

Trayectorias escolares en la escuela media. Macro y microanálisis situacional de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos

Andretich, Gabriela V.; Kummer, Virginia M.*; Correa, Bárbara*; Brignardello, Dariela*;
Osella, Julia*; Bonfantino, Irma***

AUTORES: * Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de Entre Ríos (Paraná, Entre Ríos, Argentina)

** Consejo General de Educación. Gobierno de Entre Ríos

CONTACTO: andretich.gabriela@gmail.com

Resumen

Este estudio hace foco en las políticas públicas que pretenden dar respuesta al problema de las trayectorias escolares (repitencia, abandono, deserción, sobreedad) en la escuela secundaria. En base al aporte de distintos referentes teóricos que fueron surgiendo del proceso mismo del diseño emergente de investigación, se analizaron distintas formas de abordaje de las políticas públicas haciendo foco en la idea de proceso (contextos y dimensiones) y en la complejidad de las mismas. Estos procesos se abordan –metodológicamente– en tres fases interrelacionadas: un análisis situacional macro (nación y provincias de Santa Fe y Entre Ríos) en base a una selección de indicadores educativos y a la aplicación de Sistemas de Información Georreferenciados; el relevamiento y análisis de las políticas nacionales y jurisdiccionales sobre el objeto de estudio (2002-2012) y un abordaje cualitativo en cuatro escuelas (que tienen propuestas específicas de atención de la problemática en cuestión), para recuperar la mirada de los actores escolares sobre el modo en que éstos resignifican las políticas que atienden las trayectorias escolares. Como resultado, la investigación muestra un análisis crítico sobre la relación que existe entre los distintos contextos del circuito de las políticas públicas en materia de trayectoria escolar, especialmente en relación a la distancia existente entre la conformación de las mismas y el modo en que son interpretadas y vividas en el cotidiano escolar.

Palabras clave: Trayectorias escolares- Indicadores educativos- Política Educativa- Escuela secundaria

Trayectorias escolares en la escuela media. Un análisis situacional de Santa Fe y Entre Ríos

1. Los conceptos de partida

1.1. Trayectorias educativas

En las ciencias sociales siempre estuvo presente el análisis de trayectorias (sociales, laborales, de formación, etc.), a través del estudio de las historias de vida o biografías, pero en los últimos tiempos cobró significativa importancia desde nuevos desafíos, tanto políticos a partir de la obligatoriedad del nivel medio, como sociales e institucionales. En el caso de las trayectorias escolares en la escuela secundaria, su creciente relevancia debe ser analizada en ese nuevo contexto y, al mismo tiempo, en un escenario de crisis global que genera polarización, exclusión y fragmentación social y educativa, por lo que resulta necesario recurrir a otras herramientas metodológicas que den cuenta de estas situaciones. Las trayectorias, los recorridos, los itinerarios trazados, llevan consigo y van poniendo de manifiesto diversas formas de actuar, sentidos, valores y expectativas que constituyen una forma de concebir al mundo. Éstas a la vez se desarrollan en una matriz de diversas relaciones objetivas, recurriendo a una analogía: la de pensar el recorrido del río pero teniendo en cuenta la estructura de la red fluvial en su conjunto.

Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema educativo que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar que implica ingresar a tiempo, transitar grado a grado según previene el sistema y todos aprender lo establecido de antemano para ese universo escolar; mientras que las trayectorias reales muestran los avatares que atraviesan los jóvenes que transitan la escuela secundaria, distantes a lo estipulado normativamente. Si a estas consideraciones se les agrega la cuestión del paso de un nivel a otro, aparecen nuevos problemas: ingresan, no ingresan, ingresan a tiempo, o se van, empiezan, abandonan, aprenden, no aprenden. Esto es lo que agrega al tema la transición de un nivel a otro en el sistema educativo.

Las trayectorias reales son lo que efectivamente pasa en las escuelas y ello puede ser analizado a partir de las estadísticas educativas, como así también a partir de investigaciones que privilegien metodologías como las historias de vida y las entrevistas. Es por esto que decidimos describir la situación de ambas provincias según los datos y luego analizarlos y confrontarlos con la mirada de los actores escolares.

Sostiene Terigi (2010) que la dificultad de los docentes e incluso de los investigadores y pedagogos en deshacerse del concepto de trayectorias teóricas y enfrascarse directamente en las trayectorias reales y –más pertinente aún– en las “trayectorias encauzadas” y “no encauzadas”, proviene de la matriz en la que fuimos formados (o ¿“formateados”?) según la cual aprendimos a enseñar tales contenidos a sujetos de tal edad, en tal nivel o grado escolar. En este sentido, es importante reflexionar y poner en tensión los supuestos pedagógicos que sostuvieron –y aún lo hacen– la escolaridad moderna y que giran en torno a la noción de *monocromía de aprendizaje*¹ y sobre los que se sustenta el sistema educativo argentino: *cronosistema*, *descontextualización de los saberes* que se presentan en la escuela: *presencialidad y simultaneidad*.

Las *trayectorias escolares no encauzadas* son caracterizadas por Terigi (2007) como desajuste o desacople de las trayectorias escolares. Utilizando la metáfora del cauce de un río, Terigi (2010) sostiene que algunas trayectorias siguen el “cauce” pero otras muchas no siguen ese recorrido, se salen

1. “Cuando hablamos de aprendizajes monocromáticos estamos hablando de la idea de que es necesario proponer una secuencia única de aprendizajes para todos los miembros de un grupo escolar y sostener esta secuencia a lo largo del tiempo de modo tal que, al final de un proceso más o menos prolongado de enseñanza, el grupo de alumnos haya aprendido las mismas cosas. Este es el supuesto de la escolaridad moderna.” (Terigi:2010:16)

del “cauce”. Para aproximarnos a las trayectorias no encauzadas, Terigi considera poder analizar los siguientes fenómenos:

- Las transiciones educativas (no todos los que egresan de las escuelas primarias se incorporan en el nivel secundario, o ingresan pero no logran permanecer en la escuela por acumulación de aplazos o inasistencias, transformándose en alumnos “invisibles” para el sistema),
- El proceso de selección que se produce principalmente en los años superiores del nivel medio por experiencias de fracaso (repitencia, abandonos temporales, reingresos fallidos, abandono definitivo),
 - La permanencia en el sistema educativo pero con sobreedad,
 - las relaciones de baja intensidad con la escuela (hay muchos alumnos que están inscriptos, asisten a la escuela, pero no realizan ninguna de las actividades propuestas por los docentes o la institución); y por último,
- Los bajos logros de los aprendizajes.

El abordaje analítico y metodológico de la categoría trayectorias escolares desarrollado por Terigi constituye una referencia básica para indagar los temas de deserción, sobreedad y repitencia en la escuela media. El mismo se complementa con otras investigaciones nacionales que aportan otras categorías como la de *recorridos escolares* –y las propiedades de ésta– planteadas por los investigadores canadienses.

Tal como lo expresan los aportes a los que recurrimos para caracterizar el objeto de estudio, las trayectorias escolares son un problema que excede lo estrictamente educativo, requiere de la mirada de distintas disciplinas y sectores de gobierno. La complejidad del problema deja a la vista una serie de cuestiones sobre las que es necesario reflexionar.

1.2. Las trayectorias escolares en la agenda política

Al tiempo que la escuela secundaria se fue masificando en toda Latinoamérica –aunque no se pueda aún hablar de universalización–, le resultó complejo resolver la atención de las desigualdades educativas traducidas en fracaso escolar, repitencia, sobreedad, abandono, una formación de calidad cuestionada, desinterés y apatía en alumnos como en docentes. Toda la problemática puede englobarse en el concepto de trayectorias escolares no encauzadas (Terigi 2010), distintos recorridos escolares o trayectorias sinuosas. En general estos problemas se concentran especialmente en los sectores más empobrecidos. Tal como sostiene Dussel (2009), los procesos de selección y exclusión social se producen hoy al interior de las instituciones en combinación con situaciones sociales, individuales-familiares y condicionantes institucionales precarias.

En Argentina, donde los porcentajes de cobertura son relativamente buenos, es menester apuntar a una total democratización cualitativa de la escuela secundaria que no implica solamente garantizar el acceso y la contención, sino también la permanencia en la escuela y el avance en el proceso educativo según los niveles definidos por cada sistema educativo y el egreso de los mismos. La democratización cualitativa tiene que ver con lo que tradicionalmente se enuncia como la “calidad” de la educación, concepto muy controvertido que se entiende: “...*fundamentalmente vinculado con el desafío de garantizar que los alumnos puedan tener acceso al conocimiento definido como relevante para cada uno de los tramos de la educación...*” (Poggi, 2013,3). En Argentina, esta democratización se ve fuertemente afectada como consecuencia de la repitencia, la sobreedad consecuente y los abandonos temporarios; solamente la mitad de los alumnos que ingresan al secundario con la edad teórica adecuada llegan al último año de estudio en el tiempo esperado.

Según los datos expresados recientemente, la tasa neta de escolarización del nivel medio rondó en el 85%. Esto implica un incremento de 3 puntos porcentuales en el nivel para el período 2000-2013. Para el mismo período- no se observó un mejoramiento de la eficiencia interna del sistema, ya que en

el año 2013 el 32% de los estudiantes que concurrían al nivel medio tenían dos o más años de edad a la correspondiente al año que cursaban. En lo referente a los porcentajes de graduación, los datos del 2013 indican que fue de 68% para el nivel secundario, pero sin aclarar que algunos de los 7 de cada 10 que terminan en el secundario lo hacen en escuelas para adultos.

Esta evidente situación de trayectorias no encauzadas que engloba abandono, deserción, repitencia, ausentismo y sobreedad, adquieren relevancia tanto para investigadores como para los responsables ministeriales. La atención de éstas y otras cuestiones, en su ciclo vital, implica estructurar acciones que se encaminarían a su resolución o desaparición como asunto socialmente problematizado. Las cuestiones estratégicas y socialmente producidas están en la base tanto de la estrategia de acción como de la teoría “...esto quiere decir que, sin la existencia de una cuestión de partida, no hay resolución política y teórica”... (Pereira, 2003,6).

El equipo de investigación consideró muy importante investigar la/s política/s educativas en todo su proceso y desde la complejidad que éstas conllevan; es por esto que resulta pertinente ahondar en los modos de abordaje seleccionados para este objetivo.

1.2.1. *El estudio de las políticas educativas*

Esta investigación se propuso –desde el diseño– hacer un estudio integral de las políticas educativas. Este objetivo partió de un análisis crítico sobre las pocas investigaciones existentes en Argentina centradas en las políticas educativas del período post-reforma educativa de los '90, es decir, sobre las cuantiosas políticas públicas sancionadas durante los gobiernos kirchneristas². Se decidió entonces cuestionar quién pensó las políticas y en qué contextos, qué actores sociales las implementaron, en qué espacios y cómo; quiénes las recibieron, cómo las interpretaron y significaron y qué se obtuvo con esas políticas tanto en la micro como en la macropolítica.

