerio de Educación Nacional, Buenos Aires, Argentina Diciembre 2008.
- Posibilidades y límites de la acción escolar El Monitor de la educación. Nro. 5, Ministerio de Educación Nacional, Buenos Aires, Argentina, 2008
- *Experiencias y prácticas educativas en escuelas secundarias*. Libro 1 y 2. (2010) Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- La tutoría en la escuela. Notas para una historia. (2007) Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación
- Diseño e implementación del Plan de Mejora Institucional. Serie de documentos de apoyo para la escuela secundaria. (2011). Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.
- "Secundaria en el Bicentenario" Dirección de Educación Secundaria. Ministerio de Educación de la Nación. Revista Digital. Cinco números.2010-2011.
http://www.me.gov.ar/curriform/publica/rev_sec_bi.pdf
- DINIECE: La obligatoriedad de la educación media. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Serie la Educación en debate. Documentos de la DINIECE. Nro. 4, Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

- DINIECE: “Diversidad de la Oferta del Nivel Secundario y Desigualdad Educativa”, Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa, Abril 2011, Buenos Aires. Ministerio de Educación de la Nación.

Anexo I: EDUCACIÓN OBLIGATORIA			
	Fecha	Publicación	
DOCUMENTOS			
Resolución N° 18 CFE	19/09/07	Página Web	<p>Aprueba el documento “Acuerdos Generales sobre Educación Obligatoria”, cuyos <u>Anexos I y II</u> forman parte de la presente Resolución.</p> <p>Anexo I: Acuerdos generales sobre la Educación Obligatoria</p> <p>Anexo II: Datos básicos indispensables que deberán contener los títulos y certificaciones de estudios.</p> <p>Se relaciona con Resolución N° 84-CFE-09</p>
Resolución N° 84 CFE	15/10/09	Página Web	<p>Aprueba el documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”.</p> <p>Establece un plazo de dos años para la revisión de normas y prácticas que comprometan el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria.</p> <p>Establece que las diversas ofertas educativas existentes y las que se acuerden para la Educación Secundaria orientada, se definirán en orden a las siguientes orientaciones: Ciencias Sociales / Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Economía y Administración, Lenguas, Arte, Agraria / Agro y Ambiente, Turismo, Comunicación, Informática y Educación Física.</p> <p>Las orientaciones previstas en el artículo precedente se certificarán con el título de: “Bachiller en.... (la orientación correspondiente).....”.</p> <p>Establece que en el término de dos años la escuela secundaria obligatoria deberá cursarse a través de planes de estudio que cuenten con un mínimo de 25 horas reloj semanales - como lo establece el artículo 32 inciso c) de la Ley de Educación Nacional-.</p> <p>Redefine en un plazo máximo de tres años el régimen académico que regula formas, estrategias, criterios y momentos de la evaluación y la acreditación en el nivel, mediante procesos que garanticen la participación de directivos, docentes y alumnos.</p>
Resolución N° 93 CFE	17/12/09	Página Web	<p>Aprueba el documento “Orientaciones para la Organización Pedagógica e Institucional de la Educación Obligatoria” que figura como anexo.</p> <p>Cada jurisdicción definirá el Régimen Académico de la escuela secundaria obligatoria.</p> <p>Se fortalecerán las instancias de apoyo, que forman parte del régimen académico, a las trayectorias escolares de los alumnos de las escuelas secundarias, a partir de las condiciones materiales y pedagógicas con la contribución del financiamiento de los Planes de Mejora Institucional (Resolución CFE N° 88/09)</p> <p>El Ministerio de Educación de la Nación a través de las áreas de competencia, dispondrá el acompañamiento y asistencia técnica a las jurisdicciones que así lo requieran.</p>

EDUCACIÓN OBLIGATORIA			
	Fecha	Publicación	
Resolución N° 102 CFE	24/06/10	Página Web	Aprueba el documento complementario a la Resolución CFE N° 18/07 “ Pautas Federales para la movilidad estudiantil en la educación obligatoria ” que se adjunta como Anexos I y II.
Resolución N° 103 CFE	24/06/10	Página Web	Aprueba el documento “ Propuestas de Inclusión y/o Regularización de Trayectorias Escolares en la Educación Secundaria ”, que se adjunta como Anexo I.
PLAN NACIONAL			
Resolución N° 79 CFE	28/05/09		Aprueba el Plan Nacional de Educación Obligatoria. Anexo 
RÉGIMEN DE PASANTIAS			
Resolución N° 90 CFE	27/11/09		Encomienda al ME, la elaboración de un anteproyecto de decreto del PEN, con el objeto de establecer las pautas para el régimen de pasantías para el ámbito del nivel de Educación Secundaria del Sistema Educativo Nacional, conforme los términos y condiciones del documento que se adjunta como Anexo I. Encomienda al Ministerio de Educación, la elaboración de un anteproyecto de Decreto del PEN, con el objeto de modificar el artículo 3° del Decreto PEN N° 491/97, en virtud del anteproyecto del artículo 1º y de la derogación del Decreto PEN N° 340/92, conforme los términos y condiciones del documento adjuntado como Anexo II.

DISTINTAS MODALIDADES

EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL			
	Fecha	Publicación	
DOCUMENTOS			
Resolución Nº 13 CFE	29/08/07		Aprueba el Documento “Títulos y Certificados de la Educación Técnico Profesional” , que se agrega como anexo y forma parte de la presente resolución.
Resolución Nº 15 CFE	19/09/07		Aprueba los documentos de los marcos de referencia de los sectores Producción Agropecuaria, Construcciones Civiles, Electrónica, Electricidad, Electromecánica, Energías Renovables, Mecánica, Mecanización Agropecuaria, Automotores, Aeronáutica, Aviónica, Aerofotogrametría, Química, Industrias de Procesos, Minería, e Informática, que se agregan como Anexos I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, y XVI respectivamente y que forman parte de la presente Resolución. Anexo I: Sector Producción Agropecuaria, Anexo II: Construcciones edilicias, Anexo III: Sector Electrónico, Anexo IV: Sector Electricidad, Anexo V: Sector Electromecánico, Anexo VI: Sector Energías renovables, Anexo VII: Sector Mecánico, Anexo VIII: Sector Mecanización Agropecuaria, Anexo IX: Sector Automotriz, Anexo X: Sector Aeronáutico, Anexo XI: Sector Aviónico, Anexo XII: Sector Aerofotogramétrico, Anexo XIII: Sector Químico, Anexo XIV: Sector Industrias de Procesos, Anexo XV: Sector <u>Minero</u> e <u>Informático</u>
Resolución Nº 47 CFE	29/05/08	Página Web	Aprueba el documento “Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la educación técnico profesional correspondiente a la educación secundaria y la educación superior” , que se agrega como Anexo I.
Resolución Nº 62 CFE	28/10/08	Página Web	Aprueba el documento “Mejora Continua de la Calidad de la Educación Técnico Profesional” , que se agrega como Anexo I, en reemplazo del documento aprobado por Resolución CFCyE Nº 269/06. Aprueba el coeficiente de distribución del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional, que se agrega como Anexo II . Establece que los lineamientos, criterios y procedimientos indicados en el Documento, así como el coeficiente de distribución tendrán vigencia para las acciones a ser desarrolladas a partir del año 2009.
Resolución Nº 115 CFE	30/09/10	Pág. Web	Aprueba el Documento “Lineamientos y criterios para la organización institucional y curricular de la Educación Técnico Profesional correspondiente a la Formación Profesional.”
Resolución Nº 78 CFE	16/04/09		Aprueba el documento “Curso de capacitación para construcciones sismorresistentes en mampostería” , que se agrega como anexo

EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL			
	Fecha	Publicación	
PROGRAMAS			
Resolución Nº 42 CFE		Pág. Web	<p>Aprueba el Programa nacional de producción y edición de materiales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la Biología, Física, Matemática, Química y aplicaciones emergentes, en el segundo ciclo de las escuelas de nivel secundario, 2008/2009, que se agrega como anexo y forma parte de la presente resolución.</p> <p>Acuerda la asignación de dinero del Fondo Nacional para la Educación Técnico Profesional, como recursos para atender los requerimientos del financiamiento de la producción y edición de libros en ciencias básicas</p> <p>La norma se relaciona con la Resolución CFCyE Nº 269-06 y la Ley Nacional Nº 26058 (Educación Técnico-Profesional)</p> <p>Anexo: Programa nacional de producción y edición de materiales para la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de la Biología, Física, Matemática, Química y aplicaciones emergentes, en el segundo ciclo de las escuelas de nivel secundario, 2008/2009.</p>
Resolución Nº 50 CFE	29/05/08	Pág. Web	<p>Aprueba el Programa Nacional de Equipamiento Informático para las Instituciones de ETP que dicten carreras técnicas de nivel secundario, en los términos indicados en los Anexos I y II que forman parte de la presente Resolución, extendiendo así los alcances de la Resolución CFCyE Nº 269/06 y de la Resolución CFE Nº 39/08.</p> <p>Establece que a partir de la fecha de la presente Resolución y hasta el 30 de septiembre de 2008, las autoridades educativas de las jurisdicciones podrán postular los establecimientos a ser considerados para su incorporación al programa, todo ello con arreglo a los criterios enunciados en el Anexo I</p> <p>Anexo I: Criterios Generales</p> <p>Anexo II: Aula Taller con equipamiento Informático. Componentes del módulo.</p>
Resolución Nº 51 CFE	29/05/08	Pág. Web	<p>Aprueba el Programa Nacional de refacción integral de edificios de establecimientos de Educación Técnico Profesional de gestión estatal, en los términos indicados en el Anexo, extendiendo así los alcances de la Resolución CFCyE Nº 269/06 y de la Resolución CFE Nº 39/08.</p> <p>Establece que, a partir de la fecha de la presente resolución y hasta el 30 de junio de 2008, las jurisdicciones podrán presentar su programa de necesidades, indicando el orden de prioridad de los edificios propuestos a ser atendidos para su refacción integral.</p> <p>La DIRECCIÓN DE INFRAESTRUCTURA de la SUBSECRETARÍA DE COORDINACIÓN ADMINISTRATIVA del MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN tendrá a su cargo la calificación técnica de los proyectos elevados por las jurisdicciones y el control del procedimiento de contratación y ejecución de las obras, conforme la Resolución ME 515/08.</p> <p>Dispone que en los procedimientos de contratación del Programa será de utilización el pliego de bases y condiciones generales que como Anexo B forma parte de la Resolución ME 515/08 o la que la reemplace y/o modifique en el futuro.</p>

EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL			
	Fecha	Publicación	
PROGRAMAS			
Resolución N° 64 CFE	28/10/08		Aprueba el “ Programa Nacional de Formación Docente Inicial para la Educación Técnico Profesional ” en los términos indicados en el Anexo I y los perfiles profesionales requeridos que se agrega como Anexo II. El Programa aprobado tendrá vigencia durante 3 años.
MARCOS DE REFERENCIA PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL			
Resolución N° 25 CFE	07/11/04	Pág. Web	Aprueba los documentos de los marcos de referencia para la formación profesional de Apicultor, Asistente Apícola y Operario Apícola , que se agregan como Anexos I, II y III respectivamente, y que forman parte de la presente Resolución. Anexo I: Marco de referencia y proceso de homologación de certificados. Apicultor Anexo II: Marco de referencia y proceso de homologación de certificados. Asistente apícola Anexo III: Marco de referencia y proceso de homologación de certificados. Operario apícola
Resolución N° 36 CFE	29/11/07	Pág. Web	Aprueba los documentos de los marcos de referencia para la formación profesional de Auxiliar Mecánico de Motores Nafteros, Auxiliar Mecánico de Motores Diesel y Operador de Informática para Administración y Gestión , que se agregan como Anexos I, II, III. Anexo I: Auxiliar Mecánico de Motores Nafteros Anexo II: Auxiliar Mecánico de Motores Diesel Anexo III: Operador de Informática para Administración y Gestión
Resolución N° 48 CFE	29/05/08	Pág. Web	Aprueba los documentos de los marcos de referencia para la homologación de certificados de formación profesional de: mecánico de sistemas de frenos, mecánico de sistemas de encendido y alimentación, mecánico de sistemas de inyección diesel, tornero y fresador , que se agregan como Anexos I, II, III, IV y V respectivamente, y que forman parte de la presente Resolución. Anexo I: Mecánico de sistemas de frenos Anexo II: Mecánico de sistemas de encendido y alimentación Anexo III: Mecánico de sistemas de inyección diesel, Anexo IV: Tornero Anexo V: Fresador
Resolución N° 77 CFE	16/04/09	Pág. Web	Aprueba los documentos de los marcos de referencia correspondientes a las especialidades de Gestión de la Producción Agropecuaria de nivel superior y de Tecnología de los Alimentos de nivel secundario, que se agregan como anexos I y II.
Resolución N° 107 CFE	25/08/10	Página Web	Aprueba los documentos de los marcos de referencia correspondientes a las especialidades de “ Óptica ” de nivel secundario y de “ Soporte de infraestructura de tecnología de la información ” de nivel superior, que se agregan como anexos I y II. Establece que las jurisdicciones tendrán un plazo de dos años para iniciar el proceso de homologación de los títulos y sus planes de estudio.

EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL			
	Fecha	Publicación	
MARCOS DE REFERENCIA PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL			
Resolución N° 108 CFE	25/08/10	Página Web	<p>Aprueba los documentos de los marcos de referencia para la Formación Profesional Inicial de los siguientes perfiles profesionales, según el nivel de certificación que en cada caso corresponda: Albañil-Nivel II; Armador de Hierros para Hormigón Armado- Nivel II; Auxiliar en Construcciones-Nivel I; Auxiliar en Instalaciones Eléctricas Domiciliarias Nivel I; Auxiliar en Instalaciones Sanitarias y de Gas Domiciliarias-Nivel I; Carpintero de Obra Fina- Nivel II; Carpintero para Hormigón Armado- Nivel II; Colocador de Revestimientos de Base Húmeda Nivel II; Montador de Instalaciones Domiciliarias de Gas Nivel II; Montador de Instalaciones Sanitarias Domiciliarias- Nivel II; Techista de Faldones Inclinados-Nivel II; Montador Electricista Domiciliario-Nivel II; Mecánico Instalador de Equipos de GNC Nivel II; Herrero- Nivel II; Rectificador- Nivel II; Soldador Básico y Soldador Nivel II, que se agregan como anexos I a XVII.</p> <p>Establece que las jurisdicciones tendrán un plazo de dos años para iniciar el proceso de homologación de los certificados y sus planes de estudio.</p>
Resolución N° 129 CFE	11/05/11	Pág. Web	<p>Aprueba los documentos de los marcos de referencia correspondientes a las especialidades de “Administración y gestión” de nivel secundario y de “Prácticas cardiológicas”, “Neurofisiología”, “Forestal”, “Desarrollo de software”, “Tecnología de los alimentos” y “Bromatología” de nivel superior, que se agregan como anexos I, II, III, IV, V, VI, y VII</p> <p>Establece que las jurisdicciones tendrán, en virtud del ARTÍCULO 4º de la Resolución CFE Nro. 91/09, un plazo de dos años para iniciar el proceso de homologación de los títulos y sus planes de estudio correspondientes a los marcos de referencia que se aprueban por la presente medida.</p>
Resolución N° 130 CFE	11/05/11	Pág. Web	<p>Aprueba los documentos de los marcos de referencia para la Formación Profesional Inicial de los siguientes perfiles profesionales, según el nivel de certificación que en cada caso corresponda: Carpintero metálico y de PVC- Nivel II; Programador de máquinas comandadas a control numérico computarizado para el arranque de viruta-Nivel III; Operador de máquinas comandadas a control numérico computarizado para el arranque de viruta- Nivel II; Zinguero -Nivel II; Gomero balanceador –Nivel II; Auxiliar electricista de redes de distribución de media y baja tensión-Nivel II y Auxiliar electricista industrial-Nivel II y que como anexos forman parte de la presente Resolución.</p> <p>Establece que las jurisdicciones tendrán un plazo de dos años para iniciar el proceso de homologación de los certificados y sus planes de estudio.</p>

EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL			
	Fecha	Publicación	
SISTEMA DE SEGUIMIENTO DE LOS EGRESADOS DE LA ETP (SEGETP)			
Resolución N° 65 CFE	28/10/08	Pág. Web	Promueve la conformación de un sistema de seguimiento de egresados de la Educación Técnico Profesional, regido por el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET) del Ministerio de Educación de la Nación. El sistema de seguimiento de egresados de la Educación Técnico Profesional (SEGETP) comprenderá la realización inicial del censo nacional de estudiantes que cursan el último año de educación técnica.
TÍTULOS Y CERTIFICADOS			
Resolución N° 91 CFE	27/11/09	Pág. Web	Aprueba los “Lineamientos y criterios para la inclusión de títulos técnicos de nivel secundario y de nivel superior y certificados de formación profesional en el proceso de homologación” , en los términos indicados en el Anexo I. Establece la primera nómina de títulos técnicos y certificados de formación profesional, organizada por los lineamientos y criterios aprobados, cuyo detalle obra en el Anexo II. Establece que las jurisdicciones tendrán un plazo de dos años, a partir de la fecha de aprobación de la presente resolución, para iniciar los procesos de homologación de títulos y certificados de educación técnico profesional según el mecanismo establecido por resolución CFCyE N° 261/06.
AULAS MOVILES			
Resolución N° 106 CFE	25/08/10	Página Web	Aprueba la incorporación de una línea de acción denominada “Aulas Móviles de ETP” en el Documento: Mejora Continua de la Calidad de la Educación Técnico Profesional, aprobado por Resolución CFE N° 62/08, Anexo I.

