

PROVINCIA DE SANTA CRUZ

CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES

**ASISTENCIA TÉCNICA
PARA EL FORTALECIMIENTO
DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DEL
CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN
DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ**

**INFORME FINAL
NOVIEMBRE 2019**

AUTORIDADES DEL CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES (CFI)

Secretario General

Ing. Juan José Ciácerá

Coordinadora Región Patagónica

Lic. Paula Inés Astiz



Santa Cruz
Gobierno de la provincia



CFI CONSEJO FEDERAL
DE INVERSIONES



UNPAZ
Universidad Nacional de José C. Paz

AUTORIDADES DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ

Sra. Gobernadora

Dra. Alicia Margarita Kirchner

Sr. ViceGobernador

Dr. Pablo González

Representante titular ante el CFI

Ministro de la Producción Comercio e Industria

Sr. Leonardo Darío Álvarez

Representante alterno ante el CFI

Subdirector de Casa de Santa Cruz

C.P. Andrés La Blunda

RESPONSABLES DE PROYECTO

Responsable de Contraparte Provincia de Santa Cruz

Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz

Lic. Ana María Cortés

Responsable Operativo de la Contraparte Provincia de Santa Cruz - Delegación Casa Santa Cruz

Sr. Darío Maturana

Unidad Ejecutora

Universidad Nacional José Clemente Paz (UNPAZ)

Coordinador del Proyecto

Mg. José María Cohen



Coordinadores de la Contraparte CFI

Lic. Karina Álvarez



Santa Cruz
Gobierno de la provincia



**CONSEJO FEDERAL
DE INVERSIONES**



UNPAZ
Universidad Nacional de José C. Paz

PROYECTO

“ASISTENCIA TÉCNICA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS POLÍTICAS PÚBLICAS DEL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ”

INFORME FINAL

Universidad Nacional José Clemente Paz

Coordinador

Mg. José M. Cohen

Equipo técnico:

Lic. Rocío Bilbao

Lic. Paula Puente

Lic. Silvia Storino

Lic. Laura Pitman

Mg. Guillermina Salse

Dra. Ana Safranoff

Lic. Valeria Lliubaroff

Dis I. y S. Diego Olmos

Téc. Andrés Chamorro

Foto. Guadalupe Samudio

Asist. Atilio Savino

Sra. Mirta Cortez

Téc. Damián Cukierkorn

Mg. Juan José Carbajales

INDICE

0. EXTRACTO	14
1. TAREA 1. ELABORACIÓN DE UNA BATERÍA DE INDICADORES DE GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL	15
1.1. CONSIDERACIONES SOBRE EL CONCEPTO DE CALIDAD EDUCATIVA.....	15
1.2. LA NOCIÓN DE CALIDAD EN LA LEGISLACIÓN EDUCATIVA SANTACRUCEÑA.....	19
1.3. INDICADORES EDUCATIVOS.....	21
1.4. CONTEXTO, RECURSOS, PROCESOS Y PRODUCTO.....	23
1.5. PROPUESTA DE DIMENSIONES, VARIABLES E INDICADORES.....	24
2. TAREA 2. ELABORACIÓN DE UN INFORME TÉCNICO ESTADÍSTICO EN BASE A RELEVAMIENTOS DEL CPE Y OTRAS FUENTES PROVINCIALES Y NACIONALES. 53	
2.1. CARACTERÍSTICAS EDUCATIVAS DE LA POBLACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ	54
2.1.1. NIVEL DE INSTRUCCIÓN DE LA POBLACIÓN ADULTA	54
2.1.2. TASA DE ANALFABETISMO	56
2.1.3. TASA DE ESCOLARIZACIÓN	58
2.2. CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO DE SANTA CRUZ.....	61
2.2.1. EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL EN SU CONJUNTO	61
2.2.2. CARACTERÍSTICAS DE LA MATRÍCULA	64
2.2.3. LA EDUCACIÓN COMÚN.....	70
2.2.4. CARACTERÍSTICAS DE LA MATRÍCULA DE LA EDUCACIÓN COMÚN.....	72
2.2.5. EDUCACIÓN COMÚN POR SECTOR DE GESTIÓN.....	75
2.2.6. EDUCACIÓN COMÚN: UNIDADES EDUCATIVAS	78
2.2.7. EDUCACIÓN COMÚN: CARGOS DOCENTES SEGÚN FUNCIÓN.....	82
2.2.8. COMPARACIÓN POR NIVEL DE INSTRUCCIÓN.....	86
2.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS POR NIVEL.....	92
2.3.1. POR SECTOR DE GESTIÓN	92
2.3.2. NIVEL INICIAL	93
2.3.2.1. CARACTERÍSTICA DE LA MATRÍCULA.....	96
2.3.2.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS CARGOS DOCENTES.....	100
2.3.2.3. CARACTERÍSTICAS DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS.....	105
2.3.3. NIVEL PRIMARIO	108
2.3.3.1. CARACTERÍSTICA DE LA MATRÍCULA DE NIVEL PRIMARIO	113
2.3.3.2. CARACTERÍSTICAS DE LOS CARGOS DOCENTES.....	124



2.3.3.3.	CARACTERÍSTICAS DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS.....	131
2.3.4.	NIVEL SECUNDARIO	138
2.3.4.1.	CARACTERÍSTICA DE LA MATRÍCULA DE NIVEL SECUNDARIO	142
2.3.4.2.	CARACTERÍSTICAS DE LOS CARGOS DOCENTES.....	150
2.3.4.3.	CARACTERÍSTICAS DE LAS UNIDADES EDUCATIVAS.....	153
2.4.	FACTORES ASOCIADOS AL DESEMPEÑO ACADÉMICO EN SANTA CRUZ. NIVEL PRIMARIO Y SECUNDARIO. APRENDER 2017.....	158
2.4.1.	FACTORES ASOCIADOS AL DESEMPEÑO ACADÉMICO: REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	159
2.4.2.	METODOLOGÍA: DATOS, VARIABLES, TÉCNICAS DE ANÁLISIS.....	162
2.4.3.	RESULTADOS	163
3.	TAREA 3. ELABORACIÓN DE UN TRABAJO CUALITATIVO DE CARACTERIZACIÓN DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA.	172
3.1.	ESTRATEGIA METODOLÓGICA.....	173
3.2.	ANÁLISIS DE LAS ENTREVISTAS	173
3.2.1.	DOCENCIA Y MIGRACIONES	174
3.2.2.	LOS ESTUDIANTES (NIÑOS, NIÑAS, JÓVENES Y ADULTOS).....	182
3.2.3.	VÍNCULOS CON LAS FAMILIAS.....	213
3.2.4.	MODALIDAD DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS.....	227
3.2.5.	LA ARTICULACIÓN ENTRE LAS ESCUELAS Y LAS LÍNEAS DE CONDUCCIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL.....	247
4.	TAREA 4. ELABORACIÓN DE UN DOCUMENTO DESCRIPTIVO TÉCNICO QUE SISTEMATICE LAS ACCIONES DE GESTIÓN DEL CPE (2015 -) CON APARTADO DE RECOMENDACIONES.....	252
4.1.	SISTEMATIZACIÓN DE POLÍTICAS, PROGRAMAS Y PROYECTOS	253
4.1.1.	ANÁLISIS POR EJES PRIORITARIOS DE GESTIÓN	255
4.1.2.	ANÁLISIS POR TIPO DE INTERVENCIÓN.....	259
4.2.	BUENAS PRÁCTICAS, ÁREAS DE VACANCIA Y POSIBLES ESTRATEGIAS ...	263
4.2.1.	BUENAS PRÁCTICAS	263
4.2.2.	ÁREAS DE VACANCIA.....	265
4.2.3.	RECOMENDACIONES Y ESTRATEGIAS DE MEJORA.....	266
5.	ANEXOS	278
5.1.	ANEXO 1. BIBLIOGRAFÍA.....	278
5.2.	ANEXO 2. GLOSARIO	287

INDICE DE CUADROS

Cuadro 1: Dimensiones y variables de la calidad educativa.....	21
Cuadro 2: Cuadro Resumen de Ejes, Dimensiones, variables e indicadores para medir la calidad educativa en Santa Cruz.	26
Cuadro 3: Peso relativo de la población de 10 años y más analfabeta por sexo. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País – Año 2010.....	57
Cuadro 4: Peso de la población femenina por grupos de edad. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País – Año 2018.....	69
Cuadro 5: Variación de la población por grupos quinquenales de edad entre los años 2010 y 2018. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País..	112

INDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribución porcentual de la población de 25 años o más por máximo nivel de instrucción alcanzado. Santa Cruz. Año 2010	54
Gráfico 1.1: Distribución porcentual de la población de 25 años o más por máximo nivel de instrucción alcanzado y por sexo. Santa Cruz. Año 2010	55
Gráfico 1.2: Distribución porcentual de la población de 25 años o más por máximo nivel de instrucción alcanzado. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2010.....	56
Gráfico 2: Tasa de analfabetismo de la población de 10 años o más por provincia. Total del País. Año 2010	58
Gráfico 3: Distribución porcentual de la población de 3 a 24 años por condición de asistencia escolar por grupo de edad. Santa Cruz. Año 2010.....	59
Gráfico 3.1: Tasa de escolarización por grupo de edad y sexo. Santa Cruz. Año 2010	60
Gráfico 3.2: Tasa de escolarización por grupo de edad y sexo. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Comparación. Año 2010	60
Gráfico 4: Distribución porcentual de la matrícula, de las unidades educativas, de los cargos docentes y de las horas cátedra por tipo de educación. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018.....	62
Gráfico 5: Distribución porcentual de matrícula por tipo de educación. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018.....	64
Gráfico 6: Evolución del peso relativo de la matrícula por tipo de educación. Santa Cruz. Años 2009 a 2018.....	65
Gráfico 7: Distribución porcentual del tipo de educación (Común, especial y adultos) por sector de gestión. Santa Cruz. Año 2018	66
Gráfico 7.1: Peso relativo de la matrícula del sector estatal por tipo de educación (Común, especial y adultos). Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018.....	67
Gráfico 8: Tipo de educación (Común, Especial y Adultos) por sexo de los alumnos. Santa Cruz. Año 2018.....	68
Gráfico 8.1: Peso relativo de la matrícula femenina por tipo de educación (Común, Especial y Adultos). Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018.....	68