Para el análisis de la complejidad procesual de las políticas de atención de las trayectorias educativas, el grupo de investigación consideró el concepto de momento en un sentido matusiano donde éste indica instancia, ocasión, circunstancia o coyuntura por la que atraviesa un proceso continuo que no tiene comienzo ni término definido; el paso por un momento determinado es sólo el dominio transitorio de dicho momento sobre los otros que siempre están presentes (Matus, 2000). En las políticas, por ejemplo, los momentos (de construcción, redacción, implementación, análisis de resultados) se encadenan y cierran circuitos repetitivos para ayudarse mutuamente y culminar cada vez en uno distinto de ellos. Ningún momento es primero que otros. Este punto de partida da cuenta de la integralidad de un proceso que contiene distintos componentes que no se dan necesariamente de forma lineal o secuencial, no obstante, creemos imperioso abarcar con la mirada a todos ellos si se desea conocer en profundidad el objeto de estudio. Es así que se resalta la importancia de mirar las políticas, desde quien las imagina hasta la magnitud de aquello que logran gracias a las mismas –o no– los que la pensaron pero también los beneficiarios de las mismas.

Para el abordaje de dicha problemática recuperamos la propuesta analítica de los ciclos o trayectoria de la política, desarrollada por Stephen Ball y retomada por Miranda (2011). Esta autora define la política como ‘procesos socialmente localizados’ que se configuran en una trama de “contextos” interrelacionados, no lineales, que suponen modos de interpretar el mundo y de cambiar la manera de pensar lo que hacemos. Estos “contextos” se entienden como “*arena de actividad social y discursiva a través de los cuales las políticas se mueven y, dentro de los cuales, las políticas son producidas, creadas y ejecuta-*

2. Nos referimos a dos períodos: el primero durante la presidencia de Néstor Kirchner (2003–2007), caracterizada por transformaciones importantes a nivel de la legislación. El segundo período, incluye las decisiones en curso de los dos gobiernos de Cristina Fernández de Kirchner (2007–2011, 2011–2015), en el que se observan algunos avances en las políticas destinadas a la inclusión social.

das” (Miranda, 2011, 109). Ball sostiene que ‘ciclo de políticas’ (ver gráfico 1) es un método para investigar y teorizar sobre las mismas y para ello propone un esquema flexible con herramientas sociológicas que puedan otorgar sentido a la política. La plantea como una perspectiva combinada o pluralista, capaz de abordar el desorden, la confusión de las realidades que caracterizan cualquier proceso político.

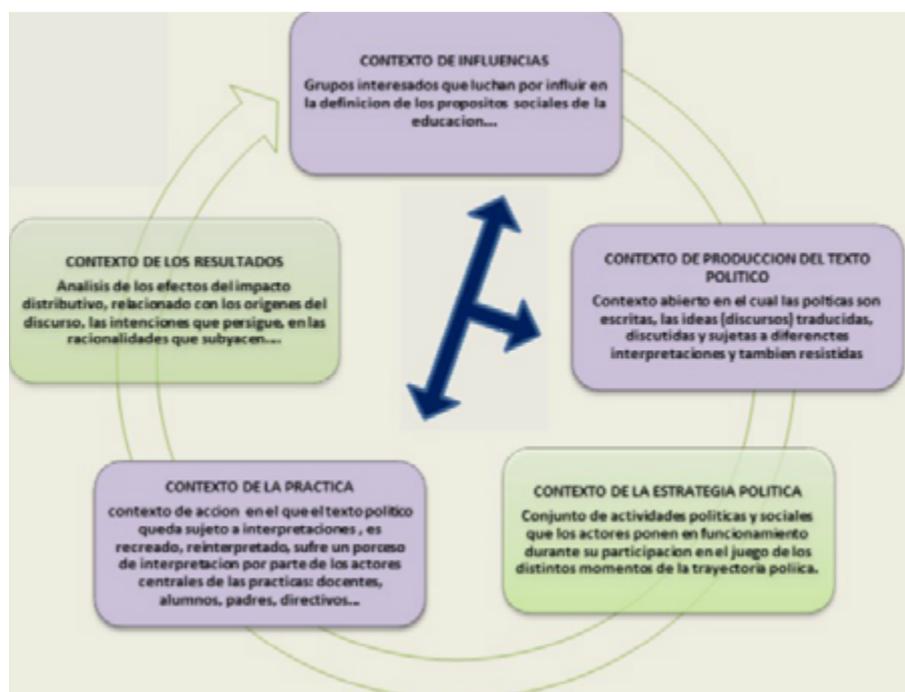


GRÁFICO 1

2. Objetivos y Metodología

Nuestros supuestos de anticipación de sentidos al iniciar el proceso de investigación eran que los problemas de deserción, repitencia y sobreedad estarían arrojando datos alarmantes para el contexto del panorama educativo de la escuela media argentina; no obstante esta situación habría escuelas que –haciendo uso de la poca y relativa autonomía con que cuentan– estarían buscando vías de solución. Por otra parte, supusimos que las políticas educativas implementadas para la atención del problema estarían ayudando sólo mínimamente a disminuir los índices de repitencia, deserción, desgranamiento y sobreedad.

En esta línea, nos planteamos los siguientes objetivos de investigación:

1. Generar conocimiento sobre las trayectorias escolares (teóricas y reales) en el Ciclo Básico de la escuela secundaria de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos.
2. Analizar las políticas educativas nacionales y provinciales para el nivel y el problema en particular de la resignificación que de ellas hacen los actores gubernamentales e institucionales.
3. Analizar la perspectiva de los actores desde las experiencias escolares institucionales que apuntan al tratamiento del problema de las trayectorias escolares de los alumnos del Ciclo Básico.

El eje de esta investigación no estuvo puesto en la verificación de datos ni en la explicación de relaciones causales entre variables, sino en comprender el objeto de estudio (circuitos que siguen las políticas sobre trayectorias escolares en el caso particular de estas dos provincias como destinatarias

de las normas nacionales y como generadoras de las mismas en sus propias jurisdicciones) y aportar a su conocimiento.

La investigación combina tres componentes metodológicos: la recolección y el análisis del material estadístico existente sobre trayectorias escolares de la franja etaria seleccionada; el análisis de la normativa vigente para el tratamiento del tema tanto a nivel nacional como provincial (en Entre Ríos y Santa Fe) y el análisis de la resignificación que los actores institucionales hacen de las políticas.

Se pensó un abordaje cualitativo-cuantitativo desde una triangulación de métodos. El objetivo de triangular en investigación es la búsqueda de patrones de convergencia para poder desarrollar o corroborar una interpretación global del fenómeno humano objeto de la investigación. Según las distintas posibilidades de triangulación presentadas por Gil Flores y otros (1996), esta investigación trabaja con métodos independientes para obtener resultados convergentes.

1.1. El análisis de los datos estadísticos

Para referir especialmente a la trayectoria educativa de los estudiantes de los primeros años de la escuela secundaria retomamos la recomendación de Sendón (2012) de vincular los indicadores relativos a trayectorias con los de cobertura del sistema ya que esta última muestra la incorporación de la población a la escuela. De las distintas áreas de indicadores, se seleccionaron para este trabajo las relativas al proceso educativo. Ahora bien, tal como sostiene el Manual Metodológico de Estadísticas Educativas, la dimensión proceso educativo contiene datos de acceso y de flujo.

Dentro de los datos de flujos se retomaron: tasa de promoción efectiva, tasa de repitencia, tasa de abandono interanual y de sobriedad.

La información estadística con la que trabajamos corresponde principalmente a las siguientes fuentes: Relevamientos Anuales Educativos dependiente de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) del Ministerio de Educación de la Nación; Censo Nacional de Población Hogares y Viviendas (INDEC) y Datos provenientes de las direcciones de Estadísticas del Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe y del Consejo General de Educación de la provincia de Entre Ríos.

Una vez obtenidas y armadas las tablas con la información obtenida se recurrió a los Sistemas de Información Georreferenciados para mapear información a partir de la clasificación, teniendo en cuenta el tratamiento de variables y unidades espaciales.

El estudio centrado en las unidades espaciales corresponde a procedimientos que finalizan con una regionalización del área de estudio. Es decir, se puede visualizar la distribución espacial de una variable en la totalidad de las unidades espaciales y cuyo resultado será un mapa temático, o bien, cómo se combinan diversas variables en una unidad espacial obteniendo una perspectiva regional y territorializada.

Siguiendo las pautas del uso de los SIG, el equipo armó un esquema del modelo conceptual³ de la investigación, luego se reorganizó la información según un modelo lógico⁴ y se ajustó un modelo físico⁵.

La relación estrecha que se establece entre los mapas digitales –resultado de todo este proceso– y la información asociada a los elementos gráficos contenidos en bases de datos, da una nueva dimen-

3. Modelo Conceptual: conceptualización de la realidad a través de la definición de la tierra (entidades) con sus relaciones espaciales y atributos representados en un esquema que los describe en el mundo real.

4. Modelo lógico: diseño de las bases de datos con información alfa numérica e información gráfica acerca de los atributos del modelo conceptual.

5. Modelo físico: es la implementación de los modelos conceptual y lógico en el software para la representación y localización espacial.

sión al tratamiento de la información. Al combinarse y re-asociarse la información, genera nuevos datos que permiten crear y simular mejor los escenarios educativos.

2.2. Análisis del texto de las políticas educativas sobre trayectorias escolares

En el segundo objetivo nos propusimos analizar las políticas educativas nacionales y provinciales para el nivel medio y el problema de las trayectorias escolares desde la resignificación que los actores gubernamentales e institucionales hacen de ellas.

A partir de la selección y configuración de un corpus de normativas nacionales y provinciales, nos enfocamos en una lógica cualitativa de combinación de categorías que nos permitiera interpretar y hacer foco en las condiciones en las que se produjeron los textos de las políticas educativas en el período estudiado, especialmente las referidas a las trayectorias escolares en forma directa, tanto como las destinadas a generar recursos que favorezcan las de los adolescentes trayectorias por la secundaria y su permanencia en el sistema, considerando que los textos se producen en un universo de prácticas sociales y, por lo tanto, a través del análisis es posible remitirse a él.

Para poder adentrarnos en el “contexto de producción del texto político” y conocer los cambios, las continuidades y las implicancias que las macro políticas tienen en los ámbitos meso y micro, tomamos como referencia un corpus de resoluciones para el nivel secundario que mencionan particularmente “trayectorias escolares”, emitidas entre 2002 y 2012 desde el Consejo Federal de Educación, el Consejo General de Educación de Entre Ríos y el Ministerio de Educación de Santa Fe. A partir de ellas, lo que buscamos fue descomponer el corpus en unidades para luego agruparlas en categorías de análisis sobre la base de las semejanzas que reconozcamos entre ellas.

Partimos de los contextos en donde se inscribe el material seleccionado para nuestro análisis, atendiendo a su estructura de producción, situando el hecho de la producción del texto político en un contexto genoestructural, en el corazón de circunstancias históricas que condicionan un modelo social y económico. El abordaje de las líneas políticas y los programas nacionales y/o provinciales privilegió la visión que de los mismos tienen los actores (funcionarios, directores de escuelas y docentes).