	Fecha	Publicación	
EDUCACION RURAL			
Resolución N° 128 CFE	13/12/10	Pág. Web	Aprueba el documento “La educación rural en el sistema educativo nacional”
EDUCACION EN CONTEXTOS DE PRIVACION DE LIBERTAD			
Resolución N° 127 CFE	13/12/10	Pág. Web	Aprueba el documento “La Educación en contextos de privación de libertad en el sistema educativo nacional”.
EDUCACION ARTISTICA			
Resolución N° 111 CFE	25/08/10	Página Web	Aprueba el documento “ La Educación Artística en el Sistema Educativo Nacional ”.
Resolución N° 120 CFE	30/09/10	Pág. Web	Aprueba los documentos “ Criterios generales para la construcción de la Secundaria de Arte ” y “ Apoyo al diseño del Plan Jurisdiccional para la modalidad Artística - Planes de Mejora Institucional ”. Establece que las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales implementarán las medidas conducentes para la puesta en vigencia de las formas de organización y regulación de la Educación Artística.
EDUCACION PERMANENTE DE JOVENES Y ADULTOS			
Resolución N° 118 CFE	30/09/10	Pág. Web	Aprueba los documentos “ Educación Permanente de Jóvenes y Adultos –Documento Base ” y “ Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos ”. Establece que las autoridades educativas nacionales y jurisdiccionales en acuerdo federal, implementarán en forma gradual y progresiva medidas conducentes para la puesta en vigencia al año 2013 del ingreso con 18 años de edad a las instituciones educativas de la modalidad. Establece que los servicios educativos de nivel primario y secundario de la educación obligatoria dependientes de las jurisdicciones, pondrán en vigencia planes y programas para la inclusión efectiva de la población estudiantil comprendida entre 14 y 17 años, en los niveles correspondientes, al año 2013. El CFE establecerá la duración de la Educación Primaria y la Educación Secundaria para jóvenes y adultos y las regulaciones que garanticen ofertas educativas que permitan el reconocimiento y acreditación de las trayectorias de los alumnos de la EPJA y cuya pertinencia asegure la validez nacional de las certificaciones y títulos
EDUCACION INTERCULTURAL BILINGÜE			
Resolución N° 119 CFE	30/09/10	Pág. Web	Aprueba el documento “La Educación Intercultural Bilingüe en el sistema educativo nacional”. Establece que se hace necesaria la gradual y progresiva incorporación de la modalidad de Educación Intercultural Bilingüe en la política curricular de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo.

			Garantiza en forma gradual y progresiva la formación docente en y para la Educación Intercultural Bilingüe específica, inicial y continua en los distintos niveles del sistema educativo.
--	--	--	---

CONTENIDOS ESPECIFICOS QUE DEBERÍAN ESTAR PRESENTES EN LOS DISEÑOS CURRICULARES

CONTENIDOS ESPECIFICOS			
	Fecha	Publicación	
EDUCACION VIAL			
Resolución Nº 40 CFE	31/01/08	Pág. Web	Las autoridades educativas se comprometen a incorporar de forma obligatoria, contenidos específicos de educación vial, desde el nivel inicial, en los establecimientos educativos dependientes de sus jurisdicciones. Acordar la creación del “Programa Permanente de Educación Vial”, que será coordinado por el Ministerio de Educación de la Nación.
EDUCACION SEXUAL			
Resolución Nº 45 CFE	29/05/08	Pág. Web	Aprueba el documento “Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral – Programa Nacional de Educación Sexual Integral- - Ley Nacional Nº 26.150” , conforme el anexo adjunto.. Anexo: Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral.

EQUIVALENCIAS DE ESTUDIOS, TITULOS Y CERTIFICADOS

	Fecha	Publicación	
Resolución N° 19 CFE	19/09/07	Pág. Web	<p>Encomienda al MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA de la NACIÓN, la elaboración de un anteproyecto de Decreto del PEN, con el objeto de establecer las pautas para el otorgamiento de la validez nacional de certificaciones y títulos a partir de la cohorte del año 2008, conforme los términos y condiciones del Anexo adjunto.</p> <p>Anexo: Anteproyecto de Decreto que otorga, para la cohorte 2008, validez nacional a los títulos y certificaciones que emitan instituciones de gestión estatal y de gestión privada reconocidas por las autoridades educativas nacionales, provinciales y de la C.A.B.A, correspondientes a estudios presenciales de todos los niveles y modalidades de la educación, previstos por la ley 26.206 (Ley de Educación Nacional)</p>
Resolución N° 59 CFE Modificada por la resolución N° 124.	21/08/08	Pág. Web	<p>Aprueba el “Sistema Federal de Títulos y Certificados Analíticos con Resguardo Documental”, correspondiente a la finalización de los estudios de la Educación Secundaria y la Educación Superior, que como anexo forma parte de la presente medida.</p> <p>Establece la primera fase de implementación del sistema a partir del año 2009 – serie 2008 –, para los egresados de las provincias del Chaco, Corrientes, Formosa, Jujuy, Santiago del Estero, Tucumán y la jurisdicción nacional. Acuerda la segunda fase de implementación del sistema a partir del año 2010 -serie 2009-, para los egresados de todas las jurisdicciones del país.</p>
Resolución N° 91 CFE	27/11/09	Pág. Web	<p>Aprueba los “Lineamientos y criterios para la inclusión de títulos técnicos de nivel secundario y de nivel superior y certificados de formación profesional en el proceso de homologación”, en los términos indicados en el Anexo I.</p> <p>Establece la primera nómina de títulos técnicos y certificados de formación profesional, organizada por los lineamientos y criterios aprobados, cuyo detalle obra en el Anexo II.</p> <p>Establece que las jurisdicciones tendrán un plazo de dos años, a partir de la fecha de aprobación de la presente resolución, para iniciar los procesos de homologación de títulos y certificados de educación técnico profesional según el mecanismo establecido por resolución CFCyE N° 261/06.</p>
Resolución N° 124 CFE	13/12/10	Pág. Web	<p>Aprueba las modificaciones al “Sistema Federal de Títulos y Certificados Analíticos con Resguardo Documental”.</p> <p>Establece que las modificaciones aprobadas serán implementadas a partir de la serie 2009.</p> <p>Encomienda a la Secretaría de Educación del Ministerio de Educación de la Nación, el dictado de la normativa necesaria para instrumentar la implementación del “Sistema Federal de Títulos y Certificados Analíticos con Resguardo Documental” y la correspondiente a la instrumentación de las modificaciones aprobadas.</p>

EDUCACIÓN A DISTANCIA			
	Fecha	Publicación	
ACUERDO MARCO			
Resolución N° 32 CFE	29/11/07	Pág. Web	<p>Aprobar el Acuerdo Marco de Educación a Distancia para la Educación Primaria, Secundaria y Superior, cuyos Anexos I y II forman parte integrante de la presente medida. La medida entra en vigencia a partir del 1º de Enero de 2008.</p> <p>Establece coordinar con el Consejo de Universidades el tratamiento conjunto de las regulaciones que se aprueban en el presente Acuerdo Marco.</p> <p>Se relaciona con Resolución N° 67-CFE-08, Resolución N° 76-CFE-09</p>
OFERTAS EDUCATIVAS			
Resolución N° 11 CFE	29/08/07	Pág. Web	<p>Establece, a partir de la Convocatoria 2008 y hasta que el CFE acuerde las adecuaciones previstas para el Sistema Educativo, conforme la Ley de Educación Nacional N° 26.206, que las ofertas educativas a distancia que sean presentadas a la Comisión Federal de Registro y Evaluación Permanente de las ofertas de Educación a Distancia que obtengan dictamen de aprobación plena, se registrarán hasta un plazo de dos (2) años.</p> <p>Las jurisdicciones deberán arbitrar los recaudos para que las ofertas educativas, que hubieran obtenido hasta la Convocatoria 2007 dictamen de aprobación, se ajusten a la normativa que se aplique conforme la Ley de Educación Nacional N° 26.206.</p>

	Fecha	Publicación	
PROGRAMA CONECTAR IGUALDAD			
Resolución N° 82 CFE	30/07/09	Pág. Web	<p>Aprueba el Programa Nacional “Una computadora para cada alumno” a ser implementado en escuelas técnicas públicas de gestión estatal dependientes de las provincias y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en los términos indicados en el Anexo, extendiendo así los alcances de la Resolución CFE N° 62/08.</p> <p>Establece que, a partir de la fecha de la presente resolución y hasta el 14 de agosto de 2009, las jurisdicciones educativas podrán presentar su solicitud de inclusión en el Programa, indicando las características (especialidades, número de secciones y número de estudiantes) y el orden de prioridad otorgado a cada una de las escuelas técnicas propuestas para ser incorporadas durante los años 2009 y 2010.</p>
Resolución N° 114 CFE	30/09/10	Pág. Web	<p>Subsume el Programa Nacional “Una computadora por alumno” como parte del Programa “CONECTAR IGUALDAD.COM.AR”.</p> <p>Conserva dentro del Programa de Mejora Continua de la Calidad de la Educación Técnico Profesional, aprobado por Resolución CFE N° 62/08, las líneas de acción que brinden apoyo al desarrollo del Programa CONECTAR IGUALDAD.COM.AR, en los establecimientos de ETP de nivel secundario, en términos similares a los establecidos en la Resolución CFE N° 82/09.</p>
Resolución N° 123 CFE	13/12/10	Pág. Web	<p>Aprueba el documento “Las políticas de inclusión digital educativa. El Programa Conectar Igualdad”, y el Manual operativo para la gestión institucional del Programa Conectar Igualdad.</p>

	Fecha	Publicación	
EVALUACION DE LA CALIDAD EDUCATIVA			
Resolución N° 116 CFE	30/09/10	Pág. Web	Aprueba el documento “ Lineamientos para la evaluación de componentes de la calidad educativa 2010 – 2020 ” y determina que a partir del año 2010, la aplicación de los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) se lleven a cabo con una periodicidad trienal.

Anexo II: NORMATIVA JURISDICCIONAL SOBRE CONVIVENCIA ESCOLAR EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

JURISDICCIÓN	TIPO Y NÚMERO DE NORMA	FECHA DE SANCIÓN	ASPECTOS PRINCIPALES MENCIONADOS EN LA NORMA
LA PAMPA	Resolución N° 385 MCyE	05/04/2010	<p>Para su desarrollo se consideraron las siguientes fuentes normativas: LEN (artículos 123 inc.i), la Resolución CFE N° 83/09, la Ley de Educación Provincial</p> <p>La norma dispone la implementación del <u>Programa Provincial de Convivencia en las Escuelas</u> y aprueba el documento “<i>Escenarios Institucionales, Convivencias y Participación Democrática</i>” que se adjunta como Anexo I y el “<i>Plan Operativo BIANUAL 2010-2011 del Programa</i>”.</p> <p>El Programa tiene tres propósitos; a) propiciar la profundización de prácticas democráticas en el ámbito escolar, b) contribuir al mejoramiento de climas institucionales y c) promover la construcción de acuerdos escolares de convivencia. Se organiza en tres ejes de trabajo (1- Construcción de ciudadanía, alumnos/as y prácticas escolares, 2- Abordaje colaborativo y democrático de la convivencia, 3- Trayectorias escolares, familias y redes sociales) y al interior de cada uno de ellos se establecen tres estrategias comunes a todos ellos(a) desarrollo profesional, b) producción de materiales y c) acompañamiento institucional), a la vez que existe una línea de acción transversal, <i>Construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia</i>, que articula los tres ejes de trabajo.</p> <p>El Eje 1, <i>Construcción de ciudadanía, alumnos/as y prácticas escolares</i>, parte del reconocimiento de los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derechos, y propone su formación como ciudadanos participativos y críticos. Esto supone promover iniciativas ligadas a la participación política de los alumnos que se articulen con los contextos institucionales específicos. Aquí se plantea la estrategia construcción de la ciudadanía desde las prácticas curriculares y participación en cuerpos colegiados (consejos de aulas, consejos de convivencia, cuerpo de delegados, centros de estudiantes u otros)</p> <p>El Eje 2, <i>Abordaje colaborativo y democrático de la convivencia</i>, intenta propiciar espacios y ámbitos de convivencia y aprendizaje, haciendo del conflicto una oportunidad de desarrollo más que de confrontación. La tarea es prevenir pero también analizar qué hacer cuando las situaciones ya han sucedido dando respuesta tanto a los sujetos, al grupo-clase y a la propia</p>