Gráfico 9: Evolución de la matrícula, de las unidades educativas y de los cargos docentes, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009	70
Gráfico 9.1: Comparación de la evolución de la matrícula, de las unidades educativas y los cargos docentes de Santa Cruz con el resto de la Región Patagónica y el total del País - Periodo 2009 – 2018. Año base 100: 2009	71
Gráfico 10: Distribución porcentual de la matrícula por sexo. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018.....	72
Gráfico 11: Evolución de la matrícula por sexo, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009	72
Gráfico 11.1: Evolución de la matrícula femenina y masculina, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009	74
Gráfico 12: Distribución porcentual de la matrícula por sector de gestión. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total País. Año 2018.....	75
Gráfico 12.1: Peso relativo de la matrícula estatal por provincia. Año 2018.....	76
Gráfico 13: Evolución de la matrícula por sector de gestión, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009	77
Gráfico 13.1: Evolución de la matrícula estatal y privada, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la región patagónica y total del país. Base 100: 2009	78
Gráfico 14: Distribución porcentual de las unidades educativas por sector de gestión. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018 ...	79
Gráfico 15: Evolución de las unidades educativas por sector de gestión, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009.....	80
Gráfico 15.1: Evolución de las unidades educativas estatal y privada, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009	81
Gráfico 16: Distribución porcentual de los cargos docentes por función. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018	82
Gráfico 17: Evolución de los cargos docentes de dirección, frente a alumnos y de apoyo, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009.	84
Gráfico 17.1: Evolución de los cargos de dirección, frente a alumnos y de apoyo, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009.....	84
Gráfico 18: Distribución porcentual de la matrícula, las unidades educativas, los cargos docentes y las horas cátedra por nivel de instrucción de la Educación Común. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018 ...	87
Gráfico 19: Distribución porcentual de la matrícula de la E. Común por sector de gestión, según nivel de instrucción. Santa Cruz. Año 2018.....	89
Gráfico 19.1: Peso relativo de la matrícula del sector estatal por nivel de instrucción. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018	90
Gráfico 20: Distribución porcentual de la matrícula de la Educación Común por sexo, según nivel de instrucción. Santa Cruz. Año 2018.....	90
Gráfico 20.1: Peso relativo de la matrícula femenina por nivel de instrucción. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018	91
Gráfico 21: Distribución porcentual de las unidades educativas por sector de gestión, según nivel de instrucción. Santa Cruz. Año 2018.....	92

Gráfico 21.1: Peso relativo de las unidades educativas estatales por nivel de instrucción. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018	93
Gráfico 22: Evolución de la matrícula, de las unidades educativas y de los cargos docentes de nivel inicial, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009	94
Gráfico 22.1: Evolución de la matrícula, de las unidades educativas y los cargos docentes de nivel inicial, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009	95
Gráfico 23: Distribución porcentual de la matrícula de nivel inicial por sección. Santa Cruz, resto de la Región patagónica y total del País. Año 2018	96
Gráfico 24: Evolución de la matrícula de nivel Inicial por sección, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009	97
Gráfico 25: Distribución porcentual de la matrícula de nivel Inicial por sector de gestión según sección. Santa Cruz. Año 2018	99
Gráfico 25.1: Peso relativo de la matrícula estatal de nivel inicial por sección. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018	100
Gráfico 26: Distribución porcentual de los cargos docentes de nivel Inicial por función. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018 .	100
Gráfico 27: Evolución de los cargos docentes de nivel Inicial total y por principales funciones, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009	102
Gráfico 27.1: Evolución de los cargos docentes directivos, frente a alumnos y de apoyo de nivel Inicial, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009	103
Gráfico 28: Cantidad de alumnos por docente frente a alumnos por sector de gestión. Nivel Inicial. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018	104
Gráfico 29: Evolución de la cantidad de alumnos por cargo docente frente a alumnos, total y por sector de gestión. Nivel Inicial, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009	105
Gráfico 30: Evolución de la cantidad de unidades educativas de nivel inicial, total y por sector de gestión. Periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009..	106
Gráfico 30.1: Evolución de las unidades educativas de nivel Inicial por sector de gestión, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009	106
Gráfico 31: Evolución de la matrícula, de las unidades educativas y los cargos docentes de nivel Primario, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009.	109
Gráfico 31.1: Evolución de la matrícula, de las unidades educativas y los cargos docentes de nivel Primario, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009	110
Gráfico 32: Distribución porcentual de la matrícula de nivel Primario por grado. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018	113
Gráfico 33: Evolución de la matrícula del primer ciclo por grado, Nivel Primario - Periodo 2009 – 2018. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Base 100: 2009	115
Gráfico 33.1: Evolución de la matrícula del segundo ciclo por grado, nivel Primario - Periodo 2009 – 2018. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Base 100: 2009	116

Gráfico 34: Distribución porcentual de la matrícula de nivel Primario por sector de gestión según grado. Santa Cruz. Año 2018.....	118
Gráfico 34.1: Peso relativo de la matrícula estatal de nivel Primario por grado. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018.....	118
Gráfico 35: Distribución porcentual de los alumnos y las unidades de servicio según tipo de jornada escolar – Nivel Primario. Santa Cruz. Año 2018.....	119
Gráfico 35.1: Peso relativo de los alumnos que concurren a jornada extendida o completa según sector de gestión – Nivel Primario. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018.....	121
Gráfico 36: Evolución del peso relativo de la matrícula que concurre a jornada extendida total y por sector de gestión. Nivel Primario - Periodo 2011 – 2018. Santa Cruz.	121
Gráfico 36.1: Evolución del peso relativo de la matrícula que concurre a jornada extendida. Nivel Primario - Periodo 2011 – 2018. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País.....	122
Gráfico 37: Peso relativo de los alumnos que concurren a jornada extendida o completa por Provincia – Nivel Primario. Total del País. Año 2018.....	123
Gráfico 38: Distribución porcentual de los cargos docentes por función – Nivel Primario. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018	124
Gráfico 39: Evolución de los cargos docentes de nivel Primario total y por principales funciones, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009 ..	125
Gráfico 39.1: Evolución de los cargos docentes totales, de directivos, frente a alumnos y de apoyo de nivel Primario, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Base 100: 2009	126
Gráfico 40: Cantidad de alumnos por docente frente a alumnos por sector de gestión. Nivel Primario. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018.....	129
Gráfico 41.1: Evolución de la cantidad de alumnos por cargo docente frente a alumnos. Nivel Primario, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz, resto de la región patagónica y total del país. Base 100: 2009.....	130
Gráfico 42: Evolución de la cantidad de unidades educativas de nivel Primario, total y por sector de gestión. Nivel Primario, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009.....	131
Gráfico 42.1: Evolución de las unidades educativas por sector de gestión, periodo 2009 –2018. Nivel Primario. Comparación Santa Cruz, resto de la región patagónica y total del país. Base 100: 2009.....	132
Gráfico 43: Distribución porcentual de las secciones del nivel Primario por tipo de sección. Santa Cruz. Año 2018	134
Gráfico 43.1: Peso relativo de las secciones múltiples de nivel Primario por sector de gestión. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018	134
Gráfico 43.2: Peso de las secciones múltiples por provincia. Total del país. Año 2018	135
Gráfico 44: Alumnos por sección del nivel Primario por sector de gestión. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018	137
Gráfico 44.1: Alumnos por sección del nivel primario por provincia. Total del País. Año 2018.....	138

Gráfico 45: Evolución de la matrícula, de las unidades educativas y de los cargos docentes de nivel Secundario, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009	139
Gráfico 45.1: Evolución de la matrícula, de las unidades educativas y de los cargos docentes de nivel Secundario, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009	140
Gráfico 46: Distribución porcentual de la matrícula de nivel Secundario por año de estudio (1ero a 6to). Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018.....	142
Gráfico 47: Evolución de la matrícula del ciclo básico por grado, Nivel primario - periodo 2009 – 2018. Santa Cruz, resto de la región patagónica y total del país. Base 100: 2009	144
Gráfico 47.1: Evolución de la matrícula del ciclo orientado por año, Nivel secundario - periodo 2009 – 2018. Santa Cruz, resto de la región patagónica y total del país. Base 100: 2009	146
Gráfico 48: Distribución porcentual de la matrícula de nivel Secundario por sector de gestión según año. Santa Cruz. Año 2018.....	147
Gráfico 48.1: Peso relativo de la matrícula estatal de nivel secundario por grado. Santa Cruz, resto de la región patagónica y total del País. Año 2018.....	148
Gráfico 49: Distribución porcentual de los egresados por orientación del título recibido – Nivel Secundario. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018.....	149
Gráfico 50: Distribución porcentual de los cargos docentes y de las horas cátedra por función – Nivel Secundario. Santa Cruz. Año 2018	150
Gráfico 50.1: Distribución porcentual de los cargos docentes y de las horas cátedra por función – Nivel Secundario. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018.....	152
Gráfico 51: Evolución de la cantidad de unidades educativas de nivel Secundario, total y por sector de gestión. Nivel Secundario, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009	153
Gráfico 51.1: Evolución de las unidades educativas por sector de gestión, periodo 2009 –2018. Nivel Secundario. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Base 100: 2009.....	154
Gráfico 52: Secciones del nivel Secundario por tipo de sección. Santa Cruz. Año 2018	155
Gráfico 52.1: Secciones del nivel Secundario por sector de gestión. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018.....	156
Gráfico 52.2: Peso de las secciones múltiples por provincia. Total del País. Año 2018	156
Gráfico 53: Alumnos por sección del nivel Secundario por sector de gestión. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018	157
Gráfico 53.1: Alumnos por sección del nivel Secundario por provincias. Total del País. Año 2018.....	158



INDICE DE TABLAS

Tabla 1: DIMENSIÓN I - Resultados y trayectorias educativas de los estudiantes	28
Tabla 2: DIMENSIÓN II - Gestión pedagógica, perfiles y desempeños docentes .	33
Tabla 3: DIMENSIÓN III - Gestión / desempeño institucional (escolar).....	41
Tabla 4: DIMENSIÓN IV - Estructura y Gestión del sistema educativo en su conjunto.....	50
Tabla 5: Distribución de los estudiantes respondientes del nivel primario según las variables independientes incluidas en el análisis	164
Tabla 6: Factores asociados con la probabilidad de los/as estudiantes del nivel primario en Santa Cruz de haber obtenido un desempeño académico por debajo del nivel básico en Ciencias Naturales y/o Sociales. Efectos Principales. Regresión Logística.....	167
Tabla 7: Distribución de los estudiantes respondientes del nivel secundario según las variables independientes incluidas en el análisis.....	168
Tabla 8: Factores asociados con la probabilidad de los/as estudiantes del nivel secundario en Santa Cruz de haber obtenido un desempeño académico por debajo del nivel básico en Matemático y/o Lengua. Efectos Principales. Regresión Logística.....	170



0. EXTRACTO

El presente informe final contiene el detalle de las actividades realizadas en el marco del proyecto de “Asistencia técnica para el fortalecimiento de las políticas públicas del Consejo Provincial de Educación de la provincia de Santa Cruz” entre los días 21 de marzo y 28 de noviembre del corriente.