2.3. Análisis desde la perspectiva de los actores

Dado nuestro interés por conocer desde experiencias escolares institucionales cómo los actores institucionales significan los textos normativos que traducen las políticas educativas y qué propuestas construyen para el tratamiento del problema de las trayectorias escolares de los alumnos del Ciclo Básico, se realizó un trabajo de campo en cuatro casos (escuelas seleccionadas) atendiendo a los siguientes criterios: Que pertenezcan a localidades ubicadas en las distintas provincias objeto de estudio; que hayan implementado propuestas institucionales de tratamiento de la problemática de repitencia y deserción en el Ciclo Básico y que hayan manifestado interés en participar de la investigación prestandose a las entrevistas y encuentros para devolución.

Las herramientas de recolección de información las constituyeron fuentes secundarias (documentos cedidos por las escuelas) y entrevistas en profundidad. Estas últimas se dieron a través de interacciones cara a cara, constituidas por preguntas y respuestas orientadas a una temática u objetivos específicos (Oxman, 1998).

El análisis de la información recolectada en dichas entrevistas comenzó tras haberse alcanzado un número representativo de las mismas por haber llegado a un punto de saturación, momento en el que el contenido ya resultaba previsible y no enriquecía significativamente lo encontrado, con lo que se detuvo la recolección con esta herramienta.

Dadas las técnicas de recolección de información elegidas, cupo un análisis de la información propio de la lógica cualitativa. Este proceso de análisis no quedó relegado al terminar de recoger la información sino que se realizó a lo largo de todo el proceso, incluso a partir de los primeros contactos con los

informantes. Una vez reunido un cúmulo suficiente de información, el análisis se realizó siguiendo el método comparativo constante⁶.

3. Discusión y resultado

3.1. Las estadísticas sobre trayectorias escolares. Punto de partida y resultado de las políticas educativas

La información estadística puede considerarse dentro del contexto de los resultados, es decir, en la dimensión que analiza el impacto de las políticas con relación a las desigualdades sociales.

Las políticas de referencia se inician con la Ley Nacional de Educación en el año 2006, de ahí en adelante se sancionaron, tanto en nación como en las provincias, una serie de normativas (explicitadas en el capítulo III), cuya mayor concentración se da (en cuanto el tiempo de promulgación) desde el año 2010. Esta situación temporal de muy corto plazo hace que no sea pertinente sacar conclusiones. Los datos no admiten proyecciones ni tendencias marcadas.

Atendiendo a los indicadores propuestos en el apartado metodológico pueden expresarse una síntesis de lo analizado.

Los datos censales permiten ilustrar que la cobertura escolar comienza a decaer en la edad de asistencia al nivel secundario; en este sentido, el gráfico N° 2 (que contempla solo las provincias objeto de estudio) muestra que el porcentaje de asistencia decrece a los 13 años y se profundiza entre los 15 y 16 años. Tanto la provincia de Santa Fe como de Entre Ríos presentan porcentajes inferiores a la media nacional.

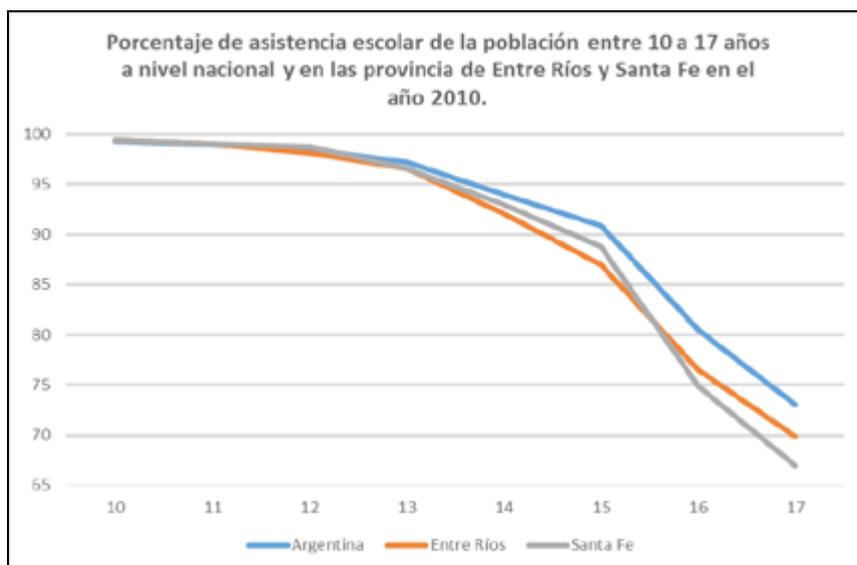


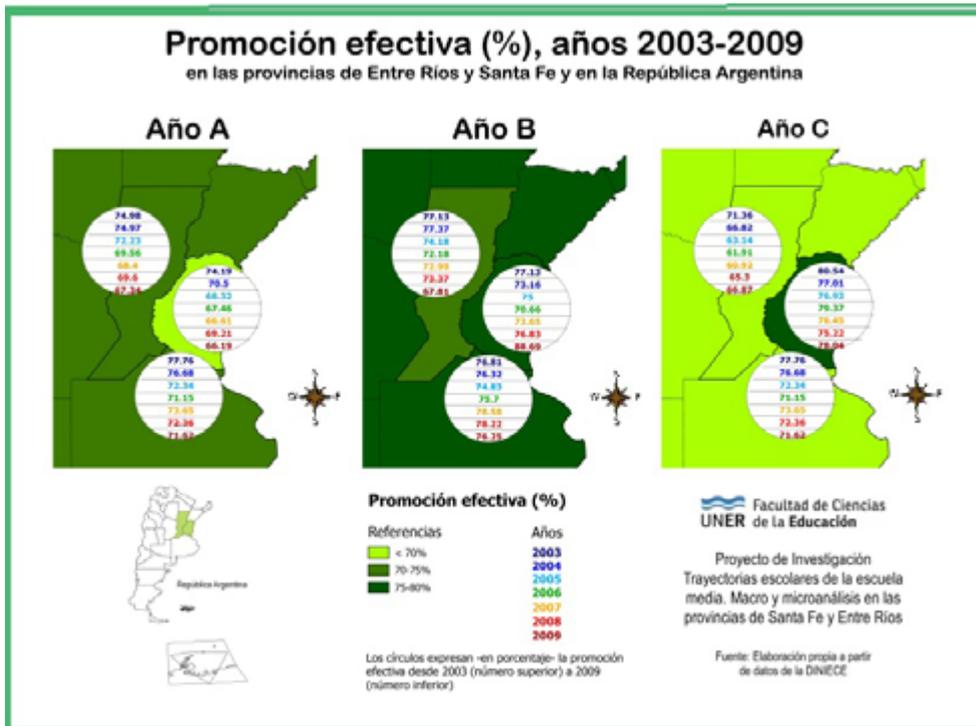
GRÁFICO 2

FUENTE: Elaboración propia sobre la base de datos del Censo de Población, Hogares y Viviendas del año 2010 y procesados por REDATAM.

6. "Es un método de investigación cualitativa que usa un conjunto sistemático de procedimientos para desarrollar teoría derivada inductivamente de los datos empíricos" (Sarlé, 2004: 94). El procedimiento así como sus fundamentos está tomado básicamente de Glaser y Strauss (1967).

No obstante esta situación, es importante remarcar que las estadísticas en relación al tema de las trayectorias escolares variaron muy poco, desmejorando en muchos casos. Para fundamentar esta expresión puede tomarse cada uno de los indicadores analizados haciendo comparaciones entre los datos del 2003 y los del 2012 (primer y último año contemplados en la investigación)⁷.

En el caso de la Promoción Efectiva (Ver Mapa N° 1), la provincia de Entre Ríos tenía en 2003 (para el año B que es el más crítico) un 77,13%; en año 2012 el porcentaje de promoción disminuyó a 68%. Para el Abandono Interanual, Entre Ríos tenía en 2003 (para el año B) un 13,04% y el mismo indicador era de 13,18% para el 2012 lo que muestra muy poca variación.

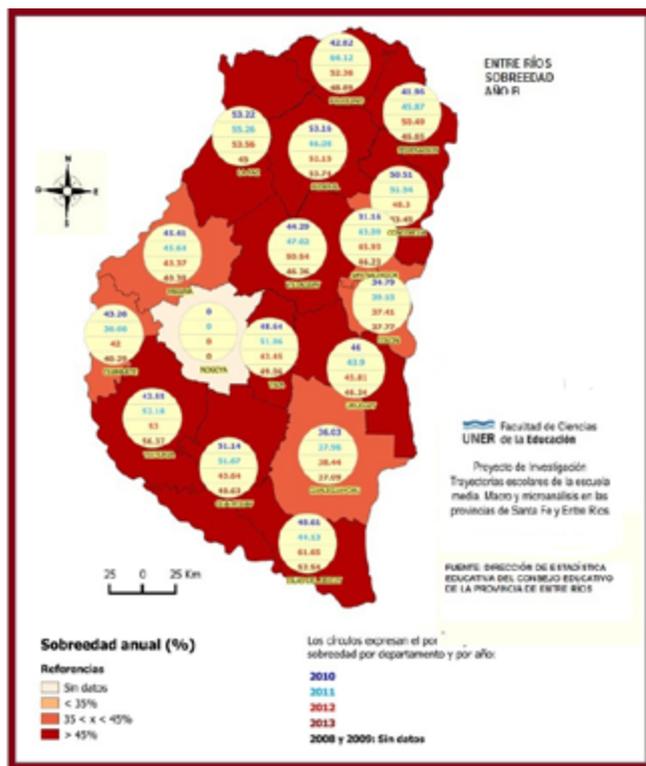


MAPA 1

7. Para interpretar los mapas es necesario tener en cuenta la siguiente gráfica:

Tradicional	Ley Federal de Educación (1993)	Ley de Educación Nacional (2006)			
		Opción 1 7 años = 3 años		Opción 2 6 años = 6 años	
Niveles	Años de estudio	Niveles	Años de estudio	Niveles	Años de estudio
Primario	1º grado	EGB	1º año	1º grado	1º grado
	2º grado		2º año	2º grado	2º grado
	3º grado		3º año	3º grado	3º grado
	4º grado		4º año	4º grado	4º grado
	5º grado		5º año	5º grado	5º grado
	6º grado		6º año	6º grado	6º grado
	7º grado		7º año	7º grado	7º grado
AÑO A	1º año	8º año	1º año	1º año	1º año
AÑO B	2º año	9º año	2º año	2º año	2º año
AÑO C	3º año	10º año	3º año	3º año	3º año
Secundario	4º año	Polimodal	4º año	4º año	4º año
	5º año		5º año	5º año	
	6º año		6º año	6º año	
	7º año		7º año	7º año	

El cuadro de equivalencias fue extraído de la página web del Ministerio de Educación de la Nación. Lo señalado en color verde constituye la franja que se consideró para la investigación. Lferr. 2013-2015



MAPA 2

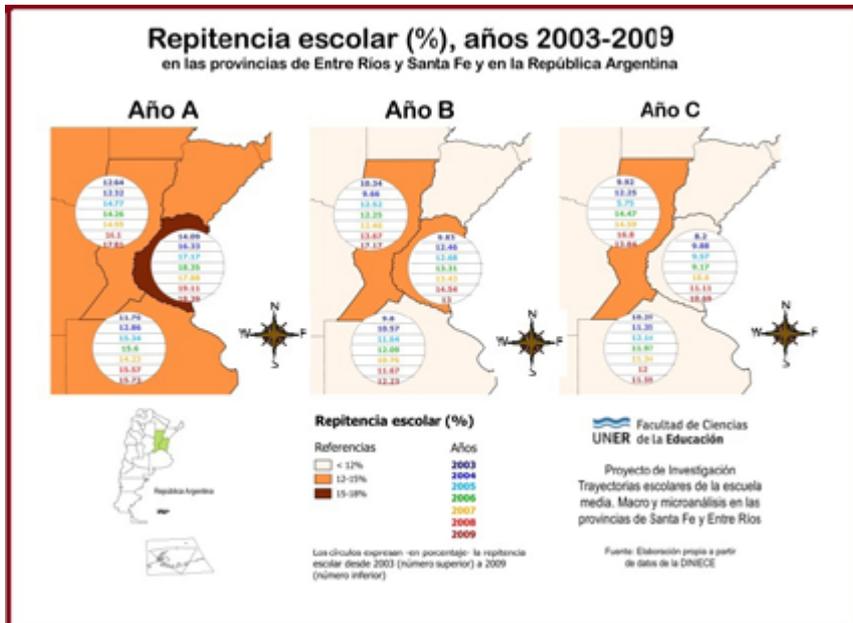
El Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas del año 2010 arroja como resultado que los departamentos de la provincia de Entre Ríos con valores más altos de hogares con al menos una Necesidad Básica Insatisfecha son Islas del Ibicuy, Feliciano y Concordia (ver gráfico 3). Al contrario de nuestros supuestos, estos departamentos no son los que presentan los valores más altos de los indicadores negativos del sistema educativo (repitencia y abandono interanual).