			<p>institución.</p> <p>Por ello plantea un enfoque de intervención abarcativo e integral que incluya a todos los actores y a las diversas situaciones que se generen en las escuelas, que considere a la convivencia de los/as alumnos/as y los docentes en el aula y también en la escuela, lo cual implica potenciar el diálogo y la resolución de problemas de convivencia.</p> <p>La línea de acción transversal, <i>Construcción de Acuerdos Escolares de Convivencia</i>, señala que la convivencia no es sólo un problema de disciplina sino que involucra aspectos basados en la construcción de la ciudadanía, prácticas democráticas y participación consensuada y real. Del mismo modo, plantea ésta que no puede descansar en la aceptación indiscutida de un único marco de valores y que requiere una manera de trabajo diferente en todas las instituciones. Por esta razón, inicialmente la estrategia a adoptar por la jurisdicción es realizar un diagnóstico y mapeo sobre los procesos de participación, conflictividad escolar y vínculos. Otras estrategias son;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo de un marco orientador “Aportes para un modelo de convivencia en las escuelas”. - Trabajo colaborativo (con las escuelas) para la delimitación, priorización de problemáticas y formas de actuación. - Construcción y establecimiento de un sistema de acuerdos de convivencia elaborados participativamente en las escuelas. - Construcción de modelos de actuación institucional (modelo abarcativo a toda la comunidad educativa acerca del tratamiento de los problemas en el aula y en la escuela, vinculados con la convivencia). <p>De acuerdo con el Plan Operativo BIANUAL del Programa durante el período 2010-2011, se concretaría la acción elaboración y aprobación de los Acuerdos Escolares de Convivencia.</p>
SANTIAGO DEL ESTERO	Decreto Provincial N° 193	07/02/2011	<p>Para su desarrollo se consideraron las siguientes fuentes normativas: Ley de Protección Integral de los niños/as y adolescentes N° 26.061 Ley Nacional N° 26.206, Resolución CFE N°93/98, La Constitución Provincial y Ley de Educación Provincial N° 6876, documento Resolución Ministerial N 1945/09.</p> <p>Deroga toda disposición del Reglamento General de Escuelas Secundarias que se oponga a esta norma.</p> <p>Aprueba el documento “<i>Criterios para la Elaboración de Acuerdos Escolares de Convivencia</i>”, estableciendo que cada establecimiento educativo formalizará su AEC en un proceso que no deberá exceder el ciclo lectivo 2011.</p> <p>Encomienda al <u>Programa Provincial de Convivencia y Mediación Escolar</u> en articulación con el <u>Gabinete Psico-Socio-Pedagógico del Nivel Secundario</u> el marco de apoyo, las orientaciones y asistencia necesaria en el proceso de elaboración para la aprobación de los</p>

			<p>AEC.</p> <p>El consejo de convivencia es un órgano asesor, de consulta y elaboración de propuestas. El anexo fija pautas para la elaboración de los AEC y establece una estructura común de los AEC –la cual fue propuesta por el Programa Nacional de Convivencia Escolar dependiente del Ministerio de Educación de la Nación-. En cuanto a la estructura común se establece que deben sustentarse en las declaraciones internacionales sobre derechos y legislación nacional y provincial. Respecto de Consejo de Convivencia determina que debe haber una consideración explícita en los AEC sobre su conformación y funcionamiento, y los modos de su implementación; la comunicación, participación, equitativa, representación y el registro escrito de lo consensuado.</p> <p>La Resolución N° 93 determina que es la Jurisdicción quien debe decirle a las instituciones sobre el funcionamiento y organización de los Consejos Consultivos. <u>Tiene un bajo nivel prescriptivo</u> y deja bastante abierto lo que las instituciones pueden hacer.</p>
CORDOBA	Resolución N° 149-2010 ME	27/04/2010	<p>Dispone la elaboración de Acuerdos Escolares de Convivencia en base al plan de trabajo adjuntado como Anexo, en los centros educativos provinciales de nivel educación secundaria dependientes de las Direcciones Generales de Educación Media, Educación Técnica y Formación Profesional y de Institutos Privados de Enseñanza, como así también de la Dirección de Jóvenes y Adultos. .</p> <p>Los AEC serán evaluados por una comisión conformada por técnicos del <u>Programa Provincial del Convivencia Escolar</u> y asesores legales del Ministerio de Educación</p> <p><u>Anexo I: Orientaciones para la construcción de los AEC.</u></p> <p>Establece revisar periódicamente los AEC y sugiere que el proceso de su actualización se realice cada tres años contando con la participación de todos los actores involucrados: equipo directivo, docentes, estudiantes, no docentes y padres.</p> <p>En cuanto a los propósitos de los AEC, entre ellos se encuentra el de establecer normas escolares de acuerdo a los principios de la Constitución Nacional o los marcos legales del Estado nacional o Provincia.</p> <p>Propone construir acuerdos de convivencia que no sean sólo prescriptivos como en los reglamentos disciplinarios, sino también propositivos estableciendo deberes, derechos y prohibiciones, y que rescate la plena vigencia de los DD.HH, en el marco de una educación respetuosa de la diversidad.</p> <p>Respecto del sentido de las sanciones escolares intenta reafirmar el carácter educativo de las normas incorporando el valor reparatorio de las mismas.</p> <p>En relación con la aplicación de las sanciones menciona el criterio de gradualidad – es el proceso previo de advertencia (llamados de atención instancias de reflexión- y el de proporcionalidad –en cuanto a que la sanción sea proporcional a la trasgresión cometida-, categorizándolas en leves, graves y muy graves.</p>

			<p>Para la elaboración de los AEC propone diversas etapas. Inicialmente se constituirá el equipo de implementación del proyecto (conformado por directivos, docentes, coordinadores, preceptores y/o tutores) quien delinearán los términos generales de renovación de AEC. Una segunda etapa consiste en la recolección de todas las voces de la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, no docentes y padres) sugiriendo una discusión sobre los códigos y reglamentos de convivencia preexistentes en las escuelas, tomando como instrumento para realizarla una consulta en forma de encuesta para luego sistematizar, analizar e interpretar los datos. La encuesta, adjuntada, ha sido elaborada por el Programa Nacional de Convivencia Escolar.</p> <p>Finalmente, se propone la elaboración del primer borrador de los AEC a partir del análisis de los datos.</p> <p>NO SE HABLA DE ORGANOS COLEGIADOS. PARTICIPACION ESTUDIANTEL SOLO EN LA ENCUESTA.</p>
SANTA FE	Decreto Provincial N° 181/2009	2009	<p>Para su desarrollo se consideraron las siguientes fuentes normativas: Ley de Educación Nacional N° 26.206</p> <p>Aprueba el marco jurisdiccional para la construcción de la convivencia escolar que se adjunta como Anexo IV</p> <p>En el marco teórico referencial conceptualiza a la convivencia escolar como una construcción sistemática y consensuada la cual involucra valores, ideales, principios y acciones pedagógicas. Debe propiciar la participación democrática de todos los sectores de la comunidad educativa, según la competencia y responsabilidad de cada uno, en la elaboración, construcción y respeto de las normas, con el fin de mejorar el clima institucional. En esta línea explicita que esta concepción de la convivencia tiende a desarrollar una cultura colegiada, más democrática.</p> <p>Por otro lado, y en la misma línea, hace hincapié en el reconocimiento tanto del conflicto como inherente a las relaciones interpersonales y la búsqueda de acciones reparadoras con carácter educativo. Privilegia la comunicación, el diálogo y la participación.</p> <p>En relación con la construcción y aplicación de los Acuerdos de Convivencia, establece distintas etapas para su elaboración.</p> <p>El equipo directivo debe generar tiempos y espacios para facilitar tiempos de trabajo institucional e inicialmente debe construir el diagnóstico situacional para luego elaborar el plan de trabajo, el cual debe considerar mínimamente quien participará y las responsabilidades y funciones de cada integrante –que son determinadas por los mismos actores-.</p> <p>Dispone que tienen que ser construidos a través de un proceso consensuado por distintos actores institucionales: Equipo Directivo (Director-Vicedirector) y todo el personal docente</p>

			<p>(incluidos preceptores, tutores, secretarios, docentes, etc) y alumnos. La participación de los padres no resulta necesaria. Si se decide su incorporación debe determinarse institucionalmente la modalidad, representatividad, en forma bien escrita. La institución sí debe garantizar que los padres conozcan el Régimen de Convivencia</p> <p>Cada escuela podrá determinar el nivel de participación de los alumnos, grado de representatividad, modalidad y mecanismos de participación, atendiendo que nunca podrá contradecir lo normado en esta norma.</p> <p>En cuanto a la organización del sistema de convivencia será determinada por cada institución –si será un consejo de curso, consejo de ciclo, consejo de turno, asamblea de curso, etc-.</p> <p>Otra de las etapas es programar acciones preventivas y no sólo intervenciones.</p> <p>El acuerdo de convivencia debe ser plasmado en un documento escrito, en el marco del Proyecto Educativo Institucional y su contenido debe ser socializado institucionalmente notificando a los adultos responsables del alumno antes de su aplicación.</p> <p>En cuanto a las sanciones, dispone categorías de faltas; leves, graves y muy graves, considerando en primera instancia pensar en acciones reparadoras o estrategias de mejora –privilegiando el diálogo-, que tienen carácter educativo y en última instancia recurrir a las sanciones. Asimismo, establece criterios para la aplicación de acciones reparadoras y sanciones. En este sentido se establece garantizar la proporcionalidad en tanto la sanción será proporcional a la falta cometida</p> <p>En relación con la categorización que se haga de las faltas se podrán aplicar las siguientes sanciones: apercibimiento escrito, apercibimiento escrito con informe a los padres, amonestaciones de manera gradual –llegado a un máximo de 20 el alumno perderá su condición de regular debiendo rendir todos los espacios curriculares en los turnos de diciembre o febrero/marzo pudiendo continuar asistiendo a la escuela-, suspensiones -sólo en el caso de faltas graves y con una aplicación gradual-, cambio de división y cambio de turno.</p> <p>Independientemente de las acciones reparadoras se deberá registrar lo actuado en un informe que deberá obrar en el legajo del alumno. Además se deberá comunicar a los padres, en lo posible generar entrevistas y registrar en acta.</p> <p>El equipo directivo será el responsable de aprobar –en primera instancia- el documento institucional de convivencia y de garantizar su cumplimiento. La aprobación definitiva estará a cargo del Supervisor correspondiente.</p>
SAN JUAN	Resolución N° 1328 ME	06/05/2008	<p>Para su desarrollo se consideraron las siguientes fuentes normativas: Resolución ME N° 2021-05.</p> <p>Faculta a la Dirección EGB3 y Polimodal, a la Dirección de Educación de Adultos y a la Dirección de Educación Privada a aprobar mediante Disposición los Acuerdos Institucionales de Convivencia formalizados por las Instituciones Educativas de su dependencia.</p>

			Determina que cada una de las áreas mencionadas deberá garantizar el archivo de los Acuerdos Institucionales de Convivencia.
ENTRE RIOS	Resolución N° 1692 CGE	22/05/2009	<p>Para su desarrollo se consideraron las siguientes fuentes normativas: Ley de Educación Nacional N° 26.206, Ley de Educación Provincial N° 9890, Resolución CGE N° 2436/2007, aportes del Programa EnREDarse y Resolución CGE N° 5163/08. Además se consideraron aportes del <u>Programa Nacional de Convivencia Escolar</u>.</p> <p>Aprueba la formulación y actualización anual de los Acuerdos Escolares de Convivencia (AEC) que reglamenta el Sistema de Convivencia para todas las escuelas de educación secundaria y de las modalidades técnica profesional y de adultos. Dispone desde la Dirección de Educación de Gestión Privada el tratamiento pertinente para la aprobación de los AEC ajustándose a los lineamientos dispuestos en esta norma.</p> <p>En el anexo, se promueve la construcción de los AEC acordes con los valores que sostienen la democracia, a la vez que promueve el abandono de los Reglamentos de Convivencia y el desafío de generar un sistema en el cual participe toda la comunidad escolar, en donde los compromisos se asuman socialmente. Es decir, se estimula la construcción colectiva de los AEC, en donde primen el diálogo, el respeto mutuo, la participación, para el mejoramiento del clima escolar.</p> <p>Establece diferenciaciones entre los AEC y los Códigos de Convivencia y/o Reglamentos de Disciplina. En los últimos se limitan a efectuar una prescripción de límites, una casuística detallada y particular, que muchas veces impide la toma de decisiones o favorece el análisis parcial y subjetivo de los episodios. En contraposición los AEC proponen valores y conductas deseadas asociadas a ellos, no invaden el campo de la privacidad, las creencias o el ámbito familiar, y por lo tanto no emiten juicios de valor sobre los sujetos.</p> <p>Propone la resolución pacífica de conflictos. Este método puede llevarse adelante, previa formación en la temática, por los distintos actores de la comunidad educativa: directivos, docentes y/o alumnos. Se recurre a ellos como primera instancia de diálogo frente a una transgresión.</p> <p>Existe en la institución un actor clave en el monitoreo y coordinación de estas herramientas, el <i>Preceptor</i>, el cual se convierte en auxiliar docente y es el responsable de establecer la relaciones con los alumnos, con los padres y el establecimiento manteniendo la convivencia institucional". Sus funciones son; a) Participar activamente en la propuesta de organización y realización de las actividades institucionales, b) Responsabilizarse directamente del cumplimiento del Reglamento Interno y del Régimen de Convivencia, orientando a alumnos y padres en los deberes y derechos que regulan la convivencia institucional y c) Propiciar la comunicación institucional entre pares con los padres, docentes y directivos siendo un nexo invaluable en el manejo de la información.</p> <p>Otro actor clave es el Supervisor, quien se convierte en mediador "por el lugar de 'objetividad'</p>

			<p>que ocupa a nivel institucional, está en condiciones de asumir la tarea de mediación vehiculizando las relaciones personales, favoreciendo la comunicación de las partes, aportando elementos de análisis. Esto supone: a) Favorecer el análisis y resolución de conflictos institucionales e interpersonales, b) Mediar en situaciones problemáticas de difícil solución, o en las que los propios actores no encuentren por sí mismos formas de resolverlos, c) Acompañar al equipo directivo en la gestión frente a otras instituciones, entidades o comunidad educativa en los casos que sea requerido.</p> <p>En relación con las sanciones, dispone que tengan un sentido reflexivo, crítico sobre la transgresión, que tengan un carácter formador. Hay dos criterios generales que deben considerarse: el de gradualidad, el cual implica que la sanción no debiera aplicarse sin procesos previos de advertencias, llamados a la reflexión. El otro criterio es el de proporcionalidad en tanto la sanción tiene que tener relación con la transgresión cometida. Categoriza a las faltas en leves, graves y muy graves. De acuerdo al tipo de falta determinada intervendrá el docente, director y/o el consejo de convivencia. La sanción que corresponde a las faltas leves es el llamado de atención oral, escrito, realización de acciones reparatorias. Si la falta fue grave se realizará una advertencia. En el caso de transgresiones muy graves las sanciones podrán ser cambio de división, de turno y/o establecimiento las cuales serán adoptadas solo en casos extremos, con la intervención directa del Supervisor Escolar y el consentimiento de la familia. También se pueden considerar otras opciones que deberán ser evaluadas por los directivos, con el asesoramiento del Consejo Escolar de Convivencia.</p> <p>Se debe labrar un acta en el caso de aplicación de una sanción, además de comunicar inmediatamente al alumno y a sus padres.</p> <p>El Consejo Escolar de Convivencia estará compuesto por miembros permanentes (un representante del cuerpo directivo, del cuerpo docente, del cuerpo de preceptores y del alumnado) y miembros transitorios (la decisión institucional de la incorporación de los padres). Este consejo es un cuerpo de asesoramiento, consulta y elaboración de propuestas. La convocatoria de los Consejos Escolares de Convivencia será no ordinaria, sólo en los casos en las que se produjo una transgresión muy grave de las normas escolares.--> No es contradictorio? Dice que ante casos muy graves tiene que intervenir el supervisor.</p> <p>La norma además establece pautas para la elaboración de los AEC, estableciendo objetivos y la estructura común de los AEC. Dentro de esta última establece inicialmente un proceso de consulta , participación de los distintos actores de la comunidad educativa, sistematización de datos y redacción con su fundamentación correspondiente. Además deberá contener una parte que refiera a la fundamentación de los AEC –desde el punto de vista normativo- y un capítulo referido a las sanciones y otro para la conformación de un ámbito colectivo, como el Consejo de Convivencia, para la aplicación de normas y sanciones.</p>
--	--	--	---