El mismo, tuvo cuatro tareas: 1) Elaboración de una batería de indicadores de gestión del sistema educativo provincial; 2) Elaboración de un informe técnico estadístico en base a relevamientos del CPE y otras fuentes provinciales y nacionales; 3) Elaboración de un trabajo cualitativo de caracterización de la comunidad educativa; 4) Elaboración de un documento descriptivo técnico que sistematice las acciones de gestión del CPE, con apartado de recomendaciones.

En el marco de la tarea 1 se realizó una revisión bibliográfica sobre el concepto de calidad educativa y se buscó sintetizar una concepción que contemple los resultados de las trayectorias escolares, dentro de una mirada amplia, integrada también por la inclusión y la equidad. A partir de allí, se diseñó un sistema de indicadores que permite valorar la política educativa en relación a cuatro dimensiones constitutivas de la calidad educativa: pública, popular, integral e inclusiva.

En el marco de la tarea 2, éste arroja que el sistema se ha expandido considerablemente durante el último decenio: se ha ampliado la oferta educativa, se incluyeron más alumnos en el sistema y la creación de cargos docentes ha acompañado el proceso.

En el marco de la tarea 3 se construyó un relato coral al respecto de la experiencia escolar provincial, en donde se destaca: la diversidad de las trayectorias docentes y el fuerte componente migratorio que caracteriza ese colectivo; la diversidad cultural de los estudiantes, la incidencia de las migraciones internas y la estacionalidad laboral sobre las trayectorias educativas y la emergencia de nuevas identidades juveniles y cómo éstas entran en diálogo con el sistema escolar.

Finalmente, en el marco de la tarea 4 se recopilan las principales líneas de trabajo de la gestión del CPE, se consideran buenas prácticas y áreas de vacancia. En base a ello, y a la información provista por los informes anteriores, se realizan una serie de recomendaciones, cuyo objetivo es potenciar el desarrollo institucional, el desarrollo profesional docente y el desarrollo curricular.

1. TAREA 1. ELABORACIÓN DE UNA BATERÍA DE INDICADORES DE GESTIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL

Al momento de redacción de este informe, se encuentran realizadas todas las subtareas, cumplidas de manera secuencial: *recopilación bibliográfica, identificación de fuentes de datos existentes, realización de entrevistas con informantes clave y calificados, recopilación y análisis de documentos y bases de datos*. El progresivo cumplimiento de estas, que fue presentado en los informes previos (dos de avance y uno parcial) posibilitó a su vez la *construcción y validación de indicadores cualitativos y cuantitativos* que se presenta en este informe.

Nuestro proyecto tiene como objetivo principal fortalecer el sistema de información sobre la política educativa en la provincia de Santa Cruz. Para ello, se establecieron una serie de acciones destinadas a construir herramientas, sistematizar y analizar datos sobre la realidad educativa provincial¹, para de esta manera potenciar la toma de decisiones que permitan mejorar la calidad educativa. En ese marco, una de las tareas fue la de elaborar un sistema de indicadores educativos que permitan monitorear los procesos y resultados de las políticas implementadas desde el Consejo Provincial de Educación (CPE).

Muchos de los conceptos que aparecen en nuestros objetivos necesitan ser explicitados y definidos previamente, puesto que se trata de términos de carácter complejo y polisémico, de cuya definición y construcción dependerá el resto de las acciones que se desarrollen. La calidad educativa, el monitoreo y evaluación no son términos unívocos ni unidimensionales. De su definición dependen la construcción de indicadores que permitan tornarlos materia de análisis y decisión de política pública.

A continuación, entonces, se acompañan algunas consideraciones bibliográficas sobre la noción de calidad educativa, y referencias conceptuales y prácticas al respecto de la idea de indicadores en educación.

1.1. Consideraciones sobre el concepto de calidad educativa

La preocupación por la calidad educativa desembarcó en América Latina hacia fines de la década de los 80 y principios de los 90, de la mano de las

¹ La centralidad del trabajo en esta tarea estará en la gestión del CPE a través de sus acciones y la calidad educativa será un eje transversal que guiará el análisis.

reformas estructurales de los sistemas educativos que se implementaron en los países de la región. En ese contexto, primaron las nociones de calidad -y se impulsaron los consecuentes sistemas de medición- que ya se implementaban en los países centrales, y que llegaron a estas latitudes de la mano de las recomendaciones de los organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo, el Banco Mundial, etc.

En ese marco, la noción de calidad estuvo fuertemente asociada a la idea de resultados o rendimientos educativos. Es decir, la búsqueda por la mejora de la calidad educativa, al menos en términos discursivos, se asoció principalmente a la mejora de los aprendizajes de los alumnos. Para poder objetivar tal cuestión, se promovieron la creación de sistemas de medición centralizados en los aprendizajes de los/las estudiantes (logros alcanzados en las principales asignaturas como Lengua, Matemáticas, Ciencias Naturales y Sociales) y la eficiencia del sistema educativo (egreso, repitencia, sobreedad, etc.).

Con esta impronta, se crean los Sistemas Nacionales de Evaluación en la región, y comienzan también la aplicación sistemática de las pruebas estandarizadas a los alumnos. En Argentina, por ejemplo, en el año 1993 se crea el Sistema Nacional de Evaluación de la Calidad de la Educación (SINEC), bajo el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. Ese mismo año, que es el de la sanción de la Ley Federal de Educación 24.195/93, también comienzan a implementarse anualmente los Operativos Nacionales de Evaluación (ONE) (Gvirtz, Larripa y Oelsner, 2006).

Desde entonces hasta hoy, existen fuertes críticas a la noción de calidad medida en términos de rendimientos de los alumnos y la proliferación en el campo internacional de las pruebas estandarizadas. En líneas generales, estas críticas se centran en que tales mediciones, focalizadas en los estudiantes, nada dicen sobre los contextos y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tales son las principales críticas a la aplicación de las pruebas PISA, la evaluación internacional implementada desde la OCDE, que mide los rendimientos de los estudiantes en distintos países en comprensión lectora, matemática y ciencia, a partir de lo cual se elabora un ranking en función de los logros alcanzados por cada país en esas asignaturas.

Las críticas a esta visión, que podría caracterizarse como una noción “resultadista de la calidad” sostienen que, al medirla en función de los rendimientos de los resultados de los alumnos, no tienen en cuenta cómo y en qué contexto se adquirieron esos aprendizajes. Tampoco son capaces de dar cuenta de la diversidad en las aulas, la gestión institucional, el trabajo pedagógico o la investigación curricular. En consecuencia, la calidad se en términos de rendimientos se vuelve un fin en sí mismo, desprovisto de todo tipo de reflexión pedagógica.



Así, el fuerte sesgo economicista que subyace a este tipo de concepciones fue (y sigue siendo) rebatido a partir de nociones que, para operacionalizar la idea de calidad, tienen en cuenta otras dimensiones. En este sentido, Orozco Cruz (2009) propone hacer un desplazamiento desde la perspectiva de la calidad de la educación a la educación de calidad. Y sostiene:

“Desde la perspectiva de la educación de calidad se tiene, entonces, claridad respecto de que el asunto de la calidad no puede ser asumido únicamente como relacionado con la eficiencia del sistema educativo, como un asunto de estándar de mínimos. Por el contrario, es un asunto que remite a consideraciones éticas a propósito de los fines de la educación y de la correspondencia que se establece entre estos y los medios para lograrlos. En esta medida es, asimismo, una cuestión que involucra la dimensión política, tanto en lo expresamente vinculado con la educación como en lo pertinente al ámbito más amplio de la política económica y social; así como también en lo relacionado con los marcos normativo y reglamentario”. (Orozco Cruz, 2009: 5)

Desde una aproximación similar, Vidal Araya (2007) sostiene que la voz “calidad” constituye un significante que puede adquirir diversos significados. Por lo tanto, su definición consiste en las propiedades, atributos o cualidades que permiten juzgar su valor. Aquí surge nuevamente la estrecha vinculación entre calidad y evaluación, entre una cualidad y la ponderación de su valoración. Así, sostiene:

“Si la calidad de la educación se define a través de los atributos de la educación, evaluar la calidad de la educación sería estimar, apreciar o calcular el valor de las propiedades inherentes a la educación que permiten juzgar el valor de la educación. Previo evaluar la calidad de la educación, es necesario determinar y definir cuáles serían aquellas propiedades inherentes a la educación que permitan juzgar su valor” (2007:26).

En líneas generales, en la mayoría de los documentos oficiales sobre política educativa, la calidad aparece como un atributo bueno o deseable que debe proveer el sistema educativo. Pero como se sostuvo más arriba, tal significante es polisémico, y de su definición pueden derivar distintos objetivos, intenciones, metas y contenidos de política. Si lo que se busca es valorar determinados atributos educativos en pos de mejorar el sistema de información para la toma de decisiones, es necesario poder definir cuáles son esos atributos, asumiendo que se toman sólo alguno de ellos, mientras que otros son excluidos. y que de esa elección subyacen diferentes tipos de racionalidades de políticas.