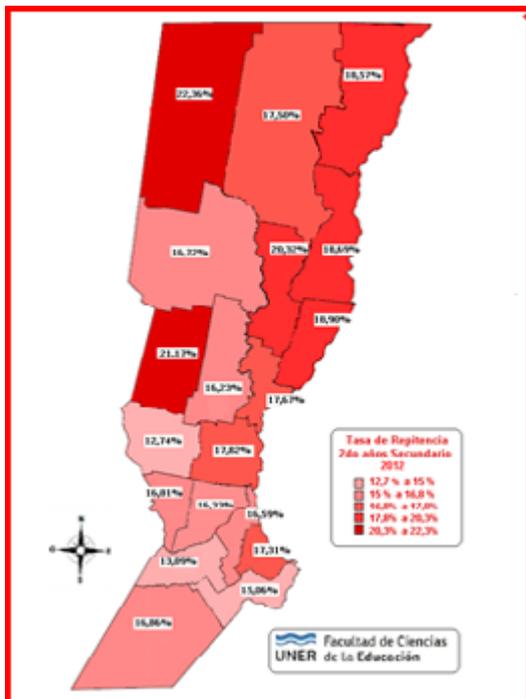
GRÁFICO 3

FUENTE: Elaboración propia sobre la base de datos del Censo de Población, Hogares y Viviendas del año 2010 y procesados por REDATAM.

En cuanto a la repitencia (ver mapas 3 y 4), tomando la provincia de Santa Fe, en el 2003, el año B de cursado tenía un 10,34% de repitentes; para ese año B, en 2012 el indicador en la misma jurisdicción aumentó a un 16%. Si se toma el indicador de sobreedad, la provincia de Entre Ríos tenía en el 2003 (siempre para el año B) un 37%; ese mismo indicador en el 2012 arroja el siguiente saldo: aumentó un 7% la sobreedad.



MAPA 3



MAPA 4

En la provincia de Santa Fe, los valores más altos en abandono interanual y repitencia y los valores más bajos en promoción efectiva, se localizan en la región centro norte de la provincia. Según los datos del Censo de Población, Hogares y Viviendas del año 2010, los departamentos ubicados en dicha región son los que presentan mayor porcentaje de al menos un indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas (Gráfico 4).

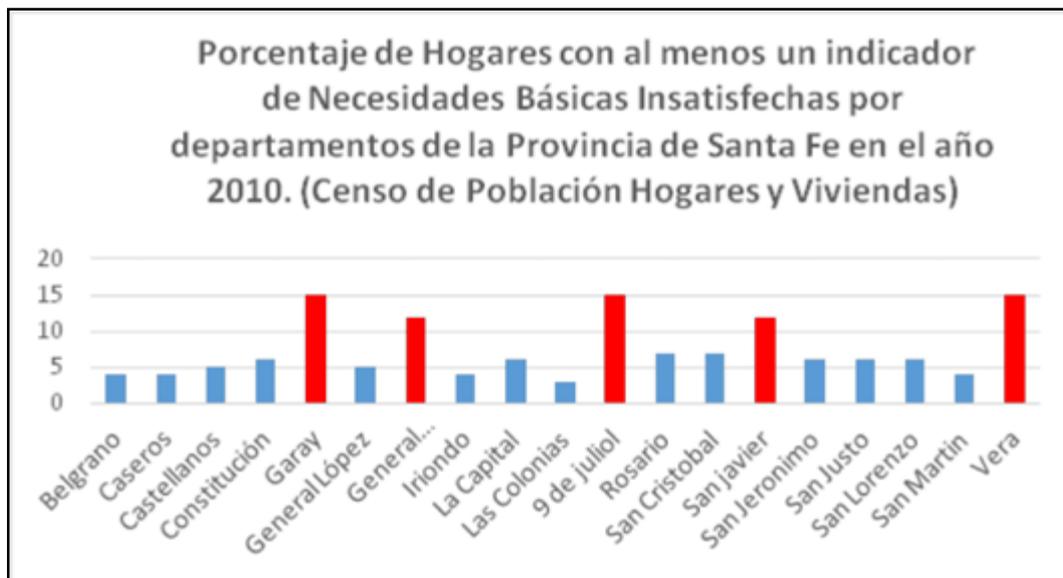


GRÁFICO 4

FUENTE: Elaboración propia sobre la base de datos del Censo de Población, Hogares y Viviendas del año 2010 y procesados por REDATAM.

A sabiendas de los problemas que conllevan las estadísticas (carencia de datos, dificultad para obtenerlos y discontinuidad), una mirada general de las mismas da cuenta de la confirmación de uno de los supuestos con el que empezamos esta investigación: al momento, la incidencia de los planes y programas diseñados para mejorar las trayectorias de los alumnos de la escuela secundaria no se ven expresadas en los datos. Decimos “al momento” porque también es importante considerar que los procesos de cambio no pueden visualizarse en un corto plazo, es necesario ser cautos en este sentido y volver a mirar los indicadores en un mediano plazo.

El proceso de recolección y análisis de datos mostró que es necesario agudizar los estudios por departamentos o regiones dentro de cada provincia. A pesar de que a nivel nacional no lo contemple, en esta investigación hemos podido observar grandes disparidades entre los datos de una misma provincia; en algunos casos esos guarismos coinciden con la información censal pero en otros, esta relación no es tan palpable.

3.2 El contexto de la influencia y el discurso

La Ley Nacional de Educación (LEN) propone la mejora de las condiciones para el tránsito y la tramitación de las trayectorias escolares, sobre la base del principio de inclusión como garante para el ingreso, la permanencia y el egreso en la educación secundaria. Esta política normativa nacional está tensada con otras políticas sociales que repercuten y generan efectos en las instituciones educativas, en especial en el sector público, como la Asignación Universal por Hijo (Decreto 6209/2009), el Programa de

Respaldo a Estudiantes Argentinos PROGRESAR (Decreto 84/2014) y la Ley de Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes N° 26061/2005. Esto muestra un intento de abordar la complejidad y la multidimensionalidad de los problemas públicos para incorporar, mantener o reinserir a las/os niñas/os, adolescentes y jóvenes en el sistema educativo en cumplimiento de un derecho.

Si bien la preocupación por afrontar las trayectorias escolares desde una perspectiva integral se expone a partir de la LEN, la categoría “trayectoria escolar” es de reciente implementación en los Planes Nacional de Educación Obligatoria⁸ y en el discurso normativo⁹. Desde el campo académico se afirmó con anticipación la necesidad de analizar problemáticas educativas como repitencia, sobriedad, abandono, bajo rendimiento, inasistencias reiteradas (Alliaud, Terigi, Nicastro, Oyarzun, Irazábal, entre otros). El sentido político implícito en esta categoría se encuentra en la posibilidad de diseñar acciones escolares que reconozcan y garanticen trayectorias escolares a sujetos-alumnos que tienen diferentes modos de transitar la escolaridad, habilitando decisiones institucionales que comprendan e interpreten la interacción de sujetos procedentes de contextos sociales singulares en cada contexto escolar para proponer intervenciones pertinentes y posibles.

Para profundizar el análisis de las trayectorias escolares es preciso presentar algunas consideraciones del contexto de la producción de las actuales políticas. Desde el 2004, el Ministerio de Educación en acuerdo con las provincias y la CABA, produjo documentos para la discusión¹⁰ en el ámbito del Consejo Federal de Educación (CFE) para una reforma de la Ley Federal de Educación entonces vigente, aprobó los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) para los diferentes niveles educativos y promovió la conformación de comisiones de ministros de educación provinciales, como parte de una trama que sentara las bases para la Ley de Educación Nacional (2006).

En un sistema federal, las provincias establecen normas más operativas para impulsar y garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad de la Educación Secundaria. Tal como lo establece el artículo 32 de la LEN, es responsabilidad de aquéllas la elaboración de disposiciones que comprendan aspectos vinculados a procesos de revisión y actualización curricular para establecer criterios comunes y NAP a nivel nacional, alternativas de acompañamiento de la trayectoria escolar individual y grupal de los alumnos, carga horaria mínima, condiciones laborales docentes, actividades extracurriculares para la comunidad y para adolescentes y jóvenes no escolarizados¹¹, organización de proyectos educativos cooperativos y solidarios en el marco del PEI, y la conformación de gabinetes interdisciplinarios para la atención de los estudiantes y la articulación con diferentes áreas de políticas sociales.

La reforma educativa se configura, entonces, en el centro de la tensión centralización-descentralización, evidenciando un proceso complejo de negociación para lograr la articulación entre Nación y Provincias, no siempre explícito en los textos políticos, en virtud de realidades y luchas de poder que delinear y dirimen al interior de cada jurisdicción y entre ellas con el Estado nacional. A casi una década

8. Resolución CFE N° 79/09 y Resolución CFE N° 188/12

9. El Ministerio de Educación de la Nación, a través del CFE, formuló desde 2009 siete resoluciones para el nivel secundario que tratan especialmente las trayectorias escolares: Res. CFE N°79/09 “Plan Nacional de Educación Obligatoria (Trienio 2009- 2011)”; Res. CFE N° 84/09 “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”; Res. CFE N° 88/09 “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria”; Res. CFE N° 93/09 “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”; Res. CFE N° 103/10 “Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria”; Res. CFE N° 122/2010 “Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes”; Res. CFE N° 188/12 “Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012- 2016”.

10. Res. CFE N° 214/2004 “Reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes”; Res. CFE N° 223/2004 “Políticas para la formación y el desarrollo profesional docente”.