			Luego de la redacción el AEC será elevado al Supervisor Escolar para la aprobación y elevación de dictamen al Director Departamental de Escuelas. Se prevé la actualización anual de los AEC.
PROVINCIA DE BUENOS AIRES	Resolución N° 587 DGCyE	22/03/2011	Antecedentes normativos: LEN, Ley de Educación Provincial, Resolución CFE N° 93/09, Acuerdos Institucionales de Convivencia aprobados por Resolución N° 1709/09, Determina que para los AIE las instituciones educativas aplicarán la Resolución N° 1709/09.- -
CIUDAD DE BUENOS AIRES	Ley LGCBA N° 223/99 y Decreto Reglamentario N° 998/08	05/08/99 08/08/08	Crea el Sistema de Convivencia Escolar, el cual rige en las escuelas de nivel secundario estatales y privadas, en todas sus modalidades, dependientes o supervisadas por la exSED del GCBA. Los criterios y procedimientos a seguir en la implementación del Sistema Escolar de Convivencia, se fijan en las "normas", "códigos", "actas" o "reglamentos internos" - en concordancia con los objetivos de la Ley LGCBA y su Proyecto Escuela- las cuales establecen las formas de participación y de representación, los distintos niveles de gravedad de las transgresiones, y los criterios institucionales de la gradualidad para la aplicación de las sanciones previstas en el art. 9 de la ley citada. En el Documento que plasma las normas institucionales de convivencia (Reglamentos, Actas, Códigos, etc.) deben consignarse la fecha de elaboración y aplicación, y las posteriores revisiones, enmiendas y/o modificaciones producidas, asegurando el mecanismo de publicidad de lo acordado, a la comunidad educativa. Para todos los efectos este documento pasa a ser parte del Proyecto Escuela. Las instituciones que lo consideren conveniente pueden organizar distintos cuerpos colegiados por curso, aula, turno, ciclo o sector, con la finalidad de fortalecer la convivencia y establecer mecanismos para el abordaje y tratamiento de los conflictos basados en la búsqueda de acuerdos y técnicas de negociación colaborativa y mediación, en el ámbito en que se originan y con la participación de los actores involucrados En cuanto a los criterios de aplicación de las normas que rigen en el Sistema de Convivencia

Ley Nacional N° 26.061: Protección Integral de los niños/as y adolescentes LEN,

Ley Nacional N° 26.206: Ley de Educación Nacional

Resolución CFE N°93/98: Organización pedagógica e institucional de la escuela secundaria obligatoria.

Síntesis elaborada por G. Rotstein

Anexo III: Descripción y análisis de los planes jurisdiccionales

Región: NEA

Cuadro comparativo por jurisdicción

Criterios a tener en cuenta	Pcia. de Formosa	Pcia. de Chaco	Pcia. de Misiones	Pcia. de Corrientes
Diagnóstico: fuentes utilizadas, marco de fundamentación	De una matrícula en el 2009 de 50676 alumnos, se prever una expansión de la matrícula de más de 3000 al inicio del 2011. Por ende, se estiman que habrá problemas relacionados a la infraestructura y la cobertura de los cargos docentes. En el 2009, el 13 % de los alumnos repiten algún año de la escuela secundaria. Se registran un 8 % de alumnos salidos sin pase y un 23 % de alumnos con sobreedad. Fuentes provinciales.	Expansión de secciones en el ciclo básico urbano y en el rural inclusión y permanencia de los alumnos en la escuela en un 30% a partir del desarrollo de propuestas de enseñanza con especial énfasis en la atención de aquellos en situación de alta vulnerabilidad socioeducativa	Para el 2011, se prevé un incremento de la matrícula de 5000 alumnos más (61.7000, 20101) por ende se prevé una expansión de la cobertura (incremento de matrícula y secciones) y también una extensión y remodelación de la red edilicia. En el 2009, el 9% de alumnos repetían algún año en la escuela media, se estima reducir este porcentaje al 5,2 en el 2011. El 6,2 % son alumnos salidos sin pase y se estima reducirlo al 2,5% en el 2011 El 18,4 % de los alumnos registran sobreedad, se estima reducirlo al 14,4 % en el 2011. Fuentes provinciales	Se prevé un incremento para el 2011 de más de 4000 alumnos inscriptos.(94.302 a) La ampliación de la cobertura de la oferta del nivel y modalidades, en función de la demanda socio-comunitaria, la previsión de recursos humanos, materiales y de infraestructura. El 12,8 % de los alumnos repiten algún año de la escuela secundaria, se concentran en el 8vo año el 17 % de ellos. 8,26 % del total de los alumnos salen de la escuela sin pedir pase a otro establecimiento. Fuentes provinciales
Metas enunciadas	Se prevé incremento de secciones 30 2011, en todas las modalidades. Disminuir la repitencia en 3% anual Disminuir el abandono interanual en 2% anual	Política de apoyo a la gobernabilidad de las Instituciones educativas de nivel secundario Política de apoyo a la diversidad		Redefinir la dimensión curricular Disminuir en un 10% los repitentes en el Ciclo Básico y un 5% en el Ciclo Orientado Se focaliza en algunos aspectos

	<p>Disminuir el porcentaje de sobreedad en 2% anual</p>	<p>Política de Mejorar la calidad de la Educación en el Nivel Secundario</p> <p>Política de Educación de la ciudadanía</p> <p>Política para el fortalecimiento pedagógico de los docentes</p> <p>Fortalecer a las instituciones educativas de nivel secundario sobre la Institucionalidad y Fortalecimiento de la Obligatoriedad de la educación secundaria.</p> <p>Contribuir a la consecución de acuerdos políticos y sociales para la movilización y concientización a la sociedad en torno a los objetivos educativos del Ministerio de Educación.</p> <p>Impulsar programas intersectoriales y políticas integrales que aborden de forma sistémica al cambio y la mejora del nivel secundario.</p> <p>Garantizar mecanismos de participación de la comunidad en la discusión de la institucionalidad de la educación obligatoria.</p> <p>Incluir contenidos culturales y lingüísticos propios de las culturas originarias en los diseños</p>	<p>críticos del Nivel ;y se priorizan líneas pedagógicas de Formación Continua para directivos, tutores y facilitadores pedagógicos y Ciclo de Formación para equipos con horas institucionales por Plan de Mejora y por Plan FinES</p> <p>Desarrollar dispositivos de acompañamiento escolar con Supervisores y Equipos Técnicos Territoriales -en zona-, que viabilicen los Planes de Mejora Institucional, como herramienta de fortalecimiento del PEI</p> <p>Ampliación de la oferta educativa en relación a la cobertura de cargos, infraestructura y equipamiento</p> <p>Diseño y desarrollo de trayectos formativos para quienes deban asumir el acompañamiento didáctico-curricular, tutorial y de gestión institucional a fin de garantizar el ingreso, la permanencia y la promoción, en condiciones de equidad y calidad.</p>
--	---	---	--

		<p>curriculares del nivel.</p> <p>Apoyo integral a los estudiantes de población aborigen, becarios y de asignación universal que concurren la educación secundaria.</p> <p>Reducir la repitencia en las ocho Regionales Educativas.</p> <p>Reducir el abandono escolar en las ocho regiones educativas.</p> <p>Impulsar iniciativas que incentiven a las familias a apoyar la escolaridad de los alumnos.</p> <p>Favorecer el uso integral de todos los recursos – humanos y materiales.- para fortalecer la trayectoria de los alumnos.</p> <p>Contribuir al desarrollo de nuevos modelos de enseñanza y de evaluación integral de los aprendizajes de los alumnos.</p> <p>Favorecer la autoevaluación y evaluación integral de las instituciones educativas</p> <p>Favorecer la participación activa de todos los integrantes de la comunidad educativa para la construcción de sistemas de convivencia escolar en las instituciones de nivel secundario.</p> <p>Propiciar la construcción</p>		
--	--	--	--	--

		<p>colectiva institucional de la Planificación Pedagógica Escolar para fortalecer la vinculación pedagógica. Contribuir con el programa provincial de perfeccionamiento, actualización y formación docente continua para materializar la Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria. Articular acciones con Nivel Superior en la construcción de los diseños del nivel secundario. Articular acciones pedagógicas que generen la formación de docentes en los nuevos escenarios de educación secundaria.</p>		
<p>Principales líneas de acción*</p>	<p>En el marco del Plan Estratégico Territorial Formosa 2015. y del ESO se encuentran:</p> <p>a) 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.</p> <p>b) La adecuación del funcionamiento institucional para acompañar las trayectorias</p>	<p>Prestar apoyo técnico desde el Ministerio de Educación a las instituciones educativas en la gestión de sus sistemas de gobierno y en los procesos de autonomía en la adopción de decisiones. Fomentar iniciativas que favorezcan la participación de los distintos sectores sociales en la mejora del nivel secundario. Colaborar en la consecución de acuerdos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Favorecer el acceso al sistema educativo de todos los adolescentes y jóvenes enfatizando en aquellos que hayan abandonado la educación formal en los últimos 3 años. ○ Garantizar la permanencia en la Escuela Secundaria de adolescentes y jóvenes creando condiciones pedagógicas y materiales que favorezcan aprendizajes relevantes para el alumno. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Atención a la diversidad organizacional de las ofertas educativas del Nivel ○ Renovación y adecuación de la propuesta curricular, bajo el criterio de estructura unificada, ○ Diseño y puesta en marcha de trayectos formativos en servicio para equipos de conducción

<p>Principales líneas de acción*</p>	<p>escolares de los alumnos según necesidades educativas específicas.</p> <p>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.</p> <p>d) La revisión e integración de las políticas, programas, y acciones, nacionales y jurisdiccionales para potenciar y fortalecer los esfuerzos de transformación del nivel.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Continuación de las Jornadas de trabajo con análisis, propuestas y evaluación sobre la Función Tutorial de la Escuela Secundaria. • Talleres para la resignificación del rol del Preceptor en la escuela secundaria • Clases de apoyo por disciplina en contraturno, para el acompañamiento escolar de los alumnos con tres (3) materias pendientes que promocionaron de curso y 	<p>intraministerial a efectos de lograr la obligatoriedad del nivel en sus distintas Modalidades.</p> <p>Articular acciones con el Instituto del Aborigen Chaqueño y organizaciones de pueblos originarios</p> <p>Articular acciones preventivas para evitar el abandono escolar y mecanismos que desencadenan la repetición acentuada en el Ciclo Básico.</p> <p>Fortalecer el uso pedagógico de las TIC y la enseñanza de las ciencias.</p> <p>Apoyar iniciativas pedagógicas que incorporen la lectura en formatos escolares.</p> <p>Propiciar al universo de escuelas de Plan de Mejora, nuevos modelos de organización institucional.</p> <p>Colaborar con evaluaciones nacionales.</p> <p>Diseño e implementación del OPE (Operativo Provincial de Evaluación).</p> <p>Apoyar la creación de centros de estudiantes y consejos escolares en las instituciones.</p> <p>Reforzar la construcción</p>	<p>○ Acompañar la implementación del Decreto 1.602/09 y articular acciones previstas con otros Ministerios.</p> <p>○ Asegurar la terminalidad de la educación secundaria de adolescentes y jóvenes logrando el desarrollo integral de las personas.</p> <p>○ Realizar la ampliación y construcción de establecimientos para escuelas secundarias, priorizando zonas desfavorecidas.</p> <p>○ Impulsar acciones que garanticen condiciones materiales y pedagógicas para el acceso y permanencia del alumno con capacidades diferentes en las escuelas secundarias.</p> <p>○ Desarrollar estrategias de articulación entre el nivel primario y el ciclo básico y entre el ciclo orientado y los estudios superiores con el objeto de lograr aprendizajes continuos y evitar la fragmentación del sistema.</p> <p>○ Implementar proyectos de apoyo al último año de la escuela secundaria, sustentados en la orientación vocacional y/u ocupacional, que promuevan la articulación con estudios superiores.</p>	
---	---	--	---	--

	<p>deben rendir en los turnos de abril, julio/agosto y diciembre.</p> <p>monitoreo de las acciones institucionales para acreditar los egresos pertinentes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jornadas de trabajo con directivos y docentes para la selección de contenidos prioritarios por año y por espacio curricular en los Ciclos Básicos y Orientados en concordancia con los NAP. • Mesas de trabajo para establecer acuerdos sobre los criterios de evaluación por año y por espacio curricular en los Ciclos Básicos y Orientados. • Reuniones institucionales para la Programación Pedagógica Anual en contextos rurales y urbanos. • Programa destinado a promover el ejercicio de la memoria que ofrezca la oportunidad de pensar y reflexionar acerca del sentido de la misma y fundamentalmente sobre los derechos de los ciudadanos. • Jornadas de consulta para la elaboración de un sistema de Convivencia en Escuelas Secundarias de la 	<p>colectiva de la Planificación Pedagógica Escolar.</p> <p>Acompañar la creación de centros estudiantiles, consejos escolares, y acuerdos de convivencia.</p> <p>Definir temáticas prioritarias de capacitación para la ejecución de proyectos de capacitación para docentes del Nivel Secundario de la Provincia.</p> <p>Fortalecer equipos pedagógicos de nivel superior para la construcción de diseños curriculares para el nivel secundario.</p> <p>Articular acciones de formación docente inicial.</p> <p>Acompañar el proceso de evaluación del Plan Bienio de capacitación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ○ Promover prácticas educativas innovadoras y alternativas para favorecer trayectorias escolares continuas que eviten la deserción, repitencia y sobreedad. ○ Sensibilizar a la población sobre el impacto que genera en la trayectoria de vida de un adolescente y/o joven la exclusión del sistema educativo. ○ Promover instancias de apoyo institucional para disminuir los índices de repitencia, ausentismo, sobreedad y abandono a partir de ofertas formativas extra clase, tutorías, entre otros. ○ Generar dispositivos provinciales para lograr la terminalidad del nivel secundario en adolescentes, jóvenes y adultos que no hayan concluido sus estudios y se encuentren, o no, privados de su libertad. ○ Propiciar el desarrollo de propuestas de enseñanza que posibiliten aprendizajes relevantes y significativos que atiendan a los intereses de los adolescentes y jóvenes con énfasis en aquellos en situación de alta vulnerabilidad educativa. 	
--	---	---	--	--

	<p>Provincia de Formosa (Documento base para la consulta elaborado por la Dirección de Educación Secundaria).</p> <p>esta en práctica de los acuerdos establecidos para la Convivencia en todas las instituciones escolares.</p> <p>Proyectos de Comunicación radial para el desarrollo de temas de interés para los adolescentes y su relación con el adulto.</p> <p>Trayectoria de los docentes desnivel (Supervisores y Equipos Técnicos, Directivos, Formación profesores “Explora”, con este trayecto se buscará articular la riqueza de sus contenidos con las necesidades que surjan de los planes de mejoras institucionales.</p> <p>Se busca seguir fortaleciendo la idea de instalar la función tutorial de la escuela secundaria como una herramienta fundamental para el acompañamiento de la trayectoria de los alumnos tanto en lo pedagógico como en lo socioeducativo. Articulación entre ciclo y niveles: CB-CO; Primaria y Secundaria; Ultimo año de la Secundaria- Nivel Superior</p>		<ul style="list-style-type: none"> ○ Producir documentos y materiales de desarrollo curricular para todas las orientaciones y modalidades ○ Incluir nuevas propuestas de enseñanza que aborden estrategias variadas e interesantes, para mejorar los aprendizajes de los estudiantes en Lengua, Matemática, Ciencias Naturales y Sociales. ○ Incorporar progresivamente las TIC en las propuestas de enseñanza, permitiendo nuevas formas de acceso al conocimiento por parte de los adolescentes y jóvenes. ○ Propiciar estrategias pedagógicas que respeten y fortalezcan la especificidad de la educación artística. ○ Garantizar el abordaje de la Educación Sexual Integral definida en la ley 26.150, desde un enfoque que posibilite el desarrollo integral del adolescente y joven. ○ Crear proyectos institucionales donde intervengan activamente docentes y alumnos, que ayuden a potenciar un clima de convivencia arraigado en valores ○ Generar espacios de 	
--	--	--	--	--