En este sentido, Monarca (2012) destaca al menos tres tipos de racionalidades que emergen de acuerdo de los distintos significados que puede adoptar la significante calidad. En primer lugar, la racionalidad técnica, que



subyace a las concepciones de tipo economicista que se indicaron más arriba. En segundo lugar, la racionalidad hermenéutica, que supone la comprensión de los procesos y su evolución sistémica. Por último, la racionalidad crítica, ofrece una visión amplia de los fenómenos políticos, educativos y sociales, de sus interacciones y de la ideología e intereses presentes en las diversas prácticas.

En base a ello, este autor hace referencia a una serie de atributos a partir de los cuales se define la noción de calidad: a) las intenciones educativas; b) las leyes que definen el sistema donde se desarrollará la enseñanza; c) el o los contextos donde se desarrolla la enseñanza; d) el currículo; e) los procesos generados con vistas a completar su formulación; f) a las posibilidades de participación; y g) a las competencias que construyen los alumnos. (Monarca, 2012: 5-6).

Sin dejar de tener en cuenta la importancia de los resultados de los aprendizajes, esta postura amplía el concepto de calidad, introduciendo otras dimensiones, como la inclusión. ¿Se puede considerar de calidad un sistema con buenos rendimientos y con baja tasa de cobertura? ¿Puede ser de calidad un sistema educativo desigual? La calidad educativa también debe ser considerada como un atributo sistémico, no sólo individual; será un concepto que incluya la necesidad de buenos aprendizajes, sin dejar de analizar al sistema en su conjunto, con todos sus niveles, modalidades, cobertura, rendimiento, equipamiento, inversión, derechos efectivamente ejercidos. (Sileoni: 2016).

Asimismo, el Informe Delors de UNESCO de 1996, define calidad como un concepto complejo y multidimensional integrado por cuatro grandes aprendizajes:

- aprender a conocer,
- aprender a hacer,
- aprender a convivir con los demás y
- aprender a ser.

También UNESCO incorpora el concepto de los denominados factores asociados a la calidad educativa, que posibilitan “mejorar las oportunidades de aprendizaje...” y que son condiciones o variables, algunas propiamente escolares y otras – extraescolares- más vinculadas al estudiante.

- Factores escolares: se incluye el clima escolar, los servicios que la escuela presta, la disponibilidad de computadoras para los estudiantes y la gestión del director.
- Factores extraescolares: son entre otros, el clima escolar percibido por los propios estudiantes, la posibilidad de cursar la educación inicial, la



repetencia, la condición de trabajador o indígena, y el contexto educativo del hogar.

1.2. La noción de calidad en la legislación educativa santacruceña

Teniendo en cuenta la multidimensionalidad del concepto de calidad, resulta necesario poder poner en consideración cuáles son los usos y significados que adquieren en el sistema educativo santacruceño. Para ello, se toma como referencia a la ley de educación provincial, en tanto instrumento rector y principal organizador de la política educativa de la provincia.

En dicha ley, la calidad aparece mencionada en varios artículos. Así, en los artículos 4 y 18, la calidad puede ser interpretada como un atributo deseado que deben reunir los aprendizajes de los alumnos. El estado provincial se constituye como el principal garante de la misma, con especial atención a los sectores más vulnerables. En este sentido, la calidad aparece ligada a la equidad, en tanto igualamiento de las condiciones de posibilidad de logros de los aprendizajes significativos y distribución de recursos educativos.

No obstante, el Título V de la ley, habla específicamente de la calidad educativa y operacionaliza una serie de objetivos y metas a partir de la cual ésta queda definida. Así, en su artículo 141, sus respectivos incisos determinan una serie de obligaciones del CPE, en pos de lograr la calidad deseada:

- a) adoptará la definición de estructuras, contenidos curriculares comunes y núcleos de aprendizaje prioritarios en todos los niveles y años de la escolaridad obligatoria acordados en el seno del Consejo Federal de Educación;
- b) establecerá mecanismos de revisión periódica de dichos contenidos curriculares comunes. Para esta tarea se creará un área específica de abordaje curricular;
- c) asegurará el mejoramiento de la formación inicial y continua de los/as docentes como factor clave de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los Artículos 71 a 78 de la Ley Nacional 26.206 y la presente ley;
- d) desarrollará una política de información y evaluación concebida como instrumento para la toma de decisiones en virtud del mejoramiento de la calidad de la educación, conforme a lo establecido en los Artículos 94 a 97 de la Ley Nacional 26.206;
- e) dotará a todas las escuelas de los recursos materiales necesarios para garantizar una educación de calidad, tales como la infraestructura, los equipamientos científicos y tecnológicos, de educación física y



deportiva, bibliotecas y otros materiales pedagógicos, priorizando aquellas que atienden a alumnos/as en situaciones sociales más desfavorecidas, conforme a lo establecido en la presente ley.

Teniendo en cuenta lo anterior, el diseño de un sistema de indicadores que permita fortalecer el sistema de información provincial para la toma de decisiones que permitan mejorar la calidad educativa, debiera tener en cuenta:

- El desarrollo de contenidos curriculares y su relación con las prácticas pedagógicas;
- Creación de estructuras específicas de monitoreo de esos contenidos curriculares y su vinculación con la práctica docente;
- Actividades desarrolladas para el nivel inicial y su impacto;
- Inversión educativa realizada en las áreas detectadas como prioritarias y su impacto en los aprendizajes.
- Inversión educativa focalizada en los sectores de vulnerabilidad educativa y su relación con mejoramiento de la equidad en los aprendizajes.

De acuerdo a Nirenberg, citada en UNICEF (2016) “Autoevaluación de la calidad educativa en escuelas secundarias”:

“Las dimensiones son los grandes ejes analíticos con que se aborda el fenómeno de la calidad educativa; son un caso especial de variables complejas, que poseen un alto nivel de abstracción, y por ende son difíciles de apreciar en su globalidad; por ello se especifican o se abren en variables más operativas u observables, para permitir un análisis más concreto y preciso.

Las variables son conceptos que aluden a atributos, estados o situaciones de objetos o sujetos que cambian en cantidad y/o cualidad, debido a la influencia, intencional o no, de otras variables; o sea, pueden asumir diferentes valores a lo largo del tiempo o en diferentes contextos.

Los indicadores son medidas o apreciaciones de fenómenos, eventos, situaciones, condiciones; también son variables, pero de menor nivel de abstracción o de generalidad, medibles, tangibles u observables; brindan información sobre algo que no es manifiesto ni directamente registrable, por eso se dice que especifican las variables, son “marcadores” de cambios en ellas. (Nirenberg, 2013, capítulo 4)”



Así, siguiendo a UNICEF, se establecen las siguientes relaciones entre dimensiones y variables de la calidad educativa:

Cuadro 1: Dimensiones y variables de la calidad educativa.

Dimensiones y variables de la calidad educativa	
Dimensiones de la calidad educativa	Variables
I. Resultados y trayectorias educativas de los estudiantes	Impacto de la educación en los distintos tipos de aprendizajes de los estudiantes.
II. Gestión pedagógica, perfiles y desempeños docentes.	Formación, capacidades y desempeños pedagógicos de los docentes en el aula
III. Gestión / desempeño institucional	Misión compartida, estilo de conducción/liderazgo, participación, infraestructura y equipamientos

Fuente: UNICEF (2016) Autoevaluación de la calidad educativa en escuelas secundarias, pág 19.

1.3. Indicadores educativos

Diversos trabajos (Suavegeot, 1999; Ferrer, 1997; Martínez Rizo, 2013) definen indicador como un artificio o un instrumento que permite captar aspectos de la realidad, describir y rendir cuentas. Algunos especialistas destacan el desplazamiento de este concepto desde aquellas perspectivas surgidas en los años 80, que identificaban a los indicadores a medidas estadísticas, hacia otro tipo de definiciones que hacen hincapié en su carácter artificial. Es decir, el indicador no provee información elemental, sino elaborada; no busca, como el anuario estadístico, una mera presentación de datos, sino que provee información de carácter relacional.

En este sentido, Ferrer sostiene:

“Descendiendo al terreno de la educación, un indicador no es sino un artificio que proporciona información relevante acerca de algún aspecto significativo de la realidad educativa. Lo más habitual es que dicho artificio consista en algún tipo de dato de carácter cuantitativo, generalmente una medida



estadística. Sin embargo, hay que romper con la idea de que un indicador es por definición un dato numérico.” (Ferrer, 1997: 51)

Al mismo tiempo, así como un indicador es un artificio, un sistema de indicadores implicaría una combinación coherente de un grupo de indicadores. No se trata de la mera presentación de datos, sino que un sistema de indicadores debiera reunir un conjunto de indicadores de manera organizada e integral, con capacidad abarcativa e interpretativa, proveer instrumentos que permitan dar cuenta de su evolución en el tiempo y de establecer relaciones.

En la mayoría de los artículos relevados sobre este tema (DINIECE, 2012; Kisilevsky y Roca, 2013; Ferrer, 1997; Sauvegeot, 1999), se remarca que los indicadores deben reunir las siguientes características:

- Viabilidad
- Credibilidad/fiabilidad
- Relevancia/pertinencia
- Deben ser comprensibles
- Deben tener capacidad de síntesis (resumir información)
- Debe ser un sistema coordinado y estructurado
- Debe ser un sistema preciso y con capacidad de comparación

Existe, asimismo, una amplia clasificación al respecto de los distintos tipos sistemas de indicadores. Sauvegeot (op.cit.), identifica al menos cuatro:

- Análisis de funcionamiento del sistema (costos-actividades-resultados)
- Clasificación de elementos del sistema (centros educativos-alumnos-profesores-costos)
- Grandes temas (nivel de conocimiento de los estudiantes; preparación para el mundo del trabajo; preparación para la vida social; equidad).
- Recursos/Actividades/Resultados.