11. En las provincias, en conjunto con políticas socioeducativas nacionales, se desarrollan experiencias orientadas a la mejora de las trayectorias escolares que incorporan aspectos novedosos frente a la tradicional escuela secundaria. Un ejemplo son los Centros de Actividades Juveniles (CAJ) Ver nota N°7.

de la LEN, los sistemas provinciales poseen disparidades en cuanto a la reformulación de sus políticas: en 2015, nueve de 24 jurisdicciones aún cuentan con leyes anteriores a la LEN.

La acentuación de las autonomías provinciales en materia educativa como contracara de la descentralización neoliberal, también condicionó similitudes y diferencias en los tiempos y las formas en que los cambios fueron delineados y definidos al interior de la educación pública.

En los casos provinciales analizados, al menos en el plano normativo, la educación secundaria posee diferencias. En Entre Ríos, la Ley de Educación Provincial de 2008 y la voluntad política habilitaron el proceso de *Re-significación de la escuela secundaria* que inició en 2010 a través de políticas concertadas con el Ministerio de Educación para viabilizarlo. Aquí las formas de construir las políticas educativas entre nación y provincia muestran tiempos acompasados que posibilitaron que hoy la “Resignificación” se encuentre muy avanzada¹², sostenida en un *Programa integral de trayectorias escolares* (Resolución CGE N° 1550/2013). En la provincia de Santa Fe los procesos de reforma del nivel son más recientes. Al menos en los textos normativos, el abordaje de las trayectorias escolares aún permanece vinculado al campo de la educación especial por lo que –al menos en los textos– se mantiene una distancia con la mirada integral que se propone para abordar los problemas más acuciantes del sistema escolar.

El gráfico 2 sintetiza las normas nacionales y provinciales (en los casos analizados) que tratan “trayectorias escolares” para el nivel secundario.

PROVINCIA DE SANTA FE	NORMATIVAS NACIONALES	PROVINCIA DE ENTRE RÍOS
<ul style="list-style-type: none"> ❑ Decreto N° 181/2009: Régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción de alumnos que cursan la educación secundaria obligatoria 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Res. CFE N° 79/09: Plan Nacional de Educación Obligatoria (Trienio 2009- 2011). 	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Resolución CGE N° 1527/2009: Lineamientos Preliminares para los espacios de orientación y tutoría.
<ul style="list-style-type: none"> ❑ Decreto N° 2703/2010: Pautas para la organización y articulación del Proyecto de Integración interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Res. CFE N° 84/09: Lineamientos políticos e estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria. 	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Resolución 1692/2009: Organización del Sistema de Convivencia
<ul style="list-style-type: none"> ❑ Decreto N° 2633/2011: Reglamento del servicio de educación hospitalaria y domiciliaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Res. CFE N° 88/09: Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria – planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional. 	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Resolución 103/2010 Aprobación de la Resignificación de la Escuela Secundaria
<ul style="list-style-type: none"> ❑ Plan estratégico Provincial Visión 2030: Plan Vueloo a Estudiar 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Res. CFE N° 93/09: Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria” 	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Resolución CGE N° 3344/2010: Implementación de las transformaciones institucionales y pedagógicas
<ul style="list-style-type: none"> ❑ Resolución ministerial N° 808/2012: Pautas para la acreditación del cursado de la Escuela Secundaria por parte de alumnos con discapacidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Res. CFE N° 103/2010: Propuestas de inclusión y/o regularización de trayectorias escolares en la educación secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Resolución CGE N° 3322/2010 y N° 3490/2010: Diseño curricular de Educación Secundaria
<ul style="list-style-type: none"> ❑ Resolución ministerial N° 2613/2014: Diseño curricular para la educación secundaria. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Res. CFE N° 174/12: Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación. ○ Res. CFE N° 188/12: Plan Nacional de Educación Obligatoria (Trienio 2012- 2014) 	<ul style="list-style-type: none"> ❑ Resolución CGE N° 1770/2011: Sobre el ingreso y permanencia ❑ Resolución CGE N° 1582/2011: Evaluación, acreditación, calificación y promoción de estudiantes de ES. ❑ Resolución CGE N° 1550/2013: Programa integral de trayectorias escolares ❑ Resolución CGE N° 1590/2013: implementación del Programa integral de trayectorias escolares

GRÁFICO 5.

12. El proceso entrerriano implicó nuevos planes de estudio con seis orientaciones del nivel, cargos de asesor pedagógico y tutores para todas las escuelas, espacios de reflexión sobre las prácticas docentes, la gobernabilidad pedagógica y el trabajo con el conocimiento como práctica inherente a la institución escuela, así como regulaciones sobre el ingreso y la permanencia, la evaluación, calificación, acreditación y promoción sobre la base de las resoluciones del CFE.

3.3. La mirada desde las escuelas

Los textos normativos se constituyen como formas discursivas que materializan y expresan las políticas educativas como políticas públicas (Giovine y Suasnábar, 2012), a la vez que generan procesos sociales de producción de sentidos, pues todo discurso es abierto, incompleto y posee una significación relacional (Laclau y Mouffe, 2004). Pero, como sostiene Chartier (1996), existe una dificultad para establecer relaciones directas entre los discursos y las prácticas, reconociendo que “...*en la práctica las políticas son poco claras, incoherentes, desordenadas, pero también poderosos recursos retóricos, modos de interpretar el mundo y de cambiar la manera en que pensamos sobre lo que hacemos*” (Miranda, 2011: 107).

Para analizar la producción de sentidos que adquieren los discursos políticos nacionales y provinciales sobre trayectorias escolares, el equipo de investigación decidió trabajar con cuatro escuelas secundarias, una de la localidad de San Lorenzo (cercana a Rosario, provincia de Santa Fe) y tres escuelas de la provincia de Entre Ríos, una de Concordia y dos de la ciudad de Paraná. Si bien cada una de éstas tiene sus particularidades, todas comparten la preocupación por la problemática actual de la exclusión educativa. Estas organizaciones fueron seleccionadas porque al momento de iniciar la investigación tenían propuestas institucionales para atender las trayectorias escolares sinuosas de sus alumnos.

Se plantean a continuación algunas reflexiones surgidas del análisis de las fuentes primarias (entrevistas) y secundarias (planes institucionales e informes cedidos por las escuelas).

En todas las escuelas hay un pleno conocimiento de los programas presentados a nivel nacional y provincial. Nos referimos, sobre todo, a los directivos y asesores pedagógicos¹³ que son con quienes especialmente se conversó. Algunos de ellos tienen mayor manejo de las leyes y documentos, hay escuelas que dedican un tiempo-espacio especialmente al análisis y/o discusión de las políticas y los documentos emanados de los mismos, los discuten con docentes e incluso con los alumnos.

Es importante remarcar la presencia de un proyecto que define las intencionalidades y marca rumbos de acción en cada escuela. Puede estar poco o mucho formalizado en papeles (Proyecto Educativo Institucional o similares) pero está siempre presente al pensar las formas de actuar. Las escuelas tienen claro los objetivos de integración de la población escolar con trayectorias no encauzadas. El proyecto está antes que las personas.

Basándonos en relación innegable entre el poder y el gobierno escolar, rescatamos de los datos recogidos en terreno distintas interacciones puestas en juego en las escuelas para desarrollar las estrategias de atención de la repitencia, el abandono y la deserción sostenidas como objetivos en los proyectos institucionales. En relación a esto sostenes que los equipos directivos tienen clara la necesidad de contar con el apoyo de todos los actores institucionales para poder avanzar en las propuestas institucionales. Lo de concientizar a los miembros de la comunidad educativa, mantenerlos al tanto del proyecto y buscar su colaboración es una constante.

También es cierto que se encuentran con sectores divergentes al interior mismo de las escuelas. Pareciera, según los directores, difícil romper con la matriz de formación de algunos docentes y aunque lo expresan literalmente, apuntan a la necesidad de desnaturalizar ese tipo de prácticas para poder armar equipos actualizados que trabajen cooperativamente en la atención de trayectorias escolares.

Los entrevistados reconocen como importante el vínculo que establecen con otros actores sociales del sistema educativo y del entorno, en términos generales esa relación se centra en buscar apoyo para lograr las metas propuestas.

Las formas específicas de encauzar las trayectorias del alumnado pasan por distintas acciones político-institucionales, específicamente pedagógicas pero también actividades socio-comunitarias

¹³ La Asesoría Pedagógica no es un cargo directivo, forma parte del Equipo de Conducción.

que le permitan conocer a las familias y sus necesidades y comprometer a otras instituciones en los problemas educativos.

Con los programas nacionales las escuelas analizadas complementan y refuerzan las acciones que ya tenían en marcha; de esta manera, si lo que se aprueba es la conformación de un CAJ (Centro de Actividades Juveniles), entonces la escuela renueva los materiales para el taller que ya venía realizando y refuerza el pago de horas al docente a cargo. Si lo que se presenta es una propuesta de tutorías, la escuela organiza las horas docentes dedicadas a estas tareas y tramita el pago de las mismas. Si la escuela se incorpora al Plan de mejora institucional, entonces está habilitada para enmarcar en él distintas propuestas como: Tutorías disciplinares; Tutorías Territoriales; Proyecto de Retención de alumnos libres; Estrategias compensatorias diferenciadas (Cursos de Sobriedad), Libreta de trayectorias y Escuela de Verano, entre otras.

Las estrategias seleccionadas por cada escuela tienen que ver con el conocimiento profundo que la misma tiene de sus alumnos. En relación a esto, todos los entrevistados coinciden que sin el relevamiento serio y el diagnóstico situado es imposible pensar modos de acción ante las distintas trayectorias de sus alumnos. Cada escuela, a su manera, releva y conoce la situación de cada una de las trayectorias escolares de su alumnado.

Sobre las políticas, los directivos hablan de la falta de atención de las necesidades puntuales de las distintas regiones, mencionan que en algunas ocasiones el material que mandan es obsoleto o se quejan de que las partidas vienen predeterminadas y no pueden utilizarlas para algo que la escuela necesite puntualmente. También expresan que algunos programas implican una sobrecarga de trabajo administrativo.

Otra cuestión que se destaca en el análisis es que si bien hay propuestas desde las políticas para flexibilizar formatos escolares, las experiencias concretas llevadas adelante por las escuelas conllevan serias dificultades al momento de encuadrarse en la administración escolar vigente. Los regímenes especiales de asistencia, la revisión del concepto de repitencia evitando la reiteración año tras año del cursado de una misma materia que se aprobó en alguna instancia; la creación de libretas que dan cuenta de los cursados reales de los alumnos y los contratos firmados entre padres, alumnos y escuela; es decir, el enfoque socioeducativo y pedagógico que generan estas escuelas, no encuentran sustento en el marco normativo oficial, son estrategias que se mantienen "puertas dentro" de cada escuela.

Es indudable la presencia de las políticas educativas nacionales y provinciales en las escuelas. Las normativas son trabajadas en las instituciones ante problemáticas puntuales, por ejemplo el caso de la evaluación de los alumnos; es decir que se recurre a la norma como modo de solucionar cuestiones que se van presentando en la implementación de propuestas. La normativa ofrece contención, da pautas para enmarcar lo que se puede y lo que no se puede hacer.

Como cierre de las reflexiones surgidas del análisis de las fuentes primarias y secundarias se puede pensar en dinámicas institucionales dispares, con tensiones en la resignificación y uso que los actores hacen de las políticas educativas en su intento por mejorar las trayectorias de los alumnos pero también con el aprovechamiento de intersticios.