			<p>autoevaluación institucional que permitan la revisión de las prácticas institucionales en el marco de las políticas educativas nacionales y los nuevos lineamientos normativos aprobados por el Consejo Federal de Educación. .</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Lograr consensos a nivel federal sobre los propósitos formativos del 7º año y del ciclo básico. ○ Generar condiciones que posibiliten la integración de los proyectos institucionales que incluyan prácticas educativas alternativas, que promuevan innovaciones en la enseñanza y en las experiencias de aprendizaje de los adolescentes y jóvenes. ○ Propiciar espacios de trabajo que permitan la reflexión continua de todos los actores institucionales respecto a las condiciones pedagógicas institucionales de la enseñanza dentro del Nivel. ○ Desarrollar acciones que enriquezcan la propuesta escolar de la escuela y el aprendizaje de los alumnos, favoreciendo el desarrollo de competencias para la inserción social y laboral. Incluirán acciones como: salidas a terreno, proyectos 	
--	--	--	---	--

			<p>comunitarios-solidarios, pasantías laborales, otros.</p> <ul style="list-style-type: none"> ○ Sensibilizar a los docentes sobre la realidad social que viven adolescentes y jóvenes en situación de vulnerabilidad. ○ Diseñar e implementar ciclos de formación destinados a directivos y docentes, que permitan comprender los principales problemas y desafíos que atraviesa la educación secundaria y la modalidad de intervención institucional a partir de las políticas nacionales y las normativas del CFE. ○ Generar instancias de trabajo con los IFD. ○ Impulsar acciones de desarrollo profesional vinculadas a la alfabetización tecnológica de los docentes y de diseño de propuestas de trabajo en el aula con soporte de las TIC. ○ Promover espacios institucionales destinados a la reflexión y revisión de las prácticas de enseñanza en el marco de la autoevaluación. ○ Desarrollar políticas de formación permanente para supervisores y equipos directivos. 	
--	--	--	--	--


			<ul style="list-style-type: none"> ○ Promover la capacitación docente, en competencias básicas, particularmente en el 7º grado de educación primaria y 1º de educación secundaria para favorecer la articulación entre ciclos que eviten el fracaso escolar. ○ Favorecer la implementación de los Planes de Mejora Institucional en las escuelas secundarias de la provincia como oportunidad para introducir cambios en la estructura del Nivel en el marco de la Ley Nacional y de las resoluciones del Consejo Federal de Educación. ○ Afianzar la capacitación continua de los equipos técnicos que fortalezcan la gestión educativa, enmarcado en Planes de Mejora institucionales. 	
Cambios en la organización de la institución **	Propuesta de reformulación organizativa para la gestión y seguimiento de los planes de mejor Equipo central y territorial	<p>Involucrar a las ocho direcciones regionales, con las subsedes, en la contextualización de la Política Educativa Provincial para consolidar progresivamente la Unidad Organizativa del Nivel.</p> <p>- Aunar los recursos humanos de los diversos Programas provinciales y nacionales para coadyudar a la supervisión en el</p>	<p>Se prevé esfuerzos institucionales y de gestión en pos de reorganizar y contener las diversas propuestas socioeducativas presentes y la incorporación de los PMI</p> <p>Conformación de un equipo técnico territorial</p>	Conformación de un Equipo Técnico Jurisdiccional Central de Educación Secundaria para la Provincia de Corrientes (ETJC

Criterios a tener en cuenta	Pcia. de Tucumán	Pcia. De Salta	Pcia. de Santiago del Estero	Pcia. De Jujuy
		acompañamiento a las escuelas en la construcción de su plan de mejoramiento		
Cambios en la normativa	Propone cambios en lo académico y posregímenes de convivencia, no especifica puntualmente cambios.	Institucionalización Provincial de los Consejos Escolares (Res. 6425/09 del MECCyT: reglamentan el funcionamiento de los Consejos Escolares Regular la creación de los consejos escolares	<ul style="list-style-type: none"> ○ Producir el nuevo Régimen Académico en el ámbito de las transformaciones previstas para la educación secundaria, a implementarse a partir del año 2011 en las escuelas de la Jurisdicción. ○ Promover la revisión de los marcos regulatorios institucionales vigentes, acordes a la normativa Jurisdiccional que la provincia defina para el 2011 	Diseñar una estructura normativa. Sistematización de la normativa, revisión, actualización y reformulación cuando corresponda;
Financiamiento	Promer /Promedu/tesoro nacional	Promedu / tesoro Nacional	Promedu/ tesoro nacional	Fondos provinciales Promedu


Region Noa

<p>Diagnóstico: fuentes utilizadas, marco de fundamentación</p>	<p>Creación de 17 establecimientos (2009) y de 718 hs cat. Convenios con entidades privadas para satisfacer la demanda 2008- 2009) Avances en término de indicadores de cobertura y eficiencia interna Relevamiento provincial de alumnos con más de 3 espacios curriculares desaprobados, considerándolos a estos <i>"alumnos en riesgo pedagógico"</i>.</p>	<p>Problemáticas del acceso, el abandono y la repitencia. . En los casos de las escuelas rurales, se dificulta el acceso disminuyendo la asistencia de los adolescentes y jóvenes a la escuela. 5 % de los alumnos salidos sin pase (2009) tasa neta de escolarización del ciclo básico del nivel secundario es del 75.15% de escolarización año 2009 En el ciclo superior la tasa de escolarización es del 54.22%, superior al valor nacional que mide 53.6% En relacion al 2010, se estima bajar un 1% de repitentes y el 1.5% de alumnos salidos sin pase. Fuentes provinciales.</p>	<p>S/ Info</p>	<p>Se estima un incremento de la cobertura para el 2011 (de 62.942 a 65.857 a) En 2010, el 0, 0,9% de los alumnos repiten en el nivel, concntrándose el 17 % en el 9no. El5, 32% de los alumnos han salido de una institución sin solicitar pase mientras que hay un 21, 72% de alumnos del nivel con una sobreedad avanzada. Fuentes provinciales</p> <p></p>
	<p>Aumentar la tasa neta de</p>	<p>Alcanzar la cobertura para el</p>	<p>Necesidad de contar con Rectores que tengan una</p>	<p>Extender y ampliar la cobertura priorizando las zonas que carecen de oferta de Educación Secundaria.</p>

<p>Metas enunciadas</p>	<p>escolarización en un 1% anual.</p> <p>Identificar y captar la población con escolarización interrumpida y/o abandono temporario.</p> <p>Incluir, por año, 400 adolescentes y jóvenes entre 12 y 17 años con escolarización interrumpida y/o sin escolarizar.</p> <p>Desarrollar 3 (tres) modelos alternativos que permitan la inclusión de grupos específicos de adolescentes.</p> <p>Aumentar la promoción efectiva en un 1,2 % anual</p> <p>Disminuir la repitencia en un 0.5% anual</p> <p>Disminuir el porcentaje de alumnos en riesgo pedagógico en un 10% en el ciclo básico y orientado, respecto al diagnóstico provincial generado en el año 2009.</p> <p>Promover la articulación entre Niveles y Ciclos</p> <p>Potenciar el aporte de las líneas Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles del Bicentenario y Escuelas Abiertas (ex CAJ) en el 64,4 % de las escuelas en 2010.</p> <p>Mejorar en 5 puntos porcentuales la cantidad de alumnos aprobados en Lengua y Matemática en los operativos censales de evaluación de la calidad.</p> <p>Proporcionar al menos dos instancias, por ciclo lectivo, de actividades que se vinculen con la</p>	<p>año 2010</p> <p>Crear las condiciones para que las trayectorias escolares sean completas y continuas disminuyendo la cantidad de alumnos repitentes.</p> <p>Transformación institucional y pedagógica</p> <p>Impulsar el desarrollo y provisión de equipamiento y recursos pedagógicos</p> <p>Mejorar los resultados de la enseñanza acompañando el desarrollo de los NAP</p> <p>Fortalecer las capacidades de los docentes, directivos y supervisores</p> <p>Promover la articulación entre los niveles primario, secundario y superior</p>	<p>nueva visión de la Gestión Institucional, con un rol de gestor de recursos humanos. Resolución de conflictos entre alumnos, a partir de la mediación y la convivencia, como así también entre los docentes,</p> <p>A partir de la nueva Ley de Educación Provincial con cambio en la estructura: 7 años y 5 años, es imprescindible adecuar los espacios curriculares al igual que los Diseños Curriculares ya que el 7mo año pasa a formar parte de la Estructura de Primaria.</p> <p>Trabajar sobre la Evaluación, en distintas instancias de capacitación</p> <p>Replanteo de estrategias y metodologías de enseñanza aprendizaje lo que se considera que puede llevar a la disminución de espacios curriculares no aprobados como así también a favorecer la promoción de un año a otro de la Escuela Secundaria y propender a la terminalidad de la misma.</p> <p>Autoevaluación Institucional y una Evaluación externa para dar a las Instituciones Educativas una dinámica diferente.</p>	<p>Mejorar la educación secundaria en toda la provincia para garantizar la obligatoriedad</p> <p>Mejorar la calidad de la oferta educativa</p> <p>Mejorar la calidad de la oferta educativa</p> <p>Unificar, reconvertir y adecuar las ofertas de Educación Secundaria</p> <p>Acompañamiento al proceso de diseño e implementación de los Planes de Mejora Institucionales de las escuelas secundarias (monitoreo, acompañamiento de At)</p> <p>Formación continua de los docentes de Nivel Secundario</p>
--------------------------------	---	---	---	---

	<p>formación de ciudadanía (Actividades de Ciencia y Tecnología, Educación Permanente, Educación Solidaria – Parlamento Juvenil del Mercosur en el 2010)</p> <p>Implementar, en 25 (veinticinco) establecimientos por año, la articulación entre Escuela Secundaria Completa y Ofertas de Formación Profesional.</p> <p>Implementar, en 4 (cuatro) establecimientos nuevos de Educación Secundaria Completa- una propuesta pedagógica y curricular innovadora, como antecedente para su ampliación en 2011 a establecimientos con trayectoria consolidada en este nivel.</p> <p>Análisis y revisión de las Estructuras Curriculares vigentes en la provincia, con el objeto de generar propuestas curriculares superadoras y contextualizadas en el marco de la Ley de Educación Nº 26.206 y de los Acuerdos Federales.</p> <p>Desarrollar acciones de capacitación docente y asistencia técnica en los territorios.</p> <p>Capacitar a 2.500 docentes</p>		Apertura de las Instituciones Educativas hacia la comunidad	
<p>Principales líneas de acción*</p>	<p>Creación del Ciclo Orientado en establecimientos educativos que ofrecen solamente Ciclo Básico</p> <p>Anexo de Ciclos Básicos y Escuelas de difícil acceso a escuelas</p>	<p>Trayectos escolares: Espacios formativos extra clase</p> <p>Espacio de recibimiento y atención integral del joven (ERAJ)</p>	<p>Trayectorias escolares: Sistemas de tutorías y acompañamiento a los estudiantes para disminuir las tasas de repitencia, sobreedad y de alumnos salidos sin pase.</p>	<p>Encuentros de Supervisores y Equipos Técnicos</p> <p>Trayecto de Actualización para Directores de Escuela Secundaria</p> <p>Trayecto de Formación para Profesores Explora: Las</p>


<p>Secundarias Completas de Modalidad Orientada o Técnica</p> <p>Apertura y creación de secciones, direccionamiento de alumnos, convenios con instituciones de gestión privada.</p> <p>Creación de escuelas secundarias completas</p> <p>Ampliación, refacción y creación de nuevos edificios.</p> <p>Permanencia y Movilidad en el Nivel Secundario”</p> <p>Fortalecimiento del pasaje entre Niveles y Ciclos”</p> <p>Alfabetización y profundización disciplinar en las cuatro áreas básicas”</p> <p>Atención a Trayectorias interrumpidas</p> <p>Bibliotecas escolares</p> <p>Recuperar la visibilidad de los jóvenes y adolescentes diseñando propuestas que contemplen los intereses, necesidades y potencialidades de los alumnos:</p> <p>Encuentro de Supervisores, Equipos Técnicos y/o Equipo de conducción de las escuelas.</p> <p>Trayecto de Formación para Directivos.</p>	<p>Espacios articulación de niveles y proyecto de vida:</p> <p>Propuesta escolar/pedagógica</p> <p>Atención a los NAP, mejora de las estrategias didácticas</p> <p>Asignación Universal por Hijo</p> <p>Trayecto Formación de Profesores</p> <p>Se trabajaran en cuatro líneas de formación:</p> <p>Taller de diseño pedagógico y gestión del aula</p> <p>Taller de Estrategias didácticas y dinámica grupal</p> <p>Taller cultura y desarrollo adolescente y juvenil.</p> <p>Trayectorias escolares</p> <p>Formación disciplinar específica</p>	<p>Espacios formativos extra clase</p> <p>Propuesta escolar y organización institucional: mediante políticas de enseñanza para renovar las propuestas pedagógicas</p> <p>Acompañamiento al proceso de diseño, implementación y evaluación de los Planes de Mejora Institucionales con un equipo técnico-pedagógico.</p> <p>Propuesta escolar y organización institucional</p> <p>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.</p> <p>Fortalecimiento del carácter orientador de la escuela secundaria</p> <p>Implementación de diversos formatos de organización escolar, incorporando nuevas figuras y redefiniendo funciones</p> <p>Desarrollo de estrategias institucionales que mejoren el vínculo que se establece entre educadores y alumnos</p> <p>Planificar el desarrollo institucional a corto y mediano plazo tendiente a mejorar la calidad de la enseñanza y las trayectorias educativas de los estudiantes.</p> <p>Configurar un modelo escolar</p>	<p>Ciencias en el Mundo Contemporáneo</p> <p>Trayecto de Formación de Tutores y Facilitadores Pedagógicos de Escuela Secundaria</p> <p>Trayecto de Formación y Fortalecimiento de los Equipos Responsables de los Planes de Mejora de las Escuelas Secundarias</p> <p>La Mesa de Gestión como herramienta de planificación y gestión escolar.</p> <p>Articulación entre el Nivel Secundario y el Nivel Superior.</p> <p>Propuesta de Organización para la Construcción Curricular del Ciclo Básico Unificado de la Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>Tutoría de Apoyo para la Terminalidad Secundaria.</p> <p>Encuentro de Supervisores y Equipos Técnicos</p> <p>Autoevaluación Institucional</p>
---	--	--	---