Sin dudas, la última opción es la más generalizada e identificada como aquella que provee información más clara al lector. Ferrer (op.cit.) también sintetiza la clasificación en Contexto, recursos, procesos y producto; mientras que el trabajo realizado por DINIECE (op.cit.) agrega a esta última enumeración la dimensión del impacto. Se volverá sobre esto más adelante.

Finalmente, existen una serie de convenciones al respecto del diseño y armado práctico de un sistema de indicadores:



- Elaboración de un listado
- Desarrollo (número, definición de cada indicador, etc. Se recomienda que un sistema no supere los 40 indicadores)
- Relevancia
- Prueba Piloto
- Fin del proceso (refinamiento y ajuste)

1.4. Contexto, recursos, procesos y producto.

La elección de los indicadores constituye ante todo una opción de valor. Como se dijo en el primer apartado, si lo que se pretende es fortalecer el sistema de información sobre la educación en Santa Cruz, para potenciar la toma de decisión política por parte de la gestión, la elección de los indicadores implica una selección, un recorte de la realidad en función de una determinada definición de calidad educativa. Es decir, de la valoración de determinadas cualidades del sistema.

Al respecto indicadores educativos, existe un listado más o menos amplio, más o menos consensuado, sobre qué aspectos de la realidad educativa medir. De acuerdo al trabajo de la DINIECE (op.cit.), podría seguirse la siguiente clasificación:

- Indicadores de contexto
 - Demográficos
 - Socioeconómicos
- Indicadores de recursos
 - Físicos
 - Humanos
 - Financieros
 - Organizacionales
- Indicadores de procesos
 - Acceso
 - Flujo
- Indicadores de resultados
 - Egresos
 - Logros



- Indicadores de impacto
- Socioeconómico

1.5. Propuesta de dimensiones, variables e indicadores

A continuación, se proponen una serie de dimensiones, variables e indicadores específicos acordes a las perspectivas del sistema educativo provincial. El diseño de esta propuesta se basa, por un lado, en las consideraciones sobre la calidad educativa expresadas anteriormente. Por el otro, en los lineamientos enunciadas sobre esta temática por los funcionarios entrevistados realizadas en el marco del proyecto de Asistencia Técnica al CPE, en los que subyace un sentido integral del concepto de calidad.

En ese sentido, cabe señalar que se ha manifestado un lineamiento político sostenido en relación a la educación provincial, organizado en torno al objetivo propositivo de avanzar hacia una educación pública, popular, inclusiva e integral, entendidos como atributos inescindibles para una educación de calidad. Es por ello que, que al momento del diseño de un sistema de indicadores educativos, se tomaron esos principios como punto de partida y se los asignó como ejes transversales a todos los atributos que integran una concepción integral de la calidad, para su valoración.

- **Pública**, en tanto que, independientemente de su gestión (sea pública o privada), sus principios organizadores deben ser definidos desde el ámbito estatal, entendido como espacio de participación de deliberación de lo común.
- **Popular**, en cuanto a que la definición de los objetivos pedagógicos no se centran meramente en la incorporación de contenidos disciplinares, sino en la formación de sujetos autónomos y reflexivos, que participan activamente en la producción del conocimiento, tanto en el ámbito educativo formal (la escuela), como en otros espacios y formato extraescolares. Donde se busca garantizar el acceso igualitario a bienes culturales y materiales que son parte del patrimonio cultural y que permiten un filiación de los sujetos y su integración activa a la participación social con la finalidad de que cada sujeto pueda ejercer de manera más plena sus derechos.
- **Inclusiva**, en el sentido de la valorización de la escuela como espacio de esa transmisión de lo común en la que ningún niño, niña y joven permanezca por fuera de su ámbito, convirtiéndose al Estado en principal garante del Derecho a la Educación.
- **Integral**, en tanto acompañe la construcción de la experiencia escolar de manera simultánea a las trayectorias vitales, los valores comunes y el desarrollo comunitario.



Así, la evaluación de cada una de las dimensiones, variables e indicadores que se exponen a continuación deben ser puestas en relación a estos cuatro ejes de forma transversal. En este sentido, tanto los resultados de las trayectorias educativas, como la gestión pedagógica, el desempeño de los establecimientos educativos y la gestión institucional (gobierno de la educación) deben ser valorados en relación al prisma del logro de una educación pública, popular, inclusiva y de calidad.

Ordenados en función de las dimensiones, se sugieren los modos de relevar la información provincial que aporta a los indicadores mencionados.

Por un lado, a continuación se presentan un conjunto de tablas en los se propone una serie de indicadores de tipo cuantitativo y cualitativo. Estas tablas incluyen el indicador, su descripción, la fuente o el medio de verificación y, en ocasiones, para aquellos que requieren un relevamiento cuantitativo, se sugiere el modo de construcción de ese indicador.

Por otra parte, cada uno de estos indicadores se sugieren que se releven (y se registren) por:

- Zona geográfica
- Nivel educativo/modalidad
- Destinatario (escuela, alumno, docente)

Un aspecto a considerar es la frecuencia de captura de la información. Ello tendrá que ver con la dinámica de cada indicador, aunque en general en los sistemas educativos, y para estos indicadores cuantitativos de actividades e insumos que se mencionan, se sugiere un relevamiento mensual o trimestral; con excepción de las tasas que por convención estadística se miden anualmente.

Cuadro 2: Resumen de Ejes, Dimensiones, variables e indicadores para medir la calidad educativa en Santa Cruz.

Ejes, dimensiones, variables e indicadores de la calidad educativa			
Ejes transversales	Dimensiones	Variables	Indicadores
Educación Pública, Popular, Integral e Inclusiva	I. Resultados y trayectorias educativas de los estudiantes	Accesibilidad e Inclusión educativa, cobertura del sistema e impacto de la educación en los distintos tipos de aprendizajes de los estudiantes.	<ul style="list-style-type: none"> ● Tasa de cobertura de cada nivel obligatorio y universalización creciente de los no obligatorios (accesibilidad al derecho) ● Indicadores de trayectoria: <ul style="list-style-type: none"> ○ repitencia, ○ abandono, ○ sobreedad, y ○ tasa de egreso. ● Resultados de desempeños de los estudiantes ● Actividades extracurriculares en que participan los estudiantes (deportivas, artísticas, culturales, sociales, solidarias, entre otras)
	II. Gestión pedagógica, perfiles y desempeños docentes.	Prácticas pedagógicas: aspectos curriculares, didácticas, formación inicial y la continua	<ul style="list-style-type: none"> ● Asistencia a cursos de capacitación y actualización, presenciales o virtuales. ● Participación en foros o redes virtuales relacionados con la formación y práctica docente.

			<ul style="list-style-type: none"> ● Recursos y materiales pedagógicos ● Adecuación del currículum y/o planes de estudio ● Cumplimiento de los NAP o de los diseños curriculares jurisdiccionales (programa de las materias; gestión curricular a nivel del aula). ● Articulación de contenidos entre distintas áreas, trabajo por proyectos y entre diferentes años.
	III. Gestión / desempeño institucional (escolar)	Participación, infraestructura y equipamientos, clima escolar,	<ul style="list-style-type: none"> ● Adecuación de la Infraestructura ● Existencia y entrega de Equipamiento áulico ● Existencia y entrega de equipamiento y/o materiales científico y tecnológico, deportiva, artístico, y otros ● Clima escolar ● Grado de Participación (de estudiantes y de la comunidad educativa) ● Existencia y eficacia de coordinadores de áreas y/o departamentos por ciclos. ● Cantidad de cargos y dedicaciones en el equipo directivo. ● Cantidad de preceptores en relación con la cantidad de estudiantes.



			<ul style="list-style-type: none"> ● Existencia de equipos de orientación escolar.
	IV. Estructura y Gestión del sistema educativo en su conjunto	Nivel de acuerdos, convenios, recursos	<ul style="list-style-type: none"> ● Organización y estructura organizativa del CPE ● Realización de acuerdos paritarios ● Estructura y recursos del sistema educativo (cargos, unidades educativas, etc.) ● Indicadores de contexto (demográficos, socioeconómicos) ● Recursos financieros ● Vinculación con el sistema productivo

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 1: DIMENSIÓN I - Resultados y trayectorias educativas de los estudiantes

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO VERIFICACIÓN	DE	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
1	Tasa de cobertura de cada nivel obligatorio y universalización creciente de los no obligatorios (accesibilidad al derecho)	Es el porcentaje de población escolarizada en cada nivel de enseñanza y cuya edad coincida con la edad teórica del nivel que cursan, respecto del total de la población de ese grupo de edad.	Relevamientos anuales (RA) Inscripción al LUA Dirección de Estadística Educativa		# de alumnos inscriptos -Tasa neta de escolarización
2	Indicadores de trayectoria: Tasa de repitencia	La tasa de repitencia permite evaluar en términos relativos, cuántos alumnos que no promovieron el grado/año de estudio en el cual estaban matriculados, vuelven al sistema educativo al año lectivo siguiente, inscribiéndose como repitientes.	Relevamientos anuales (RA) Dirección de Estadística Educativa		-

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO VERIFICACIÓN	DE	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
3	Indicadores trayectoria: Tasa de abandono	de Tasa de	Porcentaje de alumnos matriculados en un grado/año de estudio dado de un nivel de enseñanza en particular, que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitiente o reinscripto.	Relevamientos anuales (RA) Dirección de Estadística Educativa	-
4	Indicadores trayectoria: Tasa de sobreedad	de Tasa de	Es la distribución relativa porcentual de los alumnos de educación común de una determinada edad, según cantidad de grados/años de estudio atrasados a los correspondientes a esa edad.	Relevamientos anuales (RA) Dirección de Estadística Educativa	-
5	Indicadores de	de	Es el porcentaje de una	Relevamientos anuales (RA)	-