En relación a las tensiones, sobresale la cuestión de la normativa. Mientras las propuestas pedagógicas en las escuelas han avanzado intentando mejorar las trayectorias reales, la estructura administrativa permanece sin modificaciones de fondo impidiendo que en ellas puedan expresarse de manera coherente y no de modo estándar las particularidades en cuanto a tiempos, aprendizajes, calificaciones, tales como se da con los boletines y calendarios preestablecidos.

Aunque algunas normativas enuncian posibilidades de cambiar los formatos de la escuela, las propuestas de intervención de las escuelas investigadas tienden a no transformar la estructura general de tiempos y espacios en términos institucionales; sólo lo hacen con los grupos más desfavorecidos en el proceso de inclusión generando ámbitos paralelos de atención para el nivel secundario de la escolaridad.

No obstante ésta y otras situaciones similares, las propuestas gubernamentales son aprovechadas en su totalidad por las escuelas. Un programa que ha sido retomado por todas las escuelas estudiadas como posibilidad de reencauzar trayectorias escolares es el Plan de Mejoras Institucionales y dentro de él las tutorías. A su vez, también se articularon estas acciones con las dos resoluciones que inciden directamente sobre las trayectorias: la que regula las acreditaciones, calificaciones y promociones (procesos que pueden desembocar o terminar en desaprobación, repitencia, abandono, deserción) y la que generó reubicaciones docentes en espacios de tutorías disciplinares, con el sentido de revertir y prevenir dichos procesos buscando la permanencia y finalización del nivel por parte de los estudiantes.

Otro tema conflictivo para avanzar en la puesta en marcha de las propuestas institucionales es la discontinuidad en los equipos docentes. Muchas veces se logra el compromiso de los docentes para trabajar de ciertas formas con los alumnos que tienen problemas con sus trayectorias escolares, pero estos profesores cambian su situación de revista y esto complica el proceso. Esta discontinuidad que preocupa a los mismos docentes entrevistados, se relaciona estrechamente con las licencias que generan movimientos e ingresos de varios profesores para reemplazar a un docente, resultando en desmembramiento de cargos. Si bien estas adjudicaciones están enmarcadas en la normativa del CGE, las consecuencias se ven reflejadas en la atención de las trayectorias de los estudiantes ahora a cargo de profesores que pasan por la escuela algunas horas; de esta manera no llegan a conocer todos los procesos y a comprometer su dedicación a tantos alumnos y a tal diversidad de trayectorias, por el poco tiempo de permanencia en cada institución. Esto conlleva además una mayor diversidad de concepciones de trabajo, de enfoques curriculares y en relación a las trayectorias escolares.

En una de las escuelas nos encontramos también con las tensiones propias del encuentro entre la realidad que circunda a la institución (pandillas urbanas y violencia) y la escuela con sus pretensiones de incorporar a muchos de esos chicos a las aulas, cuando no lo están. Aun cuando al interior de la escuela se viva un clima no conflictivo, al salir de allí uno puede encontrarse con la política parada en la puerta para prevenir los enfrentamientos.

Así como no se puede negar la presencia de las políticas en las escuelas, también hay que decir que las mismas no son las que definen el tratamiento de las trayectorias escolares en los casos de estudio. En estas escuelas –que cuentan con propuestas institucionales para enfrentar el problema de las trayectorias escolares– se puede ver básicamente la construcción, por parte del colectivo docente, de alternativas situadas. Las políticas educativas y sus consecuentes programas y proyectos son aprovechados por estas escuelas, pero sólo a los efectos de mejorar los recursos humanos y físicos para las acciones que ya tenían proyectadas. Muchas veces, los programas estatales vienen a poner un nombre a lo que ya venían haciendo, es decir a habilitar formalmente proyectos que estas instituciones han generado y venido desarrollando.

Las escuelas generan políticas institucionales e inciden en las decisiones de políticas educativas. La escuela C generó un espacio de mesa socioeducativa, integrada con referentes provinciales y municipales. Al participar de la mesa nacional, un representante de la provincia integrado a la Mesa de la escuela, fue designado coordinador de Mesas Socioeducativas para todo el país. Con lo cual, el interés por el trabajo en trayectorias escolares puesto en acción con este impulso y con este tipo de participaciones en otros ámbitos fuera de la provincia, logra un nuevo posicionamiento de Entre Ríos en espacios federales. Consigue de esa manera la visibilización de las Mesas en esta jurisdicción y su difusión como herramienta de política socioeducativa.

4. Conclusiones

A modo de cierre se presentan reflexiones que surgieron de todo el proceso de investigación en relación a las políticas educativas que atienden el tema de las trayectorias escolares. Muchas de estas

ideas no son expresiones novedosas pues ya han sido planteadas por otros investigadores, aun así, nos parece importante resaltarlas al finalizar este proceso de investigación:

Tender a lo universal

Los datos estadísticos de los últimos veinte años dan cuenta del ingreso al nivel secundario de aquellos que antes estaban excluidos: los hijos de los grupos sociales más desfavorecidos. Este número se ha engrosado, aunque no todo lo esperado, en los últimos años en Argentina en función de las medidas políticas tendientes a reincorporar a jóvenes que estaban fuera del sistema, sea porque habían abandonado o porque no habían ingresado.

Si a este horizonte se le incorpora la cuestión de la emergencia de las nuevas culturas juveniles que, en muchos casos, entran en conflicto con las reglas y las culturas típicas de las instituciones escolares, lo que resulta es una complicada mezcla de exclusión social, multiculturalismo juvenil y escolarización masiva en instituciones de educación secundaria formateadas mucho tiempo atrás, desde una racionalidad tradicional donde el programa escolar asignaba al colegio secundario una clara función de selección.

Como si esto fuera poco, las desigualdades no solo subsisten sino que se agudizan en cada entramado institucional. Producto de todas estas circunstancias pueden explicarse las dificultades que enfrentan cotidianamente las escuelas para atender las distintas trayectorias de sus alumnos. **En esta investigación pudo comprobarse que las normativas habilitan cambios en los tiempos y espacios para aquellos chicos con dificultades educativas o sociales, pero no cambian estructuralmente el formato de la escuela. Son propuestas excepcionales para algunos, y cuando su escolaridad está en riesgo.**

Se propone, entonces, profundizar la visión universal de las políticas educativas, que incorpore en su concepción los desafíos que resultan de las profundas desigualdades estructurales de nuestro país y las crecientes expresiones de diversidad.

Información para la toma de decisiones

Las escuelas demostraron la importancia de contar con información para poder tomar decisiones pedagógicas, institucionales o socioeducativas. En esa búsqueda sobresale la mirada pausada y atenta ante cada situación particular, imposible generalizar, imposible “medir a todos con la misma vara”.

Las escuelas no cuentan con sofisticados mecanismos de recolección y análisis de la información. Los sectores gubernamentales sí los tienen, sin embargo los datos no vuelven a las escuelas ni en textos impresos ni en capacitación para que cada director (o equipo) pueda aprovechar los programas de información, que les permitirían obtener rápidamente la información sobre matrícula, deserción, sobreedad, repitencia y abandono, como también leer la propia escuela en el contexto total de las instituciones. Tal el caso de algunos programas como el Plan Mejora que están diseñados, incluso, para reconocer la trayectoria que siguió cada alumno nominalmente (por número de documento), sin embargo, sólo una parte de esa cuantiosa información llega a las escuelas.

La información en términos provinciales (y luego nacional) sobre las trayectorias reales de los alumnos ha quedado encerrada –desde 2010– en las celosas direcciones de estadística de las distintas jurisdicciones. Es sumamente difícil acceder a la misma y mucho más complicado aún si los que se quieren analizar son datos por departamentos, regiones o localidades.

Las provincias parecen *compactos* de datos en los que no se puede penetrar. No hay análisis de las diferencias entre regiones de una misma provincia ni de las causales de tales situaciones. Los truncados datos obtenidos en esta investigación no permiten establecer tendencias ni proyecciones en este sentido, tampoco se pueden establecer claras vinculaciones entre los datos educativos y los socioeconómicos.

Las nuevas tecnologías tienen cada vez mayor incidencia en la accesibilidad y difusión de la información. Hay en el país avances interesantes en este aspecto. Sin embargo no se reconoce que el acceso a la información es uno de los elementos que favorece el ejercicio de la ciudadanía, y en el caso de las instituciones, la toma de decisiones. Aunque se reconoce que hay diferentes lenguajes y tipos de datos que son necesarios articular para luego consultar y hacer circular, sostenemos que poco se puede pensar y proyectar sobre escasa información.

Sorrouille y Roca sostienen que un primer efecto acerca de las decisiones sobre la información que se requiere para poder avanzar en el diseño de una política educativa universal, es la necesidad de poner la mirada sobre agregados que componen una unidad territorial¹⁴.

La mirada sobre el territorio

El espacio es el lugar por excelencia para la diferencia, manejos diferentes de los espacios, producen situaciones diferentes (Zibechi, 2007).

Esta noción sostiene que territorio y sujeto están mutuamente implicados. El territorio no existe a no ser por las relaciones sociales y de poder entre los actores que lo conforman.

Se puede afirmar, según las escuelas estudiadas, a la hora de proponer claves para generar una política sensible a la heterogeneidad de situaciones educativas que coexisten en cada uno de los países de la región y poder avanzar en el diseño –y posteriormente en la ejecución– de esas políticas, se hace necesaria una mirada diferente de la realidad: una mirada capaz de dar cuenta de la diversidad de modos que adquiere la relación entre escuela y comunidad en cada espacio de la geografía, (Sorrouille y López en Kisilevsky y Roca 2010).

Coincidiendo con estos analistas, sostenemos que la heterogeneidad estructural de nuestras sociedades hace que no se pueda adoptar una estrategia educativa única para todos. Los registros de las entrevistas realizadas en esta investigación ratificaron que

“la historia de vida que trae consigo cada alumno, sus aprendizajes en la familia de origen, la forma en que ésta le presenta una visión del mundo que lo rodea, sus vivencias y sus condiciones materiales de vida hacen que en las aulas coexistan niños y adolescentes que traen consigo diferentes historias, con diversas formas de ver el mundo, los espacios de socialización familiar son distintos y varían según las características del territorio en que viven.”

Es preciso, entonces, considerar el territorio como eje organizador de la política educativa y, en ese sentido, cualquier estrategia que se despliegue en el territorio debe poner el acento, en primer lugar,

“en la articulación de los activos allí presentes y en el fortalecimiento de las instituciones responsables de responder a los déficits que cada contexto presenta; no de manera sectorial, sino a partir del impulso sistémico de acciones en distintos planos de lo social, económico y educativo en sentido amplio” (Sorrouille y López en Kisilevsky y Roca 2010).

¹⁴. Esta unidad territorial debe ser lo suficientemente grande como para que comprenda un entorno en el que viven las personas, que las moldea, que las define en términos de condiciones de posibilidad y lo suficientemente pequeño para que este molde sea cercano a lo que ocurre en cada escuela, preciso en la descripción que propone, real. ¿Qué información se hace necesaria para dar cuenta de las diferentes formas que adquieren la desigualdad social y la diversidad cultural en cada espacio del territorio? ¿Qué preguntas hay que hacerle a esa información? ¿Qué tratamiento hay que darle? (Sorrouille y López en Kisilevsky y Roca 2010).