	<p>Trayecto de Formación para profesores “Explora”.</p> <p>Trayecto de Formación para Tutores. Se prevé articular acciones con la Dirección de Educación Superior de la provincia de Tucumán.</p> <p>Ciclo de Formación para Equipos con horas institucionales asignadas por Plan de Mejora Institucional.</p> <p>Proyecto “Horizontes” para Docentes Rurales.</p> <p>Capacitación “El uso de los recursos convencionales y tecnológicos en aulas pluriaño de Ciclo Básico de secundario.”</p> <p>Capacitación para docentes de Ciclo básico de Secundario, modalidad Itinerante y a Distancia.</p>		<p>que posibilite cambios</p> <p>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</p> <p>Desarrollar propuestas curriculares</p>	
<p>Cambios en la organización de la institución **</p>	<p>Conformación y puesta en funcionamiento de Equipo Central y de los Equipos de Acompañamiento Territorial.</p> <p>Mesas de trabajo del Equipo Central y de los Equipos de acompañamiento Territorial .Capacitación de los Equipos.</p> <p>Se pauta un sistema de monitoreo con propósitos y responsables de los mismos</p>	<p>“PLAN ESTRATÉGICO DE DESARROLLO EDUCATIVO DE NIVEL MEDIO, DE LA PROVINCIA DE SALTA”. Este Plan tiene el propósito de diseñar las políticas públicas con relación a la instalación de instituciones educativas de nivel secundario</p>		<p>Se involucra a personal de todos los niveles de gestión escolar: Dirección de Nivel, Delegados Regionales (Gestión Política), Supervisores (Gestión Supervisión), Directivos (Gestión Directiva), Docentes (Gestión Áulica), Equipos Técnicos Territoriales (Asesoramiento y apoyo).</p>

Cambios en la normativa	Transformar el 100% la normativa vigente, relativa al Régimen Académico y Organización Institucional. Generar nuevos marcos regulatorios que acompañen los procesos de cambio institucional y curricular.	Se prevé cambios en la normativa	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.	
Financiamiento	Fondos nacionales, provinciales, Promedu, Promer	Fondos nacionales	Fondos nacionales Promedu	Fondos nacionales Promedu

Región: Centro

Criterios de comparación	Pcia. de Buenos Aires	Pcia. de Córdoba	Pcia. de Santa Fe	Pcia. de Entre Ríos	Ciudad de Buenos Aires
	Porcentaje de promoción	Datos 2009:	Datos:	No se menciona.	Datos:

Criterios de comparación	Pcia. de Buenos Aires	Pcia. de Córdoba	Pcia. de Santa Fe	Pcia. de Entre Ríos	Ciudad de Buenos Aires
Diagnóstico: fuentes utilizadas, marco de fundamentación	entre 2008 y 2009:81, 7% en el Ciclo Básico y 76,5% en el Ciclo Superior. Diferencia de porcentaje de promoción entre ciclo básico y ciclo superior: 5,2% Porcentaje de repitencia: 10,8% en el ciclo básico y 7,7% en el ciclo superior. Porcentaje de alumnos salidos sin pase: 14,4%. Datos: RA	Porcentaje de repitencia: 16, 3% Porcentaje de alumnos salidos sin pase: 10,7% Porcentaje de alumnos con sobreedad: 30,8%. Resultados en la prueba de Matemática (ONE 2009), para 9°/ 3°: 45,03%; para 12°/ finalización: 66,8%.Resultados Lengua 9°/3° 84,9% , para 12°/finalización 87,6% Datos: DINIECE	Porcentaje de repitencia: 12% Porcentaje de alumnos salidos sin pase: 7% Porcentaje de alumnos con sobreedad: 16% Fuentes provinciales.		Porcentaje de repitencia: 15% Porcentaje de alumnos salidos sin pase: 9,8% Porcentaje de alumnos con sobreedad avanzada: 24,8% Resultados ONE: Matemática: Bajo 51, 6% en 2°/3° año; 28,3% en 5°/6°. Lengua: Bajo 18,1% en 2°/3° año; 16,3 en 5°/6° año.
Metas enunciadas	Aumentar al menos 7 % la matriculación de estudiantes especialmente en los tres últimos años de la educación secundaria Aumentar al menos 2% los índices de promoción, especialmente en los tres últimos años de la educación secundaria Aumentar al menos un 4 % el egreso con titulación de los estudiantes del nivel secundario. Reducir al menos 3% la brecha entre los porcentajes de promoción entre el ciclo básico y el	Reducir 10% en 2010 y 10% en 2011 el porcentaje de repitencia y de alumnos salidos sin pase. Disminuir en 3% en 2010 y 10% en 2011 el porcentaje de alumnos con sobreedad. En prueba de Matemática (ONE 2010/2011) llegar a 52,1% para 3° año y 12° /finalización, 68,8%. Para Lengua, sostener los resultados obtenidos.	Disminuir para 2010 en un 5% la cantidad de alumnos de 2do año que han obtenido un nivel de desempeño BAJO en las evaluaciones de MATEMATICA ONE Disminuir para el 2010 en un 10% la cantidad de alumnos de 5to año que han obtenido un nivel de desempeño BAJO en las evaluaciones de MATEMATICA ONE Aumentar para el 2010 en un 5% la cantidad de alumnos de 5to año que obtengan como nivel de desempeño ALTO en las	No se mencionan.	Aumento de matrícula en 3500 alumnos (2008-2011). No se explicitan metas en cuanto a rendimiento ya que se señala que “no se cuenta con dos mediciones comparables para poder estimar una tendencia de evolución en los aprendizajes (anteriormente no se presentaban los resultados por grupos de

Criterios de comparación	Pcia. de Buenos Aires	Pcia. de Córdoba	Pcia. de Santa Fe	Pcia. de Entre Ríos	Ciudad de Buenos Aires
	<p>ciclo superior de la secundaria- Aumentar un 3% la inscripción entre el 3ero y el 4to año de la educación secundaria (pasaje de año) Aumentar la promoción en todos los años de la educación secundaria, en al menos 3 %. Reducir al menos un 3 % la repitencia en ambos ciclos de la educación secundaria. Reducir en al menos 5% el abandono en el ciclo superior de la secundaria.</p>		<p>evaluaciones de MATEMATICA. Disminuir para el 2011 en un 10% la cantidad de alumnos de 2do año que han obtenido un nivel de desempeño BAJO en las evaluaciones de MATEMATICA ONE Aumentar para el 2011 en un 3% la cantidad de alumnos de 2do año que obtengan como nivel de desempeño ALTO en las evaluaciones de MATEMATICA. Disminuir para el 2011 en un 12% la cantidad de alumnos de 5to año que han obtenido un nivel de desempeño BAJO en las evaluaciones de MATEMATICA ONE Aumentar para el 2011 en un 5% la cantidad de alumnos de 5to año que han obtenido un nivel de desempeño ALTO en las evaluaciones de MATEMATICA ONE</p>		<p>desempeño ya que se trabaja con otro abordaje metodológico)".</p>
	<p>Tutorías y seguimiento de la trayectoria escolar de los estudiantes. Talleres para aprender a estudiar para los estudiantes que tengan</p>	<p>Se enuncian como prioridades: Trayectoria escolar de los estudiantes. Centralidad pedagógica en los procesos educativos</p>	<p>Constitución de un equipo Jurisdiccional de asesores técnicos pedagógicos, especialistas en Tics, referentes de políticas juveniles y del área</p>	<p>Capacitación a Supervisores, en el marco de un proyecto integral que permita acceder a los concursos de los cargos del Nivel. Convenio CGE-IIPE</p>	<p>Especificación de saberes priorizados para la promoción de alumnos. Elaboración de materiales para la</p>

Criterios de comparación	Pcia. de Buenos Aires	Pcia. de Córdoba	Pcia. de Santa Fe	Pcia. de Entre Ríos	Ciudad de Buenos Aires
Principales líneas de acción*	<p>dificultad en algunas materias.</p> <p>Clases de apoyo antes de las fechas de exámenes, para los alumnos que deben rendir materias en los turnos de julio, diciembre y/o marzo, tanto para materias del año como para materias previas (las materias con más proporción de alumnos que deben rendir examen son: Matemática, Lengua e inglés).</p> <p>Elaboración de propuestas didácticas especiales para: Grupos de estudiantes desfasados en edad. Grupos de estudiantes que presentan discapacidades. Grupos de estudiantes que ayudan al sostenimiento familiar. Grupos de estudiantes que son madres o padres. Grupos de estudiantes en contextos de encierro. Grupos de estudiantes de zonas rurales y de islas</p> <p>Propuestas de acompañamiento para los estudiantes que: ingresan a primer año, pasan de ciclo básico a ciclo superior</p>	<p>Convivencia escolar (Acuerdos y Consejos de Convivencia)</p> <p>Desarrollo profesional docente</p> <p>Relaciones con la comunidad.</p> <p>Acompañamiento a la gestión escolar y de supervisión.</p> <p>Se trabajan estos ejes en capacitación de docentes, directores y supervisores.</p>	<p>socioeducativa. El Equipo Central tendrá como función prioritaria diseñar, coordinar y acompañar las acciones previstas en el marco del cambio curricular e institucional dirigido a todas las instituciones del nivel, como así también focalizar las actividades específicas referidas a los Planes de Mejora Institucionales.</p> <p>Nombramiento de tutores académicos en Lengua y Matemática (las instituciones podrán agregar otras áreas) en todas las escuelas.</p> <p>Articulación con referentes pertenecientes a las plantas de los IFD.</p>	<p>Ciclo de Formación para Directivos de las escuelas secundarias. CGE- DES</p> <p>Capacitación Disciplinar: que permita acompañar el proceso de cambio y renovación de las prácticas</p> <p>Trabajo con el conocimiento a partir de la formación continua en lo disciplinar, Proyecto “Explora”-Ministerios de la Nación y DES- capacitación en Lengua y Matemática.</p> <p>Implementación del Ciclo Orientado en Escuelas Muestrales (Pilotos)</p> <p>Acompañamiento al Ciclo Básico Común asociado a la implementación del Ciclo Orientado (Directores o Vicedirectores y Asesores Pedagógicos)</p> <p>Asistencias Técnicas de acompañamiento encuadradas en el enfoque propuesto en el proyecto desde el año 2008, para todas las escuelas secundarias y sus modalidades.</p> <p>Acompañamiento de la transformación del 1° año de la Escuela Secundaria para Jóvenes y Adultos en el marco de la Re-</p>	<p>enseñanza.</p> <p>Trayectos de formación para directores, docentes y tutores de algunas escuelas y de la totalidad de las escuelas de reingreso.</p> <p>Formación en nuevos roles institucionales (coordinadores de área).</p> <p>Desde 2005 se viene desarrollando un proyecto de reformulación de contenidos que atienda la diversidad de planes de estudio así como la carga horaria total y ubicación en años sucesivos de las materias de la formación general en cada uno de ellos, y en este proceso se han desarrollado instancias de análisis y discusión</p>

Criterios de comparación	Pcia. de Buenos Aires	Pcia. de Córdoba	Pcia. de Santa Fe	Pcia. de Entre Ríos	Ciudad de Buenos Aires
	<p>Egresan preparándolos para los estudios en el nivel superior y el mundo del trabajo.</p> <p>Implementación de proyectos institucionales para el mejor aprovechamiento del tiempo escolar y la permanencia de los alumnos en la escuela con fines pedagógicos, tomando contenidos curriculares y los intereses de los alumnos sobre distintas temáticas. Se menciona la posibilidad de armar planes conjuntos en los casos de escuelas cercanas. Como aspecto remarcable, se explicita qué no podrá estar incluido en los planes de mejora de las escuelas.</p>			<p>significación. Capacitación y acompañamiento en el desarrollo del Taller del Itinerario Específico “Juventud, Participación y Ciudadanía” para el Ciclo Básico Común.</p> <p>Acciones específicas de los planes de mejora: Oferta y Cobertura: planificación y ampliación de la escuela secundaria para promover la inclusión de adolescentes, jóvenes y adultos que se encuentren fuera del sistema. Trayectorias escolares con: tutorías y acompañamiento a los estudiantes para disminuir tasas de repitencia, sobreedad y abandono, espacios formativos extra clase, articulaciones (con Escuelas Primarias - Ciclo Básico Común de Escuelas Secundarias; Ciclo Básico Común - Ciclo Orientado; Ciclo Orientado - IFD), propuesta escolar y organización institucional: promover la renovación de las propuestas pedagógicas,</p>	<p>de las versiones preliminares con participación de los actores involucrados. En la actualidad, esta formulación de contenidos, organizada en trayectos que contemplan la articulación entre ciclo básico y superior, constituye un marco ordenador y una base común a partir de la cual las escuelas y los profesores elaborarán los programas de cada asignatura y desarrollarán las planificaciones de aula. Se priorizan los Equipos de Complementación Pedagógica y Ayudar a Aprender que promueven otras formas e instancias de enseñanza y de aprendizaje,</p>

Criterios de comparación	Pcia. de Buenos Aires	Pcia. de Córdoba	Pcia. de Santa Fe	Pcia. de Entre Ríos	Ciudad de Buenos Aires
				<p>mediante variados itinerarios, diferentes formatos para enseñar y aprender, reorganización y reagrupamientos dentro de las instituciones escolares, Capacitación continua a docentes, Acompañamiento a los Planes de Mejora Institucional: desde la Dirección de Nivel Secundario y Superior.</p>	<p>poniendo el acento en los procesos y progresos de cada estudiante en particular:</p> <ul style="list-style-type: none"> - la atención a trayectorias particulares, posibilitando la inclusión de la heterogeneidad en una organización escolar fuertemente homogénea. - el fortalecimiento de la adquisición saberes o prácticas de aprendizaje o el aprendizaje del oficio de estudiante secundario. - la promoción del trabajo en pequeños grupos y el estudio en grupos con un seguimiento El armado de las redes internas para estudiar será uno de los principales sostenes de la escolaridad secundaria.

Criterios de comparación	Pcia. de Buenos Aires	Pcia. de Córdoba	Pcia. de Santa Fe	Pcia. de Entre Ríos	Ciudad de Buenos Aires
Cambios en la organización de la institución **	<p>Conformación de unidades pedagógicas de 6 años: Reorganización de plantas funcionales, la elaboración de diseños curriculares, la atención de las trayectorias escolares de los estudiantes, las condiciones de funcionamiento de los establecimientos y edificios, la atención de las particularidades territoriales.</p> <p>Implementación de Acuerdos Institucionales de Convivencia y Consejos Institucionales de Convivencia en todas las escuelas, tanto de gestión estatal como privada, con la participación de todos los actores institucionales.</p> <p>Desarrollo de experiencias de incorporación de Consejos de Gobierno Escolar como forma colegiada de gobierno escolar.</p>	<p>Se menciona entre las prioridades: Convivencia escolar (Acuerdos y Consejos de Convivencia)</p>	<p>Todos los establecimientos ya se encuentran con su estructura de escuela secundaria (5 ó 6 años si es técnica) y con dirección a cargo.</p>	<p>262</p>	<p>Como tercer eje del plan jurisdiccional se incluye el Diseño de nuevos formatos pedagógicos para contribuir a la progresiva transformación de la organización institucional.</p> <p>Se toman en cuenta los siguientes puntos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Organización del tiempo, el espacio y los agrupamientos. Posibilidad de diseñar una estrategia de cursada para alumnos repetidores. 2. Régimen de cursada, promoción y evaluación. 3. Estructura curricular: cuatrimestralización de materias (en los primeros años), opcionalidad. <p>Planes de mejora en las escuelas:</p>

Criterios de comparación	Pcia. de Buenos Aires	Pcia. de Córdoba	Pcia. de Santa Fe	Pcia. de Entre Ríos	Ciudad de Buenos Aires
				263	Equipo de complementariedad pedagógica (pareja pedagógica) Aulas especializadas Seminarios temáticos (entre dos o más espacios curriculares). Ayudar a aprender.
Cambios en la normativa	Redefinición del Régimen académico de la escuela secundaria. Implementación de concursos para acceder a los cargos. Promoción de la constitución de Centros de Estudiantes. Se trabaja para la actualización y ajuste de la normativa vigente y la creación de centros en todas las escuelas.	No se mencionan.	Se menciona que desde 2008/2009 se avanzó hacia la gestión escolar <i>on line</i> .	Se propone el desarrollo de la normativa que regule estas acciones en el plano jurisdiccional, acorde a la normativa nacional	Ley de profesor por cargo (2905/08) que propicia la concentración horaria del personal docente. Se está elaborando un plan gradual de implementación.
Financiamiento	Tesoro Nacional Fondos provinciales PROMEDU?	Tesoro Nacional PROMER PROMEDU	Tesoro Nacional Tesoro Provincial PROMER PROMEDU	Tesoro Nacional Fondos provinciales	Tesoro Nacional PROMEDU Ministerio de Educación de la Ciudad