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO DE VERIFICACIÓN	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
	trayectoria: tasa de egreso	cohorta de alumnos matriculados en el primer grado/año de estudio de un ciclo o nivel de enseñanza en un año escolar dado, que alcanzan y promueven el último grado/año del ciclo/ nivel de enseñanza.	Dirección de Estadística Educativa	
6	Resultados de desempeño de los estudiantes	Mide los logros alcanzados y los desafíos pendientes en torno a los aprendizajes de los estudiantes	Aprender (dispositivo nacional de evaluación) Dirección Provincial de Evaluación Educativa	-
7	Actividades extracurriculares en que participan los estudiantes (deportivas, artísticas, culturales, sociales, solidarias, entre otras)			
7.1	Cantidad de muestras itinerantes	Identifica el número de encuentros /presentaciones de las muestras itinerantes	Coordinación Provincial de Ciencia y Tecnología	# muestras itinerantes
7.2	Cantidad de encuentros de clubes de ciencias	Identifica el número de encuentros de clubes de	Coordinación Provincial de Ciencia y Tecnología	# de encuentros de clubes de ciencias

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO VERIFICACIÓN	DE	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
		ciencias			
7.3	Cantidad de ferias de ciencias	Identifica el número de ferias de ciencias realizadas	Coordinación Provincial de Ciencia y Tecnología	de	# de ferias de ciencias
7.4	Cantidad de campamentos científicos	Identifica el número de campamentos científicos	Coordinación Provincial de Ciencia y Tecnología	de	# de campamentos científicos
7.5	Cantidad de campamentos deportivos	Identifica el número de campamentos deportivos	Dirección Provincial de Educación Física	de	# de campamentos deportivos
7.6	Cantidad de torneos deportivos (desagregar por tipo de deporte)	Identifica el número de torneos deportivos (desagregar por tipo de deporte)	Dirección Provincial de Educación Física	de	# de torneos deportivos (desagregar por tipo de deporte)
7.7	Cantidad de encuentros artísticos (musicales, teatro, etc.)	Identifica el número de encuentros artísticos (musicales, teatro, etc.)	Dirección General de Educación Artística	de	# de encuentros artísticos (musicales, teatro, etc.)
7.8	Cantidad de coros en escuelas	Identifica el número de coros en escuelas	Dirección General de Educación Artística	de	# de coros en escuelas

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO VERIFICACIÓN	DE	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
7.9	Cantidad de orquestas en funcionamiento	Identifica el número de orquestas en funcionamiento	Dirección General de Educación Artística	de	# de orquestas en funcionamiento
7.10	Cantidad de encuentros de jóvenes (Parlamento juvenil)	Identifica el número de encuentros de jóvenes (Parlamento juvenil)	Coordinación Provincial de Estudiantes	de	# de encuentros de jóvenes (Parlamento juvenil)
7.11	Cantidad de centros de estudiantes en funcionamiento	Identifica el número de centros de estudiantes en funcionamiento	Coordinación Provincial de Estudiantes	de	# de centros de estudiantes en funcionamiento
7.12	Cantidad de encuentros de centros de estudiantes	Identifica el número de encuentros de centros de estudiantes	Coordinación Provincial de Estudiantes	de	# de encuentros de centros de estudiantes
Nota: cada uno de los indicadores de actividades destinadas a alumnos se complementa con estos dos indicadores adicionales:					
#	Cantidad de alumnos participantes de las distintas actividades	Identifica el número de alumnos participantes de las distintas actividades	Todas las áreas		# de alumnos participantes de las distintas actividades
#	Cantidad de escuelas	Identifica el número de	Todas las áreas		# de escuelas cuyos alumnos

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO VERIFICACIÓN	DE	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
	cuyos alumnos participaron de las distintas actividades	escuelas cuyos alumnos participaron de las distintas actividades			participaron de las distintas actividades
8	Grado de desarrollo de las Prácticas profesionalizantes	Identifica la adecuación entre el desarrollo de las prácticas profesionalizantes y los contenidos aprendidos /enseñados en la escuela	-Entrevistas a alumnos -Entrevistas a docentes tutores		

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 2: DIMENSIÓN II - Gestión pedagógica, perfiles y desempeños docentes

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO VERIFICACIÓN	DE	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
1	Cantidad de docentes inscriptos a cursos de capacitación y actualización mediante modalidad virtual	Identifica el total de docentes inscriptos a cursos de capacitación y actualización de modalidad virtual (discriminados por	Bases de datos del INFD: -Registro de la base de datos del sistema de formación del INFD.		# de docentes inscriptos

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO DE VERIFICACIÓN	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
	(discriminados por temas)	temas)	-Registro de la base de datos del sistema de formación virtual provincial.	
2	Cantidad de docentes que finalizaron los cursos de capacitación y actualización mediante modalidad virtual (discriminados por temas)	Identifica el total de docentes que cumplimentaron los cursos de capacitación y actualización de modalidad virtual (discriminados por temas)	Bases de datos del INFD: -Registro de la base de datos del sistema de formación del INFD. -Informes de los tutores capacitadores -Registro de la base de datos del sistema de formación virtual provincial	# de docentes con certificado
3	Cantidad de otros perfiles (preceptores, equipos de orientación etc.) que finalizaron los cursos mediante de capacitación y actualización modalidad virtual (discriminados por	Identifica el total de personas del sistema educativo –distintos de docentes- (preceptores, equipos de orientación etc.) que cumplimentaron los cursos de capacitación y actualización de modalidad	Bases de datos del INFD: -Registro de la base de datos del sistema de formación del INFD. -Informes de los tutores capacitadores -Registro de la base de datos	# de docentes (que no realizan tareas frente a alumnos) con certificado

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO DE VERIFICACIÓN	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
	tema)	virtual (discriminados por tema)	del sistema de formación virtual provincial	
Nota: La captura de estos indicadores proviene tanto de la base de datos de la plataforma de capacitación del INFOD como de la plataforma provincial.				
4	Cantidad de docentes de capacitados mediante instancia presencial	Describe el número de docentes de un nivel x que asistieron a el/los encuentro/s de capacitación y/o actualización	-Listados de docentes capacitados en instancias de formación presencial.	# de docentes capacitados
5	Cantidad de escuelas participantes de cursos de capacitación y/o actualización (ateneos, talleres, reuniones institucionales)	Describe el número de escuelas cuyos docentes y directivos asistieron al/los encuentro/s de capacitación y/o actualización	-Listados de escuelas cuyos docentes/directivos recibieron capacitación.	# de escuelas participantes en instancias de capacitación
6	Cantidad de otros perfiles (preceptores, equipos de orientación etc.)	Identifica el total de personas del sistema educativo –distintos de	-Listados de preceptores, equipos de orientación etc. que recibieron capacitación	# de docentes (que no realizan tareas frente a alumnos) capacitados

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO DE VERIFICACIÓN	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
	capacitados mediante instancia presencial (ateneos, talleres, reuniones institucionales)	docentes- (preceptores, equipos de orientación etc.) capacitados mediante instancia presencial		
7	Pertinencia de la capacitación y/o actualización	Describe la adecuación y oportunidad de la capacitación y/o actualización	-Encuestas a docentes	-
8	Grado de aceptación de la capacitación y/o actualización brindada	Identifica el nivel en que la capacitación y/o actualización brindada ha sido aceptada por el colectivo docente	-Encuestas a docentes	-
9	Grado de apropiación de los temas objetos de capacitación y/o actualización	Da cuenta del modo en que los temas objetos de capacitación y/o actualización son aplicados en las prácticas de enseñanza	-Encuestas a docentes -Entrevistas a docentes -Investigación cualitativa	-

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO DE VERIFICACIÓN	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
10	Participación en foros o redes virtuales relacionados con la formación y práctica docente.	Identifica el grado de participación y los aportes resultantes de los intercambios en el sistema de formación virtual provincial	-Encuestas a docentes -Entrevistas a docentes -Investigación cualitativa -Registro de la base de datos del sistema de formación virtual provincial	-
11	Cantidad de escuelas con nuevos recursos y materiales pedagógicos entregados	Identifica el número de escuelas que recibieron nuevos recursos y materiales pedagógicos	-Base de datos del área de Compras de la Secretaría de Coordinación Administrativa -Base de datos del área de logística y distribución -Base de datos de los programas que distribuyen materiales	# de escuelas que recibieron nuevos recursos y materiales pedagógicos.
12	Cantidad de nuevos recursos y materiales pedagógicos entregados	Identifica el número de recursos y materiales pedagógicos entregados.	-Base de datos del área de Compras de la Secretaría de Coordinación Administrativa -Base de datos del área de	# de recursos y materiales pedagógicos entregado.

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO DE VERIFICACIÓN	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
			logística y distribución -Base de datos de los programas que distribuyen materiales	
13	Grado de uso de recursos y materiales pedagógicos	Releva el nivel de utilización de los recursos y materiales en las prácticas de la enseñanza y aprendizaje	-Encuestas a docentes -Entrevistas a docentes -Investigación cualitativa	-
14	Grado de uso de TICs y aulas virtuales	Releva el nivel de utilización de las TICs y de las aulas virtuales en las prácticas de la enseñanza y aprendizaje	-Encuestas a docentes -Entrevistas a docentes -Investigación cualitativa -Registro de la base de datos del sistema de formación virtual provincial	-
15	Adecuación del currículum y/o planes de estudio	Permite conocer la actualización curricular y/o de los planes de estudio según lo acordado	-Base de Normativas provinciales	-

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO DE VERIFICACIÓN	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
		federalmente en el Consejo Federal de Educación		
16	Cumplimiento de los NAP o de los diseños curriculares jurisdiccionales (programa de las materias; gestión curricular a nivel del aula).	Revela lo que efectivamente se enseña para medir la distancia entre lo prescripto y lo enseñado	-Encuestas a docentes -Entrevistas a docentes -Investigación cualitativa	-
17	Articulación de contenidos entre distintas áreas, trabajo por proyectos y entre diferentes años	Permite conocer los modos de trabajo articulado entre contenidos curriculares, proyectos y materias.	-Encuestas a docentes -Entrevistas a docentes y directivos -Investigación cualitativa	-
18	Mapeo curricular	Permite conocer lo que efectivamente se enseña para medir la distancia entre lo prescripto y lo enseñado	-Encuestas a docentes -Mapas de contenidos por año y por ciclo	-
19	Aplicación de la ESI en las escuelas de todos los	Identifica las actividades realizadas y/o recursos destinados al cumplimiento	Programa ESI Materiales distribuidos	# de recursos distribuidos # de docentes capacitados