Actualmente y bajo la importante influencia de los avances tecnológicos se pueden construir completos y complejos mapas escolares a partir de los Sistemas de Información Georreferenciada, que permiten capturar, guardar, desplegar y analizar información espacial integrada con información educativa, social, económica y demográfica. Este equipo de investigación utiliza la georreferenciación en el análisis de la información, en su entrecruzamiento y –fundamentalmente– en la vinculación de datos e indicadores estadísticos con su representación gráfica espacial.

Una política que no sea sensible a estos diferentes modos de ser y hacer y a la heterogeneidad que se vive dentro del aula, difícilmente pueda reducir las desigualdades de origen. Las desigualdades tienen una lógica territorial, responden a las subjetividades e historias de vida que se van moldeando en cada punto de la geografía, atravesadas por la especificidad que ese contexto tiene. Tal como los analistas mencionados sostienen –para Latinoamérica–, sostenemos aquí la necesidad de un reconocimiento del territorio, de modo que en cada punto de la geografía se hagan efectivas las articulaciones entre las condiciones económicas, demográficas, sociales, culturales, productivas o políticas propias de región/provincia/departamento. Es en el resultado de esa combinatoria única donde se configura la especificidad de cada territorio, desde las particularidades de los sujetos que allí habitan y de las condiciones en que tienen lugar las prácticas educativas.

Multidimensionalidad de las políticas

La complejidad del escenario social hace muy difícil establecer con certeza los límites de la realidad educativa y determinar con exactitud cuáles problemas pueden ser considerados educativos. Para explicar cómo una necesidad o demanda se convierte en asunto que merece la intervención estatal, Oszlak y O'Donnell (1995) conciben la categoría cuestión que explican como

“...necesidades y demandas socialmente problematizadas por actores sociales estratégicos y con poder de presión; que creen poder hacer algo para cambiar ese “estado de cosas” prevalecientes y se movilizan porque poseen condiciones de promover la incorporación de sus pleitos en la agenda pública.” (P. Pereira, 2003,7).

Sin duda, un problema, por sus características esenciales y por la complejidad en sus determinantes, puede ser catalogado de orden político, económico, cultural, institucional. Esos factores influyen en una cuestión y, a su vez, ésta puede incidir en la concurrencia de otros fenómenos que desbordan la esfera considerada estrictamente educativa.

El problema de las altas tasas de repitencia y deserción que encontramos en las escuelas secundarias de Santa Fe y Entre Ríos es una cuestión que se inscribe en el ámbito educacional de la realidad social, responde sin embargo a una serie de condicionantes que rebasan los límites de lo educativo y que tienen que ver con problemas de nutrición, subempleo, entre otros. Todo esto indica que los problemas educativos se caracterizan por su multidimensionalidad y como tal deben ser tratados.

Esto implica la necesidad de profundizar un abordaje intersectorial; el análisis situacional presentado muestra la gravedad de subregiones, en donde es preciso mejorar las escuelas pero, simultáneamente, garantizar condiciones de desarrollo para los jóvenes y adultos –muchas veces padres de los niños que llegan al sistema educativo– y mejorar las condiciones habitacionales, sanitarias y (Steinberg, C., Gatto, F., & Cetrángolo, O. 2011). Es necesario articular políticas educativas con políticas sociales, culturales y de salud.

La multidimensionalidad no puede quedar concentrada en los niveles jerárquicos del gobierno; si se combina este requerimiento con la cuestión de la territorialidad, surge la urgencia de generar encuentros en distintos niveles de la estructura social. Alrededor de las escuelas hay muchas organizaciones que

pueden aportar al tema de las trayectorias. Maddoni (2014) apoya esta idea explicitando que un proyecto educativo hoy no puede pensarse sin una mirada colectiva y colaborativa con otras organizaciones sociales y comunitarias. También sostiene que no basta la distribución de recursos económicos –becas, viandas, boleto estudiantil– ni la entrega de materiales pedagógicos para producir mayores niveles de permanencia escolar y mejores niveles de rendimiento académico, tampoco es posible que la escuela lleve a cabo esta empresa sin la ayuda de otras organizaciones, en especial frente a las situaciones de tan extrema vulnerabilidad que padecen muchos adolescentes y jóvenes.

El trabajo en terreno dio cuenta del reconocimiento de la importancia que tiene la construcción de redes entre educación, salud, barrio y deporte, entre otras instituciones del medio. Las escuelas, plantearon, incluso que la capacidad de construir redes de apoyo en torno al proyecto les permitió sostenerlo y darle viabilidad.

Apuesta a un racionalidad comunicativa en planificación

Las escuelas estudiadas despliegan procesos de planeamiento, entienden que si no se quiere renunciar a un porvenir el presente sólo se puede ir compaginando mediante proyectos como posibilidad, como imágenes tentativas y revisables a medida que se construyen. Para ellos, proyectar es una consigna básica de acción compartida que tiene su punto de partida en una situación/problema concreta que busca respuesta, propuesta o solución, no con metodologías propias de minorías elitistas o desde una superestructura o grupos de iluminados. Los equipos directivos consideran, como lo propone el Análisis Institucional, al proyecto como dinamizador, como eje para organizarse según la o las imágenes de futuro.

El esclarecimiento del proyecto educativo es quizá una de las prácticas que es necesario recuperar y valorizar. Dubet (2011) no sólo adhiere a esta propuesta sino que los considera imprescindibles; según sus expresiones, en la actualidad hay escasez de proyectos educativos¹⁵ pero también políticos.

Dentro de esta intencionalidad planificadora, sería esencial la participación y el compromiso de los actores escolares. El grueso de la participación no puede basarse en el voluntarismo o las cualidades excepcionales de ciertos sujetos. Para ello habrá que identificar condiciones sociales e institucionales que garanticen la emergencia de las actitudes de compromiso y cooperación con los objetivos de los programas (IIPE, 2009).

Habrà que comprometer, en la medida de lo posible, a los actores institucionales (directivos, docentes, comunidad educativa) en la gestión y recreación de los programas. Éstos deberían ser los suficientemente flexibles como para permitir su articulación recíproca en un plan institucional que pueda responder tanto a las particularidades locales como a la respuesta frente a situaciones imprevisibles.

La participación en los programas no puede ser simplemente una responsabilidad más para los equipos directivos y algunos docentes. Los entrevistados admiten que los actores encuentran sentido a cooperar con los programas si se sienten parte de los mismos, lo cual supone que se sientan autorizados a participar en su definición y ejecución. Esto resulta significativo aun entre los alumnos

el sentido de implicación y participación solo puede entenderse desde la determinación de cada estudiante como un agente social, como alguien a quien se le reconoce el derecho a entrar en el juego, a decidir, a opinar y a tener el control de las cuestiones que lo afectan vitalmente; a tener, en fin, su lugar y su voz. De esta forma, los jóvenes no solo obtienen un dominio de los saberes o conocimientos ofrecidos en la

¹⁵ Este especialista en igualdad educativa expresó recientemente que en la actualidad a las escuelas les falta explicitación de sus proyectos (tanto de escuelas confesionales como públicas) y aclaró que los gobernantes contemporáneos también carecen de esta herramienta política.

escuela, sino que, al participar en distintas situaciones, se apropian del proyecto escolar y lo hacen parte de su experiencia de vida. (Maddoni, P., 2014)

Como espacios propicios para la participación de los jóvenes, tanto en la vida estudiantil como en la vida comunitaria, las escuelas muestran tener variadas propuestas para que los estudiantes se organicen colectivamente y exploren alternativas de implicación en las que pongan en juego sus preocupaciones, sus intereses y sus particulares formas de comprender e interpretar el mundo escolar. Algunas escuelas puján por mostrar estas acciones, no obstante las mismas permanecen aisladas por lo que la difusión de las mismas debería formar parte de las propuestas nacionales.

Cambiar el formato de las instituciones escolares

Al hablar de formato escolar estamos pensando “...en la expresión objetiva de las condiciones que el sistema educativo ofrece para movilizar los cambios” (Ezpeleta, 2004 en Kravetz, 2012). Refiere fundamentalmente a la organización de los tiempos y los espacios en la escuela secundaria que data ya de un largo recorrido.

Por formato aludimos a “...aquellas coordenadas que estructuraron a la escuela secundaria moderna y que son su núcleo duro de alterar como: la graduación de los cursos, la separación de los alumnos por edades, la organización del currículum por disciplinas y la promoción por ciclo aprobado completo, como constantes que han permanecido a lo largo del tiempo en la estructuración de la escuela media.” (Ziegler, 2010:1 en Kravetz, 2012)

Tal como sostiene Kravetz (2012) esta investigación reconoce que hay que transformar el modelo elitista de la escuela secundaria para construir un formato de escuela que facilite la incorporación de sujetos diversos. Lo interesante de esta situación es que las escuelas demostraron reconocer que no se trata sólo de un problema institucional (de las escuelas) y no es responsabilidad individual (de estudiantes, docentes o familias), es un asunto estructural, de todo el sistema y sus políticas educativas.

Más allá de las propuestas específicas para llevar adelante esta transformación, las escuelas estudiadas tienen muy en claro que la legislación propuesta abre algunos intersticios para organizar propuestas y llevarlas a cabo, pero no hace una modificación de fondo que permita pensar “otra escuela”. Muchas de las acciones que llevan adelante para el tratamiento de las trayectorias escolares les implican “*doble trabajo*” puesto que el aparato administrativo no está preparado para canalizar distintos formatos de evaluación, por ejemplo. Algunos programas engrosan la tarea diaria de las escuelas con tareas burocráticas de ejecución y rendición de cuentas al nivel central.

El tema de la repitencia es una muestra de los pocos cambios reales. Las escuelas abordadas en esta investigación reemplazan el criterio de repitencia, por simple acumulación de materias desaprobadas o previas, por formas particulares de definición institucional de promoción con nuevas oportunidades de aprendizaje. Estas propuestas, si bien son conocidas y avaladas por la supervisión o las departamentales de escuela, necesitan ser traducidas a los protocolos tradicionales de cursado y evaluación, es decir que deben aparecer en los papeles como si hubiesen cursado nuevamente el año escolar en su totalidad.