Región: Patagonia

Criterios de comparación	Pcia. de Santa Cruz	Pcia. de La Pampa	Pcia. de Neuquén	Pcia. de Chubut
Diagnóstico: fuentes utilizadas, marco de fundamentación	<p>Datos: La tasa neta de escolarización de jóvenes entre 13 y 17 años es de 67,65 %: el 78.2 % para EGB3 y el 57.1 % para Polimodal. El 45.3% de la población entre 20 y 24 años de edad completó el nivel secundario. De los que ingresan al nivel, pocos logran un egreso exitoso. Fuentes: Censo 2011 y provinciales</p>	<p>La tasa de promoción efectiva del Polimodal (posible antecedente de lo que sería la educación secundaria) es de 74,05%. La tasa de abandono es del 15,60%. El porcentaje de repitencia es del 10,22%, La tasa de sobreedad, 21,53%. Fuentes provinciales</p>	<p>Datos 2008: Retención 39,22 % desgranamiento 60,78% Abandono 2007-2008: 16,11 % Alumnos con sobreedad: 48,46% Repitencia: 18,28% Fuente DINIECE- Dir. Estadística Provincial</p>	<p>Datos: Cobertura Cantidad de alumnos 22860 (2009). Aumento previsto para 2010: 26691 Repitencia: promedio de un 26,28% concentrado en 7° y 8° años del Ciclo Básico Abandono: 36% y 27% en 7° y 8° años del Ciclo Básico. Sobreedad: 24% en 7° y 8° años del Ciclo Básico. Datos propios (¿?)</p>
Metas enunciadas	<p>Fortalecer los aprendizajes básicos en la escuela primaria. Preparar las condiciones para superar la fragmentación del nivel medio (actual EGB 3 y Polimodal) y asegurar una unidad pedagógica y organizativa.</p>	<p>Que el 50% de jóvenes de 12 a 18 años que han abandonado el sistema educativo puedan reinsertarse en el sistema educativo. Que el 50% de los jóvenes de 18 a 25 años pueda lograr la terminalidad de sus estudios. Que el 100% de las escuelas con plan de mejora bajen en un 50% sus indicadores de repitencia y abandono. Que disminuya en no menos del 40% del indicador de sobreedad de las escuelas. Que el 20% de las escuelas construyan alternativas innovadoras y/o formatos específicos de escolarización para lograr la inclusión de los jóvenes de mayor</p>	<p>Aumentar al 2011 en un 5% la escolarización de adolescentes, jóvenes y adultos en el nivel medio Iniciar la construcción en el año 2010 de los lineamientos del diseño curricular provincial de nivel secundario a partir de los documentos preliminares que se elaboren. Avanzar con la construcción, ampliación y refacción de edificios escolares de nivel medio en la jurisdicción, de acuerdo con las necesidades de funcionamiento. Regularizar en un 15% la cobertura de cargos y/u horas cátedras interinas y/o suplentes con títulos docentes; y promover concursos de titularidad establecidos en el</p>	<p>Disminuir la repitencia 5% (2010) y 8 % (2011) Disminuir en un 10 % los alumnos salidos sin pase (2010) y 15% (2011). Incrementar en 10% en las áreas de Lengua y Matemática. Implementar acciones de articulación y fortalecimiento en el área, que permita un incremento en los logros obtenidos</p>

Criterios de comparación	Pcia. de Santa Cruz	Pcia. de La Pampa	Pcia. de Neuquén	Pcia. de Chubut
		<p>vulnerabilidad social.</p> <p>Que las escuelas de los contextos rurales puedan generar las articulaciones necesarias entre ciclo básico y el ciclo orientado para conformar la unidad pedagógica y organizacional que garantice la terminalidad educativa.</p> <p>Que el 80% de las escuelas construyan estrategias de apoyo escolar que reconozca la diversidad de los modos de aprender.</p> <p>Que el 100% de las escuelas secundarias de los municipios que pertenecen al “proyecto de prevención del ausentismo escolar” articule con la mesa de gestión local sus propuestas socio educativas.</p> <p>Que el 100% de las escuelas participe del proyecto “parlamento juvenil del MERCOSUR” para fortalecer la participación de los jóvenes y crear los mecanismos institucionales para que participen en el gobierno institucional.</p> <p>Que el 100% de las escuelas desarrolle estrategias institucionales que mejoren el vínculo que se establece entre educadores y alumnos para garantizar una convivencia y un</p>	<p>estatuto del docente para todos los cargos del escalafón.</p> <p>Dotar de equipamiento y mobiliario al 100% de las escuelas, conforme a sus necesidades institucionales y la/s modalidad/es que apliquen.</p> <p>Mejorar en el 2011 las trayectorias educativas de los alumnos con el objetivo de disminuir: un 3% las tasas de repitencia y sobreedad respectivamente; y en un 5% la tasa de abandono, en las escuelas de la jurisdicción.</p> <p>Concientizar a la comunidad educativa sobre la necesidad de repensar la educación secundaria neuquina en todas sus dimensiones.</p> <p>Fortalecer el desarrollo profesional docente en todas las disciplinas, áreas y ámbitos educativos.</p>	

Criterios de comparación	Pcia. de Santa Cruz	Pcia. de La Pampa	Pcia. de Neuquén	Pcia. de Chubut
		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.		
Principales líneas de acción*	<p>Reforzar el trabajo en equipo de los docentes de la institución garantizando un tiempo institucional a través de la asignación de horas pedagógicas institucionales</p> <p>Organizar dispositivos específicos de apoyo a estudiantes con dificultades, paralelamente a las clases comunes, con otros formatos pedagógicos, si eso fuera necesario.</p> <p>Crear espacios de actividades juveniles orientados al arte, el deporte, la recreación y la apropiación de diferentes procesos y manifestaciones de la ciencia, el arte y la cultura.</p>	<p>Construcción, refacción, ampliación de edificios y servicios básicos.</p> <p>Encuentros de supervisores y equipos técnicos, tutores, profesores, docentes rurales.</p> <p>Acompañamiento a las escuelas.</p> <p>Articulación entre niveles.</p> <p>Funcionamiento de CAJ.</p> <p>Articulación entre Las escuelas secundarias de los municipios que pertenecen al “proyecto de prevención del ausentismo escolar” y la mesa de gestión local (para propuestas socio educativas).</p>	<p>Distribución de becas provinciales y nacionales a alumnos en situación de alta vulnerabilidad social.</p> <p>Ejecución de procedimientos por zonas para asegurar la matriculación de los alumnos que reciban la Asignación Universal por Hijo.</p> <p>Formación de una mesa de trabajo intersectorial para establecer acuerdos que posibiliten la construcción de un diseño curricular provincial de nivel secundario.</p> <p>Entrega de material didáctico y equipamiento en general para escuelas rurales con Proyecto Horizonte.</p> <p>Renovación del equipamiento e incorporación de nuevas tecnologías en todas las escuelas técnicas.</p> <p>Acondicionamiento y equipamiento multimedia de un “aula modelo” para ser utilizada en capacitación jurisdiccional.</p>	<p>Favorecer la autonomía institucional con el cupo de horas propias para la gestión de proyectos según diagnóstico institucional.</p> <p>Fortalecer la implementación del Proyecto de Orientación Anual destinado a alumnos con espacios pendientes y/o en riesgo pedagógico.</p> <p>Implementar proyectos innovadores que satisfagan demandas institucionales.</p> <p>Garantizar el funcionamiento del CAJ como espacio de educación no formal y complementaria.</p> <p>Incorporar la figura del profesor adjunto en aquellos colegios que lo demanden.</p> <p>Capacitar a los docentes para garantizar la innovación en las prácticas pedagógicas.</p> <p>Implementar trayectos para jóvenes con sobriedad que responda a las demandas de esa franja etárea.</p> <p>Revisar causas y consecuencias de la repitencia para generar e implementar acciones tendientes a garantizar un</p>

Criterios de comparación	Pcia. de Santa Cruz	Pcia. de La Pampa	Pcia. de Neuquén	Pcia. de Chubut
			<p>Dotación de mobiliario y equipamiento en general para todos los establecimientos que se construyan, amplíen o refaccionen.</p> <p>Implementación progresiva del Proyecto sobre Prevención del Abandono Escolar en todas las escuelas secundarias con distintas modalidades de cada localidad y los municipios de la provincia.</p> <p>Puesta en marcha del proyecto “En cortos” para promover las producciones audiovisuales entre jóvenes de 12 a 18 años.</p> <p>Fortalecimiento de los proyectos de jóvenes y adultos a través de las prácticas profesionalizantes y/o pasantías, en los últimos años del ciclo orientado de las escuelas.</p> <p>Implementación del Plan de Vinculación e Inclusión Digital Educativa (VIDE) para todos los alumnos del ciclo superior de escuelas técnicas, en concordancia con la entrega de computadoras personales.</p> <p>Seguimiento pedagógico de los talleres que conforman los</p>	<p>cambio en esta franja poblacional.</p> <p>Elaborar cajas y diseños curriculares (para implementar en 2011).</p> <p>Implementar el Trayecto de formación específico para los docentes a quienes se les haya asignado horas institucionales para la implementación del Plan de Mejora Institucional y el equipo directivo de cada escuela. Esta propuesta incluye encuentros de trabajo zonales para el intercambio y análisis a partir de las experiencias que se desarrollan en las escuelas con los planes de mejora e instancias de trabajo en cada institución.</p> <p>Capacitación en lengua/matemática en algunas regiones según demanda.</p> <p>Fortalecer el uso de las nuevas tecnologías (TIC) en los colegios con PMI.</p>

Criterios de comparación	Pcia. de Santa Cruz	Pcia. de La Pampa	Pcia. de Neuquén	Pcia. de Chubut
			<p>Centros de Actividades Juveniles (CAJ) en cada escuela y en unidades educativas en contextos de encierro; y apertura de otros de acuerdo a las necesidades y requerimiento de las instituciones.</p> <p>Implementación progresiva del Proyecto sobre Prevención del Abandono Escolar en todas las escuelas secundarias con distintas modalidades de cada localidad y los municipios de la provincia.</p> <p>Organización y participación de los alumnos de 3° y 4° año de todas las escuelas secundarias de la provincia en las distintas instancias del Parlamento Juvenil MERCOSUR.</p> <p>Realización de la Muestra Itinerante de la “Ley de Residencia al Terrorismo de Estado” en las localidades de Neuquén, Zapala, Chos Malal y San Martín de los Andes.</p> <p>Desarrollo de programas provinciales vinculados con la interculturalidad en las escuelas de las zonas que lo requieran.</p>	

Criterios de comparación	Pcia. de Santa Cruz	Pcia. de La Pampa	Pcia. de Neuquén	Pcia. de Chubut
			Aprobación, implementación y evaluación de los Planes de Mejora provenientes de INET para todas las escuelas técnicas y agrotécnicas. Capacitar a supervisores directivos y docentes en temáticas curriculares y de trayectoria escolar.	
Cambios en la organización de la institución **	<p>Aprobar un nuevo régimen de evaluación calificación y promoción del nivel, en el que la asistencia no sea un requisito de aprobación de espacio curricular.</p> <p>Aprobar para la Educación Secundaria una Estructura Curricular que responda tanto a los parámetros aprobados federalmente como a las necesidades y realidades de la sociedad provincial.</p> <p>Aprobar contenidos de nuevos espacios curriculares.</p>	<p>Constitución del nivel "Educación Secundaria": unificación de EGB 3 con Polimodal.</p> <p>Meta propuesta en cuanto a la organización institucional: Que el 50% de las escuelas construyan espacios curriculares extra clase que acompañen las trayectorias escolares de los alumnos.</p>	<p>Realización de jornadas y talleres para la revisión de la escuela media neuquina tendiente a la transformación de la escuela secundaria con la participación de toda la comunidad educativa, para la elaboración de propuestas sobre nuevas formas de organización escolar.</p> <p>Seguimiento y evaluación del régimen de calificación, acreditación y promoción de alumnos, aprobado por Resolución Nº 151/10 en todas las escuelas secundarias de la jurisdicción.</p> <p>Conformación de una comisión destinada al diseño de estrategias, orientaciones y pautas para la elaboración de Acuerdos de Convivencia Institucionales en la jurisdicción.</p>	<p>Vicedirector, cumpliendo la meta de un vicedirector por turno del colegio</p> <p>POT: se incorporó este perfil en el primer año de polimodal de los colegios urbanos con mayor complejidad</p> <p>MEP: se incorporó este perfil en los colegios que lo solicitaron tanto para laboratorio de ciencias como de informática.</p> <p>Preceptor se incorporaron nuevos cargos según la demanda.</p> <p>Para viabilizar la transición desde el tercer ciclo y polimodal hacia la nueva educación secundaria:</p> <p>Entre las definiciones implementadas citamos las siguientes:</p> <p>Relocalización de la oferta: las escuelas de tercer ciclo de EGB que funcionaban con dependencia del nivel primario, fueron absorbidas por escuelas secundarias, o se crearon</p>

Criterios de comparación	Pcia. de Santa Cruz	Pcia. de La Pampa	Pcia. de Neuquén	Pcia. de Chubut
				<p>anexos, que paulatinamente se van convirtiendo en colegios secundarios.</p> <p>Definición de la oferta:</p> <p>Educación primaria y secundaria de seis años de duración cada uno.</p> <p>Transformación de cargo de maestro de grado en 23 horas cátedras del nivel, para el primer año de secundaria.</p> <p>Crear nuevos colegios para transformar los anexos en colegios secundarios.</p> <p>Incorporación de profesores tutores en primero año de polimodal.</p> <p>Redefinir roles y funciones del POT.</p> <p>Implementar el trayecto de formación de tutores.</p> <p>Implementar sistema de tutoría integral para alumnos becados (proyecto Socioeducativo).</p> <p>Incorporar en los colegios de alta vulnerabilidad y deserción el rol de asistente social para trabajar con la familia y el barrio en la prevención del abandono y la deserción.</p>
	Elaboración de Documentos para la creación de la nueva escuela secundaria a partir del ciclo lectivo 2011. Los lineamientos son: pedagógico-curriculares, la dimensión institucional, la normativa de	Generar las normas de transición para avanzar en la implementación de la nueva ley de educación provincial, resguardando los derechos adquiridos de los docentes y propiciar los mecanismos de	Revisión y adecuación de la normativa para la aplicación de procedimientos ágiles y efectivos en la cobertura de cargos y/u horas cátedras interinas y/o suplentes, priorizando los títulos	<p>Socializar la Ley Provincial de educación</p> <p>Normar la nueva secundaria</p>