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO DE VERIFICACIÓN	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
	niveles y modalidades	de la Ley Nacional de Educación Sexual	Capacitaciones realizadas Actividades de ESI realizadas en las escuelas	# de capacitaciones realizadas # de escuelas con actividades de ESI

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3: DIMENSIÓN III - Gestión / desempeño institucional (escolar)

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO VERIFICACIÓN	DE CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
1	Adecuación de la infraestructura: obras de construcción/ ampliación/refacción			
1.1	Cantidad de escuelas nuevas en proceso de construcción	Identifica el número de nuevas escuelas que se están construyendo	-Base de datos de la Dirección de Infraestructura -Base de datos del IDUV	# de escuelas nuevas en proceso de construcción
1.2	Cantidad de nuevas aulas en proceso de construcción	Identifica el número de aulas que se están construyendo	-Base de datos de la Dirección de Infraestructura -Base de datos del IDUV	# de aulas nuevas en proceso de construcción
1.3	Cantidad de mts2 en proceso de construcción (obras nuevas)	Identifica el número de m2 que se están construyendo	-Base de datos de la Dirección de Infraestructura -Base de datos del IDUV	# mts2 en proceso de construcción (obras nuevas)
1.4	Cantidad de escuelas en proceso de ampliación	Identifica el número de escuelas que se están ampliando	-Base de datos de la Dirección de Infraestructura -Base de datos del IDUV	# de escuelas en proceso de ampliación
1.5	Cantidad de aulas en	Identifica el número de	-Base de datos de la Dirección	# de aulas en proceso de

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO DE VERIFICACIÓN	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
	proceso de construcción (ampliación)	aulas que se están ampliando	de Infraestructura -Base de datos del IDUV	construcción (ampliación)
1.6	Cantidad de mts2 en proceso de construcción (ampliación)	Identifica el número de m2 que se están construyendo (ampliación)	-Base de datos de la Dirección de Infraestructura -Base de datos del IDUV	# de mts2 en proceso de construcción (ampliación)
1.7	Cantidad de escuelas en proceso de refacción	Identifica el número de escuelas que se están refaccionando	-Base de datos de la Dirección de Infraestructura -Base de datos del IDUV	# de escuelas en proceso de refacción
1.8	Cantidad de aulas en proceso de refacción	Identifica el número de aulas que se están refaccionando	-Base de datos de la Dirección de Infraestructura -Base de datos del IDUV	# de aulas en proceso de refacción
1.9	Cantidad de mts2 en proceso de refacción	Identifica el número de m2 que se están refaccionando	-Base de datos de la Dirección de Infraestructura -Base de datos del IDUV	# de mts2 en proceso de refacción
2	Existencia y entrega de equipamiento áulico y mobiliario			
2.1	Cantidad de escuelas con	Identifica el número de	-Base de datos de la Dirección	# de escuelas con nuevo

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO DE VERIFICACIÓN	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
	nuevo equipamiento mobiliario	escuelas que recibieron nuevo equipamiento mobiliario	de Infraestructura -Base de datos del IDUV -Base de datos del área de Compras de la Secretaría de Coordinación Administrativa	equipamiento mobiliario
2.2	Cantidad aulas con nuevo equipamiento mobiliario	Identifica el número de aulas que recibieron nuevo equipamiento mobiliario	-Base de datos de la Dirección de Infraestructura -Base de datos del IDUV -Base de datos del área de Compras de la Secretaría de Coordinación Administrativa	# de aulas con nuevo equipamiento mobiliario
2.3	Cantidad de nuevo equipamiento mobiliario entregado (discriminar entre sillas, mesas, pizarrones, pizarras, biblioteca, escritorio, etc.)	Identifica el número de recursos mobiliarios entregados (discriminando entre sillas, mesas, pizarrones, pizarras, biblioteca, escritorio, etc.)	-Base de datos de la Dirección de Infraestructura -Base de datos del IDUV -Base de datos del área de Compras de la Secretaría de Coordinación Administrativa	# de recursos mobiliarios entregados (discriminando entre sillas, mesas, pizarrones, pizarras, biblioteca, escritorio, etc.)
3	Existencia y entrega de equipamiento y/o materiales científico y tecnológico, deportiva, artístico, y otros			

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO DE VERIFICACIÓN	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
3.1	<p>Cantidad de escuelas con nuevo equipamiento y/o material entregado</p> <p>Eq. Científico: (laboratorios, insumos para laboratorios, para campamentos científicos)</p> <p>Eq. Tecnológico: (computadoras, proyectores),</p> <p>Eq. para actividades deportivas (pelotas, colchonetas, redes)</p> <p>Eq. para actividades artísticas (pinturas, pinceles, instrumentos musicales)</p> <p>Material para bibliotecas u otros materiales didácticos / pedagógicos (materiales</p>	<p>Identifica el número de escuelas que recibieron nuevo equipamiento y/o material científico, tecnológico, deportivo, artístico, pedagógico.</p>	<p>-Base de datos del área de Compras de la Secretaría de Coordinación Administrativa</p> <p>-Base de datos del área de logística y distribución</p> <p>-Base de datos de los programas que distribuyen materiales</p>	<p># de escuelas que recibieron nuevo equipamiento y/o material científico, tecnológico, deportivo, artístico, pedagógico.</p>

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO VERIFICACIÓN	DE CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
	de la ESI, materiales de la Muestra Paleontológica itinerante, libros, manuales)			
3.2	<p>Cantidad de equipamiento y/o material entregado</p> <p>Eq. Científico: (laboratorios, insumos para laboratorios, para campamentos científicos)</p> <p>Eq. Tecnológico: (computadoras, proyectores),</p> <p>Eq. para actividades deportivas (pelotas, colchonetas, redes)</p> <p>Eq. para actividades artísticas (pinturas, pinceles, instrumentos musicales)</p>	<p>Identifica el número de recursos de equipamiento y/o material científico, tecnológico, deportivo, artístico, pedagógico.</p>	<p>-Base de datos del área de Compras de la Secretaría de Coordinación Administrativa</p> <p>-Base de datos del área de logística y distribución</p> <p>-Base de datos de los programas que distribuyen materiales</p>	<p># de recursos de equipamiento y/o material científico, tecnológico, deportivo, artístico, pedagógico entregado.</p>

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO DE VERIFICACIÓN	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
	Material para bibliotecas u otros materiales didácticos / pedagógicos (materiales de la ESI, materiales de la Muestra Paleontológica itinerante, libros, manuales)			
4	Clima escolar	Mide los vínculos y relaciones entre los actores y los modos de solucionar los conflictos	Existencia y aplicación de acuerdos de convivencia o regulaciones sobre convivencia escolar. Entrevistas a alumnos e integrantes de la comunidad educativa Encuestas a alumnos e integrantes de la comunidad educativa	-
5	Participación (de estudiantes y de la comunidad educativa)			
5.1	Grado de Participación (de	Mide el nivel de	Entrevistas a alumnos e	-

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO DE VERIFICACIÓN	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
.	estudiantes y de la comunidad educativa)	involucramiento y participación de los alumnos, padres, y la comunidad educativa en las cuestiones de la escuela	integrantes de la comunidad educativa Encuestas a alumnos e integrantes de la comunidad educativa	
5.2	Cantidad de encuentros de jóvenes (Parlamento juvenil)	Identifica el número de encuentros de jóvenes (Parlamento juvenil)	Coordinación Provincial de Estudiantes	# de encuentros de jóvenes (Parlamento juvenil)
5.3	Cantidad de centros de estudiantes en funcionamiento	Identifica el número de centros de estudiantes en funcionamiento	Coordinación Provincial de Estudiantes	# de centros de estudiantes en funcionamiento
5.4	Cantidad de encuentros de centros de estudiantes	Identifica el número de encuentros de centros de estudiantes	Coordinación Provincial de Estudiantes	# de encuentros de centros de estudiantes
5.5	Cantidad de cooperadoras registradas y en funcionamiento	Identifica el número de cooperadoras registradas y en funcionamiento	Dirección de Cooperadoras	# de cooperadoras en funcionamiento
5.6	Cantidad de cooperadoras	Identifica el número de	Dirección de Cooperadoras	# de cooperadoras en proceso

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO DE VERIFICACIÓN	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
	en proceso de conformación	cooperadoras en proceso de conformación y aún no formalizadas		de conformación
6	Existencia y eficacia de coordinadores de áreas y/o departamentos por ciclos.	Releva la creación de cargos de coordinadores de áreas y/o departamentos por ciclos y la mejora en las articulaciones entre contenidos curriculares y/o proyectos	Relevamiento Anual (RA) Dirección de Estadística Bases de datos del Dpto de Liquidación de Haberes/ Dir de Personal Entrevistas a Coordinadores de áreas y/o departamentos por ciclos Entrevistas a directivos y supervisores	-
7	Cantidad de cargos y dedicaciones en el equipo directivo.	Permite identificar la capacidad de gestión y organización institucional según el tamaño de la escuela/matrícula	Relevamiento Anual (RA) Dirección de Estadística Bases de datos del Dpto de Liquidación de Haberes/ Dir de Personal	# cargos y dedicaciones en el equipo directivo.