Bibliografía

- ARIAS ALPÍZAR, LUZ MARY (2009): "Interdisciplinariedad y triangulación en ciencias sociales". *Diálogos Revista Electrónica de Historia*, Vol. 10, Núm. 1, febrero-agosto, 2009, pp.120-136. Universidad de Costa Rica. Costa Rica. Disponible en Disponible en: <http://www.revistas.ucr.ac.cr/index.php/dialogos/article/view/6130> Consultado e marzo de 2011.
- BALL, S. (2002). "Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica". Páginas. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, v. 2, n. 3, p. 19-33. (Traducción Estela M. Miranda)
- BOURDIEU, P. (1977). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama
- CHARTIER, R. (1996). *Escribir las prácticas: Foucault, de Certeau, Marin*. Buenos Aires: Manantial.
- CHIROLEU, A. E IAZZETA, O. (2009). "La política universitaria en la agenda de gobierno de Kirchner". En: Marquina, M.; Mazzola, C.; Soprano, G. (comps.) *Políticas, instituciones y protagonistas de la universidad argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- DANIEL C. (2013) *Números públicos: Las estadísticas en Argentina (1990-2010)*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- DINIECE *Anuarios estadísticos: 2004 al 2014*.
- DORAY, P; PICARD, F, TROTTIER, C. GROLEAU, A. (2009) *Educational Pathways: Some Key Concepts*
- DUBET, F. (2011). *Repensar la justicia social: contra el mito de la igualdad de oportunidades*. Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- DUSSEL, I. (2009). "Documento conceptual IV: Desafíos para la universalización de la enseñanza secundaria: aportes para la definición de políticas educativas". Reunión preparatoria para la sexta reunión de Ministros de Educación. Washington: OEA.
- FERREYRA, H. *et al.* (2013) *Hacia la educación secundaria obligatoria: notas del proceso en la república argentina*. *Rev. Actual. Investig. Educ [online]*. 2013, vol.13, n.2, pp. 265-293. ISSN 1409-4703
- FRIGERIO, G Y POGGI, M y TIRAMONTI, G.: (1992) *Las Instituciones Educativas*. Cara y Ceca. Buenos Aires: Troquel.
- GLASER, B.G. y STRAUSS, A. (1967) "the discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research". Nueva York: Aldine.
- GOETZ J.P Y LECOMPTE M.D. (1988): "Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa". Ediciones Morata. España.
- KRAVETZ, S. (2012). *Formato escolar y obligatoriedad de la escuela secundaria. Reflexiones desde la perspectiva del ciclo de políticas educacionales*. Ponencia. I Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa. Buenos Aires.
- LACLAU, E Y MOUFFE, CH. (2004). "Más allá de la positividad de lo social: antagonismo y hegemonía". En: *Hegemonía y estrategia socialista. Radicalización de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ, N Y SOURROUILLE, F (2010). *Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana*. Debate 07. Noviembre. SITEAL. Disponible en: http://www.siteal.iipe-oei.org/sites/default/files/siteal_debate07_completo.pdf Acceso: 15/11/2013
- MADDONNI, P (2014). *El estigma del fracaso escolar: nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación -1a ed.-* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós
- MATUS, C. (1992): "Política, Planificación y Gobierno". ILPES/OPS/ALTADIR, Caracas.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA, DINIECE. *Sistema Nacional de Indicadores Educativo. Manual Metodológico*. Argentina. Disponible en: <http://dinice.me.gov.ar>.
- MIRANDA, E. (2011). "Una caja de herramientas para el análisis de las trayectorias de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política". En Miranda, E y Newton, A. (editores). (Re)pensar la

educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil. Centro de publicaciones Facultad de Humanidades de la UNC.

- OXMAN, C (1998): "La entrevista de la Investigación en Ciencias Sociales". Editorial Eudeba. Bs As.
- PEREIRA, P. (2003). "Perspectivas teóricas sobre la cuestión social y el servicio social". En: Revista Temporales. ABEPSS Año IV. N. 7. Porto Alegre. Disponible en: http://www.fts.uner.edu.ar/academica/cc/archivos/catedras/1er_cuatrimestre_2009/CSeIP/CSeIP_Potyara_Pereira_Cuestion_social_1.pdf Consultado en julio de 2014.
- SENDÓN M. A. (2012): "Tasa de repitencia en el nivel secundario: variación 1996/7 - 2006/7". Disponible en: <http://www.mapaeducativo.edu.ar/Atlas/Tasa-de-repitencia-en-el-nivel-secundario>
- SITEAL (2013). Conversación con Margarita Poggi. La agenda educativa latinoamericana. Diálogos de SITEAL. Abril, 2013. Disponible en: http://www.siteal.org/sites/default/files/siteal_dialogo_margarita_poggi.pdf Acceso: 20/04/2013
- STEINBERG, C., GATTO, F., & CETRÁNGOLO, O. (2011). Desigualdades territoriales en la Argentina: insumos para el planeamiento estratégico del sector educativo. 10.-1º.-CEPAL – Colección Documentos de proyectos Desigualdades territoriales en la Argentina
- TERIGI, F. (2010). "Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las historias escolares". Jornada de Apertura del ciclo lectivo 2010, 23 de febrero de 2010, Santa Rosa. Disponible en: http://www.chubut.edu.ar/concurso/material/concursos/Terigi_Conferencia.pdf Consultado en junio de 2013.
- TERIGI, F (2007): "Los desafíos que plantean las trayectorias escolares". Paper presentado en el iii foro latinoamericano de educación jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Organizado por la Fundación Santillana. Buenos Aires, mayo de 2007. En <http://www.ieo.edu.ar/promedu/trayescolar/desafios.pdf> Consultado en diciembre de 2010.
- TIANA FERRER, A. (1997). Qué son y qué pretenden. Cuadernos de Pedagogía, 256, 40-53.
- UNESCO. OEI (2013) Seminario regional sobre la escuela Secundaria. Bogotá, Colombia, del 29 al 31 de mayo de 2013. [http://www.campanaderechoeducacion.org/secundaria/wp-content/uploads/2013/06/](http://www.campanaderechoeducacion.org/secundaria/wp-content/uploads/2013/06/Por-una-Secundaria-Garante-de-Derechos.pdf) Por-una-Secundaria-Garante-de-Derechos.pdf

Normativas

- Ley de Educación Nacional. N° 26206.
- Ley Provincial de Educación N° 9.890
- Decreto N° 181/2009: Régimen de evaluación, calificación, acreditación y promoción de alumnos que cursan la educación secundaria obligatoria. Provincia de Santa Fe.
- Decreto N° 2703/2010: Pautas para la organización y articulación del Proyecto de Integración interinstitucional de niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad. Provincia de Santa Fe.
- Decreto N° 2633/2011: Reglamento del servicio de educación hospitalaria y domiciliaria. Provincia de Santa Fe.
- Resolución Ministerial N° 808/2012: Pautas para la acreditación del cursado de la Escuela Secundaria por parte de alumnos con discapacidad. Provincia de Santa Fe.
- Resolución CGE N° 1550/13 "Programa Integral de Trayectorias Escolares". Provincia de Entre Ríos.
- Resolución CGE N° 3344/10 "Implementación de las transformaciones institucionales y pedagógicas". Provincia de Entre Ríos.
- Resolución CGE N° 1692/09 "Formulación y Actualización Acuerdos Escolares de Convivencia". Provincia de Entre Ríos.
- "Plan educativo provincial 2007-20011". Provincia de Entre Ríos
- Resolución CFE N° 188/12 "Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012- 2016" y Anexos.

Resolución CFE N° 174/12: “Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación”.

Resolución CFE N° 122/10: “Orientaciones para el mejoramiento de las trayectorias escolares reales de niños, niñas y jóvenes”.

Resolución CFE N° 103/10 y Anexo: “Propuestas para la inclusión y/o regularización de las trayectorias escolares en la educación secundaria”.

Resolución CFE N° 93/09 y Anexo: “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”.

Resolución CFE N° 88/09 y Anexo “Institucionalidad y Fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria”.

Resolución CFE N° 84/09 y Anexo “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”.

Resolución CFE N°79/09 “Plan Nacional de Educación Obligatoria (Trienio 2009- 2011)” y anexos.

Re-significación de la escuela secundaria entrerriana. Dirección de Educación Secundaria Dirección de Educación Técnico Profesional - Dirección de Gestión Privada. CGE, Provincia de Entre Ríos. Documentos 1 al 4.

PID 3146 Denominación del Proyecto

Trayectorias escolares en la escuela media. Macro y microanálisis situacional de las provincias de Santa Fe y Entre Ríos

Director

ANDRETICH, Gabriela Virginia

Codirector

KUMMER, Virginia Marta

Unidad de ejecución

Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER)

Dependencia

Facultad de Ciencias de la Educación (UNER)

Cátedra, área o disciplina científica

Planeamiento de la Educación, Planeamiento de la Educación II, Administración Escolar Micro y Estadística Educativa

Instituciones Intervinientes públicas o privadas. Convenios o acuerdos debidamente acreditados

Firma del acta complementaria al convenio marco de colaboración - Universidad Nacional de Entre Ríos- Consejo General de Educación- septiembre de 2008

Contacto

andretich.gabriela@gmail.com

Becarios

ERBES, Janet (Becaria CIN); GALLO, Leticia (Becaria UNER)

Fechas de iniciación y finalización efectivas

26/03/2013 y 26/09/2015

Aprobación del Informe Final por Resolución CS N° 144/16
(08/06/2016)

«« VOLVER AL INICIO

Personal afectado

EQUIPO ORIGINAL						
APELLIDO Y NOMBRE COMPLETOS <i>Según conste en el documento de identidad.</i>	CUIL (1)	CARGO, PROGRAMA Y CATEGORÍA EQUIVALENTE DE INVESTIGACIÓN	FUNCIÓN (2)	CÁTEDRA O ÁREA	HORAS SEMANALES DEDICADAS AL PROYECTO	
Andretich, Gabriela Virginia	16.971.774	ASOCIADA	Directora	Planeamiento de la Educación, Planeamiento de la Educación II	10hs	
Kummer, Virginia	17.876.404	TITULAR	codirectora	Estadística Educativa	6hs	
Correa, Bárbara	22.026.746	Adjunta interina	integrante	Planeamiento de la Educación, Planeamiento de la Educación II, Administración Escolar Micro	6 hs	
Brignardello, Dariela	24.806.501	Auxiliar de primera	integrante	Planeamiento de la Educación II	6 hs	
Cabrol, Carina	25.684.388	Personal no docente FCEDU categoría 5	colaborador		3hs	
Bonfantino, Irma	LC 5.980.739	Externa (Consejo General de Educación de Entre Ríos)	Integrante externa		3hs	
Osella, Julia	27.698.771	Auxiliar de primera	integrante	Planeamiento de la Educación	6 hs	
ALTAS DE PERSONAL						
APELLIDO Y NOMBRE COMPLETOS <i>Según conste en el documento de identidad.</i>	CUIL (1)	CARGO, PROGRAMA Y CATEGORÍA EQUIVALENTE DE INVESTIGACIÓN	FUNCIÓN (2)	CÁTEDRA O ÁREA	HORAS SEMANALES DEDICADAS AL PROYECTO	FIRMA
Erbes, Janet	34469404	Becaria CIN. Alumnas de Ciencias de la Educación			6hs. 2013 a 2014	
Gallo, Leticia	31724378	Becaria UNER			6hs 2014- 2015	
Milera, Sergio	24.739.641	Apoyo técnico GIS	Colaborador		3hs	
Andrea Hernán	29.584.432	Egresada	Colaboradora		3hs	
BAJAS DE PERSONAL						
APELLIDO Y NOMBRE COMPLETOS <i>Según conste en el documento de identidad.</i>	CUIL (1)	CARGO, PROGRAMA Y CATEGORÍA EQUIVALENTE DE INVESTIGACIÓN	FUNCIÓN (2)	CÁTEDRA O ÁREA	FIRMA	
Osella, Julia	27.698.771	Auxiliar de primera	integrante	Planeamiento de la Educación	6 hs	