Criterios de comparación	Pcia. de Santa Cruz	Pcia. de La Pampa	Pcia. de Neuquén	Pcia. de Chubut
Cambios en la normativa	aplicación y un plan de capacitación. A partir de Resolución N° 432/CFE/10: para reubicación del personal, la elaboración de normativas complementarias, procedimientos, documentos de apoyo, formularios e instructivos para la gestión, asesoramiento para la puesta en marcha y readecuaciones necesarias.	participación necesaria para la elaboración definitiva de la Ley provincial de Educación. Metas en cuanto a normativa: Que se revise, adecue y cree la normativa necesaria para generar el marco necesario para avanzar en las propuestas del Nivel Medio. (Régimen académico, evaluación y estrategias de apoyo a los estudiantes). Que el 100% de las escuelas adecue sus prácticas institucionales a la normativa jurisdiccional.	docentes. Convocatorias regulares de concursos de ingreso a la docencia y acrecentamiento en el marco del Estatuto del Docente.	
Financiamiento	Fondos provinciales PROMEDU para capacitación de tutores.	PROMEDU Fondos propios (¿?) ya que todos los cargos directivos entran a concurso.	Fondos provinciales, PROMEDU, PROMER	Fondos provinciales, PROMEDU, PROMER

Región: CUYO

Criterios a tener en cuenta	Pcia. de San Luis	Pcia. de San Juan	Pcia. de La Rioja	Pcia. de Mendoza
Diagnóstico: fuentes utilizadas,	Disminuir en 2 puntos el porcentaje de repitencia. El 11,2 % de alumnos repiten. Disminuir en 5 puntos el porcentaje de alumnos salidos sin pase. Casi el 3% de alumnos sin pase. Mejorar el desempeño en un 5%	Reducir en un 4% la cantidad de alumnos repitientes del CBS Reducir en un 2% la cantidad de alumnos repitientes del CO. Reducir al 3% la cantidad de alumnos salidos sin pase en el nivel secundario. Casi un 15 % de alumnos sin pase. Con un	La obligatoriedad del nivel rige desde 1997. Se crearon 10 escuelas secundarias y el crecimiento ha sido del 2%, la tasa neta de escolarización. Todavía presenta brechas importantes con relación a la población que debería estar	Reducir, con respecto a 2009, el porcentaje de repitencia en un 3 % , es decir recuperar en promoción unos 2200 alumnos según estimación 2010 Reducir, con respecto a 2010, el porcentaje de repitencia en un 3 % , es decir recuperar en

<p>marco de fundamentación</p>	<p>en los Resultados Bajo y Medio en la Prueba de matemática y en lengua En el 2010, se ha decido mantener los estándares de sobreedad que presenta el sistema en estos dos años y en el 2011 disminuir la tasa de sobreedad al 1%. No especifica fuente.</p>	<p>porcentaje de sobreedad del 12,36%, se propone un acceso a un trayecto formativo diferenciado del 40% de alumnos con sobreedad relevados (un 60% en el segundo año) Reducir en un 2% la repitencia a partir de las estrategias del PMI. El 10% de los alumnos de las escuelas medias repiten. Reducir en un 2% la cantidad de alumnos salidos sin pase a partir del PMI. El 14,24 % de los alumnos son salidos sin pase. No presenta datos de sobreedad. También, prevé la disminución del porcentaje de alumnos con bajo desempeño en un 8% tanto en lengua como en matemáticas. No especifica fuente.</p>	<p>incluida en este tramo de la escolaridad. Los datos muestran que existe alrededor de un 25 % de jóvenes en edad de concurrir al primer ciclo del nivel secundario que no lo hace, y casi un 50 % en edad de asistir al segundo ciclo que tampoco asisten, lo que demuestra no sólo A medida que se avanza en los años de escolaridad disminuye la distribución porcentual de la matrícula, yendo de un 22,5 % en el 7mo. A 10,9 % en el último de la secundaria. Lograr al menos no incrementar el porcentaje de repitencia. Disminuir al menos 2 puntos del porcentaje de repitencia , focalizando en estrategias específicas para el ciclo básico.(2011) Lograr que al menos en el 80% de las escuelas con PMI se incrementen las estrategias de acompañamiento y seguimiento de los alumnos en riesgo de abandono.(100% en el 2011) Generar las condiciones para que el 30% de las escuelas diseñen estrategias de aceleración de aprendizajes.(2011 año de la implementación de acciones) Elevar la performance de los alumnos en el nivel de desempeño medio alto en matemáticas y lengua. No especifica fuente</p>	<p>promoción unos 2440 alumnos, según estimación 2011 El seguimiento de las trayectorias escolares permitirá recuperar un 3% en el sistema, es decir 2200 alumnos, según estimación 2010. La reducción no es tan alta, debido a variables contextuales difíciles de manejar en las escuelas. El seguimiento de las trayectorias escolares permitirá recuperar un 3 % en el sistema, es decir 2440 alumnos, según estimación 2011, quedando en estas condiciones, 900 alumnos. Se explica el incremento de la sobreedad por el impacto de la AUH en las escuelas. No especifica fuente</p>
---------------------------------------	---	---	---	---

<p>Metas enunciadas</p>	<p>Generar procesos de mejora en la gestión del Sistema Educativo que habiliten condiciones institucionales para la implementación de la Ley de Educación Nacional</p> <p>Mejorar las trayectorias escolares atendiendo a las propuestas de enseñanza y los modelos institucionales que garanticen las condiciones de acceso, permanencia, aprendizaje y egreso con calidad</p> <p>Generar responsabilidad institucional y colectiva en torno a la evaluación para facilitar procesos de mejora</p>	<p>Crear las condiciones materiales y pedagógicas, que atiendan a los distintos contextos escolares y desarrollen estrategias que aseguren el ingreso, permanencia y egreso de los alumnos en la Educación Secundaria, acompañando sus Trayectorias Escolares.</p> <p>Generar y fortalecer las acciones de articulación entre la Educación Primaria y la Secundaria tendientes a garantizar la obligatoriedad y la mejora de la calidad de los aprendizajes de los adolescentes y jóvenes.</p> <p>Desarrollar acciones de capacitación docente orientados a la implementación del Ciclo Básico de la Educación Secundaria en todas sus modalidades.</p> <p>Monitorear la implementación de la Educación Secundaria en la Provincia.</p> <p>Generar redes intersectoriales con los Municipios, otros Ministerios, organismos gubernamentales y organizaciones de la sociedad civil para crear las condiciones y prevenir la repitencia y el abandono escolar, acompañando las Trayectorias Escolares.</p> <p>Implementar el Programa de</p>	<p>Reordenamiento de la oferta del nivel secundario y reagrupamiento de los ciclos básicos.</p> <p><i>Fortalecimiento profesional de los diferentes actores institucionales (supervisores, directivos, equipos de enseñanza, tutores, equipos de acompañamiento a las escuelas)</i></p> <p>Acompañamiento a las escuelas para el diseño, desarrollo y evaluación de los Planes de Mejora.</p> <p>Fortalecimiento de los CAJ.</p> <p>Revisión y producción de las nuevas regulaciones que acompañen la formalización de los procesos de transformación.</p>	<p>Ampliación de cobertura:</p> <p>Mejoramiento de la propuesta formativa del nivel:</p> <p>Fortalecimiento de la propuesta de enseñanza.</p> <p>Diagnóstico, ajuste de la propuesta curricular institucional.</p> <p>Procesos de articulación de contenidos y metodologías de trabajo entre CEBA y CENS; Primaria y Secundaria común</p> <p>Formación Docente Continua:</p>
--------------------------------	---	--	--	--

		<p>Convivencia en el Nivel Secundario.</p> <p>Apertura de cuatro instituciones</p> <p>Relevamiento de la matrícula en las escuelas</p> <p>Relevamiento de la cantidad de alumnos con sobreedad</p> <p>Articulación entre niveles</p> <p>Trayecto formativo para tutores</p> <p>Trayecto Formativo para Directivos de Escuelas Secundarias y/o Coordinadores de Bloque de CBS</p> <p>Acompañamiento de Supervisores y Técnicos Territoriales</p>		
<p>Principales líneas de acción*</p>	<p>Acompañar a las escuelas en la planificación, diseño, ejecución, monitoreo y evaluación de sus respectivos Planes de Mejora Institucionales</p> <p>Revisar los criterios de evaluación de los aprendizajes, acreditación y promoción vigentes para asegurar la permanencia continua y completa de todos los estudiantes en la escuela</p> <p>Impulsar propuestas formativas y estrategias pedagógicas de modo tal que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea una práctica con sentido y relevancia</p> <p>Promover el trabajo en equipo</p>	<p>Construcción , refacción , ampliación de edificios y servicios básicos</p> <p>Trayecto de formación para supervisores y equipos técnicos</p> <p>Trayecto de actualización de directores</p> <p>Trayecto de formación Explora</p> <p>Trayecto de formación para Tutores</p> <p>Ciclo de formación para equipos con Hs. institucionales por PM</p> <p>Trayecto Horizontes</p> <p>Funcionamiento de los CAJ</p> <p>Proyectos de Desarrollo Local</p>	<p>Construcción , refacción , ampliación de edificios y servicios básicos</p> <p>Trayecto de formación para supervisores y equipos técnicos</p> <p>Trayecto de actualización de directores</p> <p>Trayecto de formación Explora</p> <p>Trayecto de formación para Tutores</p> <p>Ciclo de formación para equipos con Hs. institucionales por PM</p> <p>Trayecto Horizontes</p> <p>Funcionamiento de los CAJ</p> <p>Proyectos de Desarrollo Local</p>	<p>Creación de escuelas, en forma gradual</p> <p>Definir ubicación de los 1800 alumnos a los que no han sido asignada escuela por el sistema de opciones</p> <p>Relevamiento de la demanda potencial generada por las obligaciones de escolarización impuestas por el decreto presidencial sobre asignación familiar. Reinserción de alumnos desertores (20.000 alumnos).</p> <p>Creación de cargos y horas</p> <p>Reformulación de Expectativas de Logro y Contenidos de los distintos espacios curriculares existentes</p> <p>Producción de materiales de desarrollo curricular para los</p>

<p>Principales líneas de acción*</p>	<p>entre Técnicos Jurisdiccionales, Técnicos Territoriales, Supervisores, Directivos y Docentes</p> <p>Generar dispositivos de formación, capacitación y actualización para Supervisores, Directivos y Docentes que permitan ampliar las estrategias específicas de acompañamientos a las trayectorias educativas</p> <p>Organizar la formación de tutores y equipos técnicos territoriales para la especificidad de su tarea</p> <p>Proyectar la organización del Sistema Educativo para el Nivel, considerando diferentes alternativas de articulación entre los ciclos básicos y orientados existentes y la progresiva creación de nuevos servicios educativos</p> <p>Apoyar la organización e implementación de Proyectos Socio comunitarios Solidarios</p> <p>Promover la comprensión y construcción conjunta de la convivencia escolar</p> <p>Potenciar las diferentes líneas de acción que ya se vienen desarrollando para el Nivel en la Jurisdicción</p>			<p>distintos espacios curriculares existentes.</p> <p>Realización de dos jornadas de intercambio de experiencias docentes por zona de supervisión y espacio curricular, ciclo básico.</p> <p>Evaluación y reformulación de la propuesta educativa de doble escolaridad. (52 escuelas), en el marco del Plan de Mejora Institucional.</p> <p>Fortalecimiento de las 71 experiencias de aceleración (NODOS) (8º y 9º), en el marco del Plan de Mejora Institucional, y de los 3º Ciclo de Jóvenes y Adultos</p> <p>Institucionalización de espacios formativos extra clase: deporte, arte y participación.</p> <p>Fortalecimiento de CENS que tienen proy. de semipresencialidad.</p> <p>Seguimiento de las trayectorias escolares:</p> <p>Apoyo y orientación a los alumnos con espacios curriculares pendientes de aprobación: implementación de amplios mecanismos de comunicación sobre el periodo de orientación y fechas de exámenes (para evitar ausentismo).</p> <p>Apoyo a los alumnos que adeudan tres espacios curriculares en 9º año.</p> <p>Apoyo y orientación a los</p>
---	---	--	--	--

	<p>Articular equipos provinciales que se relacionen con el Nivel Secundario, tales como TIC, Plan de Lectura, CAJ y políticas socioeducativas.</p> <p>Crear, refaccionar y equipar edificios escolares</p> <p>Revisión del régimen académico</p> <p>Acciones para la convivencia</p> <p>Tutorías en la escuela secundaria</p> <p>Las Tics incorporadas a los Planes de Mejora</p> <p>Las Tics incorporadas a los Planes de Mejora</p> <p>Los nuevos proyectos CAJ</p> <p>Proyectos Socio comunitarios Solidarios</p> <p>Trayectos de Capacitación y Actualización para Directivos, Supervisores y Técnicos Territoriales</p> <p>Acompañamiento a la tarea docente (lengua y matemáticas)</p> <p>Articulación primaria y secundaria</p> <p>Articulación interciclos.</p>			<p>alumnos con materias previas durante todo el año y exámenes complementarios.</p> <p>Dispositivos para la recepción y ambientación de los alumnos ingresantes a la escuela secundaria.</p> <p>Trabajo institucional con los profesores de 8º año.</p> <p>Período de nivelación para todos los alumnos del nivel.</p> <p>Seguimiento del proceso de cada alumno con los docentes</p> <p>Estrategias educativas para el uso de los tiempos y espacios escolares: horas sin profesor.</p> <p>Estrategias educativas para alumnos con sobreedad.</p> <p>Articulación entre el ciclo básico y el ciclo orientado.</p> <p>Apoyo a los alumnos mayores de 18 años que adeuden espacios curriculares (Plan FINES).</p> <p>Trayecto de formación específico destinado a Supervisores, Directores y Asistentes Técnicos Territoriales</p> <p>Trayecto de formación y fortalecimiento de los equipos institucionales responsables de los Planes de Mejora.</p> <p>Proyecto Explora: Capacitación a Docentes de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales, para escuelas con PMI.</p> <p>Línea TIC.</p>
--	--	--	--	--

<p>Cambios en la organización de la institución **</p>				<p>Conformar una mesa de coordinación del Plan de Mejora de la Educación Secundaria. Secundaria común Secundaria de jóvenes y adultos Nivel Primario y Superior Articulación de la Mesa de Coordinación con Ministerio de Obras Públicas, Ministerio de Salud y Ministerio de Desarrollo Humano, Familia y Comunidad.</p>
<p>Cambios en la normativa</p>	<p>Revisión en lo que refiere específicamente a lo dispuesto en las Resoluciones N° 243- MP - 2003 y 46 – ME - 2008. Será tarea durante 2010 – 2011 establecer los criterios de evaluación al interior de cada institución educativa. Revisión de los acuerdos de convivencia</p>			<p>Análisis y adecuación de los planes de estudio a la normativa curricular. Análisis y adecuación de la normativa de asistencia y puntualidad. (contemplación de casos específicos: alumnos mayores de 18 años, alumnas embarazadas, emancipados, etc.) Actualización de la normativa referida a mesas de exámenes especiales para aprobación de materias previas o por equivalencias. Adaptación de la normativa en virtud de la flexibilización de espacios y tiempos propuestos en los Planes de Mejora Institucionales. Revisión y actualización de la normativa referida a las</p>

				<p>funciones de los distintos actores de la educación secundaria.</p> <p>Revisión y actualización de la normativa referida al régimen de suplencias de los distintos actores de la educación secundaria.</p> <p>Actualización de la normativa referida a los cursos de aceleración (Nodos)</p>
Financiamiento	Promer. Promedu Tesoro nacional	Promer. Promedu Tesoro nacional/provincial	Promer. Promedu Tesoro nacional	Promer. Promedu Tesoro nacional

*Incluye: capacitación/actividades formativas extractase/trabajo sobre las prácticas de enseñanza/implementación de clases de apoyo/tutorías/etc.

** Incluye: acompañamiento a las escuelas y equipos que se encargan de esta tarea/ cambios en la asignación de horas/aspectos administrativos/etc.