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO DE VERIFICACIÓN	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
8	Cantidad de preceptores en relación con la cantidad de estudiantes.	Permite identificar la capacidad de organización institucional según el tamaño de la escuela/matrícula	Relevamiento Anual (RA) Dirección de Estadística Bases de datos del Dpto de Liquidación de Haberes/ Dir de Personal	# de preceptores en relación con la cantidad de estudiantes.
9	Existencia de equipos de orientación escolar.	Permite identificar la capacidad de organización institucional y la mejora de las trayectorias según la cantidad de personal dedicado a orientar a los estudiantes.	Relevamiento Anual (RA) Dirección de Estadística Bases de datos del Dpto de Liquidación de Haberes/ Dir de Personal	Existencia de equipos de orientación escolar.(SI/NO)

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4: DIMENSIÓN IV - Estructura y Gestión del sistema educativo en su conjunto

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO DE VERIFICACIÓN	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
1	Realización de acuerdos paritarios	Refleja capacidad de la capacidad institucional del CPE para atender las demandas laborales (y otras) de los docentes y la baja en los niveles de conflictividad	Actas de Acuerdos paritarios	-
2	Acuerdos y Convenios con otras instituciones públicas y privadas nacionales, internacionales y provinciales	Refleja la capacidad del CPE para mejorar su institucionalidad	Acuerdos y Convenios con otras instituciones públicas y privadas	-
3	Estructura y recursos del sistema educativo (cargos, unidades educativas, etc.)	Muestra el volumen y capacidad del sistema educativo para atender la demanda y mejorar la oferta	Relevamiento Anual (RA) Dirección de Estadística Bases de datos del Dpto de Liquidación de Haberes/ Dir de Personal	-

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO DE VERIFICACIÓN	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
4	Indicadores de contexto: demográficos y socioeconómicos.	Considera las condiciones (externas) bajo las cuales opera el sistema educativo		
4.1	Población con NBI	-	Censo de Población EPH Dirección de Estadística	# población con NBI
4.2	Tasa de crecimiento poblacional	-	Censo de Población Dirección de Estadística	Tasa de crecimiento poblacional
4.3	PBI per cápita / PBG per cápita	-	Dirección de Estadística	PBI per cápita / PBG per cápita
5	Recursos financieros destinados al sistema educativo	Identifica la inversión (con recursos propios y los provenientes del Poder Ejecutivo nacional) destinada al sistema educativo	Secretaría de Coordinación Administrativa	-
6	Vinculación con el sistema		Investigación cuali y	-

#	INDICADOR	DESCRIPCIÓN	FUENTE/MEDIO VERIFICACIÓN	DE	CONSTRUCCIÓN DEL INDICADOR
	productivo		cuantitativa de impacto		

Fuente: Elaboración propia.



2. Tarea 2. Elaboración de un informe técnico estadístico en base a relevamientos del CPE y otras fuentes provinciales y nacionales.

Al momento de redacción de este informe, se cumplieron todas las subtarefas de manera secuencial: *identificación de fuentes de datos provinciales y nacionales*, el *análisis de fuentes de datos secundarias* y el *análisis de instrumentos de recolección de datos del CPE*.

El trabajo realizado se presentará en dos partes:

- en un primer apartado presenta una descripción de los principales aspectos educativos de la población de la provincia de Santa Cruz y de su sistema educativo.
- en un segundo apartado se presentan los resultados del análisis de los factores asociados al desempeño académico de los estudiantes, en el nivel primario y secundario de la provincia de Santa Cruz a partir de los datos del dispositivo Aprender² 2017.

Comencemos con una breve explicación de la primera parte, se presentan las características educativas de la población como el nivel de instrucción, la tasa de analfabetismo y la tasa de escolarización, utilizando datos censales del 2010. También, se analiza el sistema educativo de Santa Cruz en la actualidad y en su evolución en los últimos diez años (2009-2018), comparándolo con el propio del total del País y el del resto de la provincias que conforman la Región Patagónica, a la luz de las estadísticas educativas correspondientes al Relevamiento Anual³. Este análisis se centra, en una primera instancia, en las distintas modalidades del sistema educativo (común, especial y adulto) para luego prestar especial atención a la educación común y sus distintos niveles.

Se presta atención a la cantidad de unidades educativas, a los cargos docentes, a las secciones y a los alumnos inscriptos en el sistema educativo (matrícula), a la evolución de cada uno de estos aspectos y su distribución en

² APRENDER es un dispositivo nacional de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes y de sistematización de información acerca de algunas condiciones en las que ellos se desarrollan. Busca obtener y generar información para conocer mejor los logros alcanzados y los desafíos pendientes en torno a los aprendizajes de los estudiantes para contribuir a procesos de mejora educativa continua. Es implementado en articulación con las provincias por el Ministerio de Educación de la Nación.

³ El Relevamiento Anual es un operativo censal de corte anual basado en las escuelas que reúne, al 30 de abril de cada mes, la información sobre las principales variables del sistema educativo. Se considera que la información que produce es consolidada y homologada a nivel nacional debido a que se ajusta a un glosario, criterios metodológicos y procedimientos comunes.



los distintos niveles (inicial, primario, secundario y superior) y sectores de gestión (estatal o privada).

Los datos relevados corresponden, en su mayoría, a los disponibles en el sitio web del Ministerio de Educación de la Nación, actualizados a fines de junio de 2018, correspondientes al año 2018 y los anteriores, hasta el 2009. El año 2018, como último año con información disponible al momento de realizar este informe, es el año considerado al analizar el estado actual del sistema educativo.

2.1. Características educativas de la población de la provincia de Santa Cruz

2.1.1. Nivel de instrucción de la población adulta

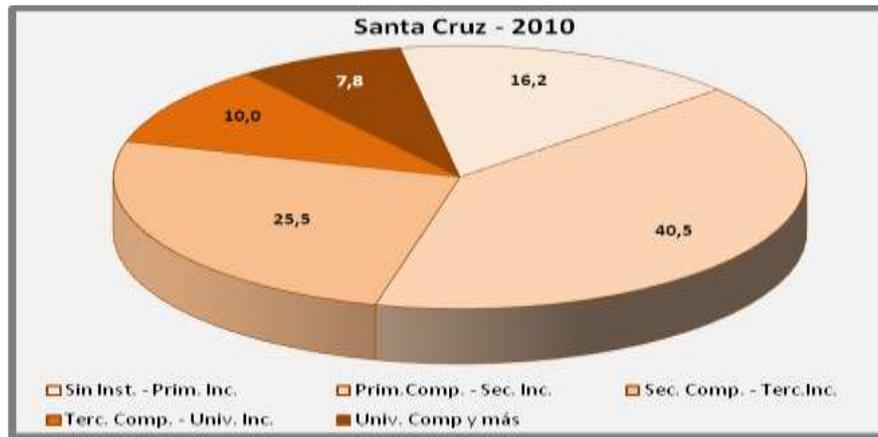
Un indicador relevante para informar sobre la situación educativa de una población es el máximo nivel de instrucción alcanzado. Para este estudio se tuvo en cuenta exclusivamente la población de 25 años y más con el fin de considerar al sector de la población que pudo haber finalizado su instrucción formal, incluyendo el nivel superior.

En Santa Cruz, en el año 2010, el 43% de esta población tenía nivel secundario completo o superior. A su vez, alcanzaba el máximo nivel de instrucción formal (universitario completo o más) el 7,8, que aumentaba a cerca de 2 de cada 10 personas si se suma el terciario completo y el universitario incompleto.

Contra poniéndose a esta situación, la mayor parte de la población tenía nivel de instrucción bajo – por debajo del nivel actualmente obligatorio -, siendo muy bajo (sin instrucción o primario incompleto) para el 16.2%.

Gráfico 1: Distribución porcentual de la población de 25 años o más por máximo nivel de instrucción alcanzado. Santa Cruz. Año 2010⁴

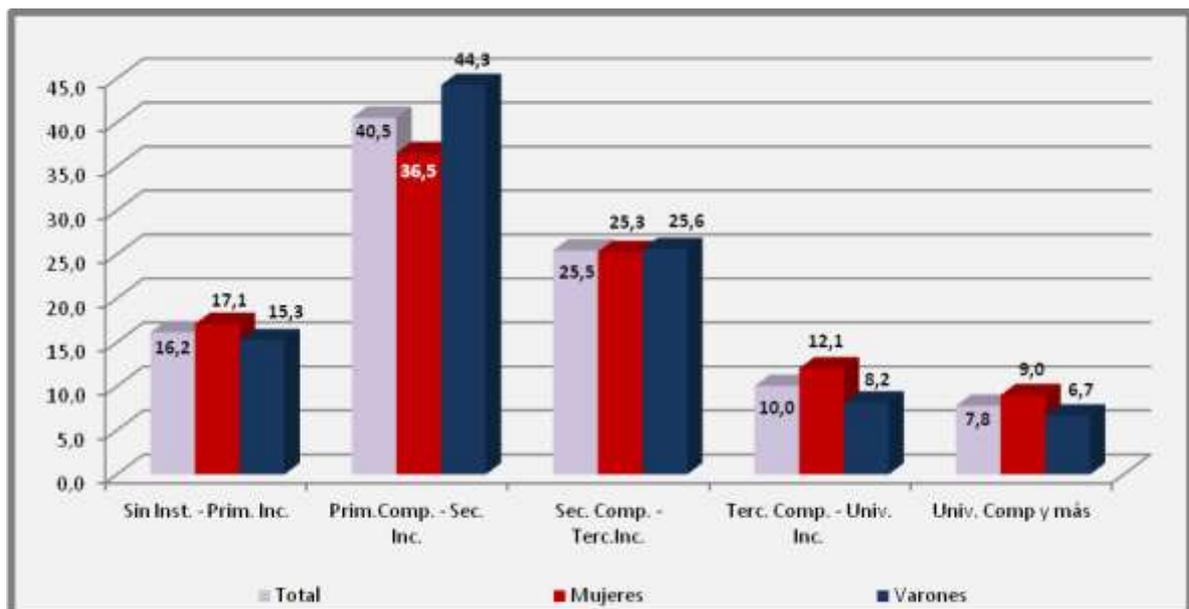
⁴ La población considerada en este cuadro excluye a la población que declaró asistir o haber asistido a la educación especial. Esta condición fue determinada por la fuente, el Censo de Población.



Fuente: INDEC – Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010

Analizando las diferencias entre los dos sexos, las mujeres mostraban, en comparación con sus pares masculinos, una mejor situación aunque no muy pronunciada: casi la mitad de las mujeres tenía secundaria completa o más (46.5% vs 40.5%) y cerca de una de cada diez (9,0% vs 6.7%) alcanzó los niveles de instrucción máximos (universitario completo o más). Sin embargo, entre los niveles de instrucción más bajos (sin instrucción o primaria incompleta) eran, relativamente, algo más que los hombres (17.1% vs 15.3%).

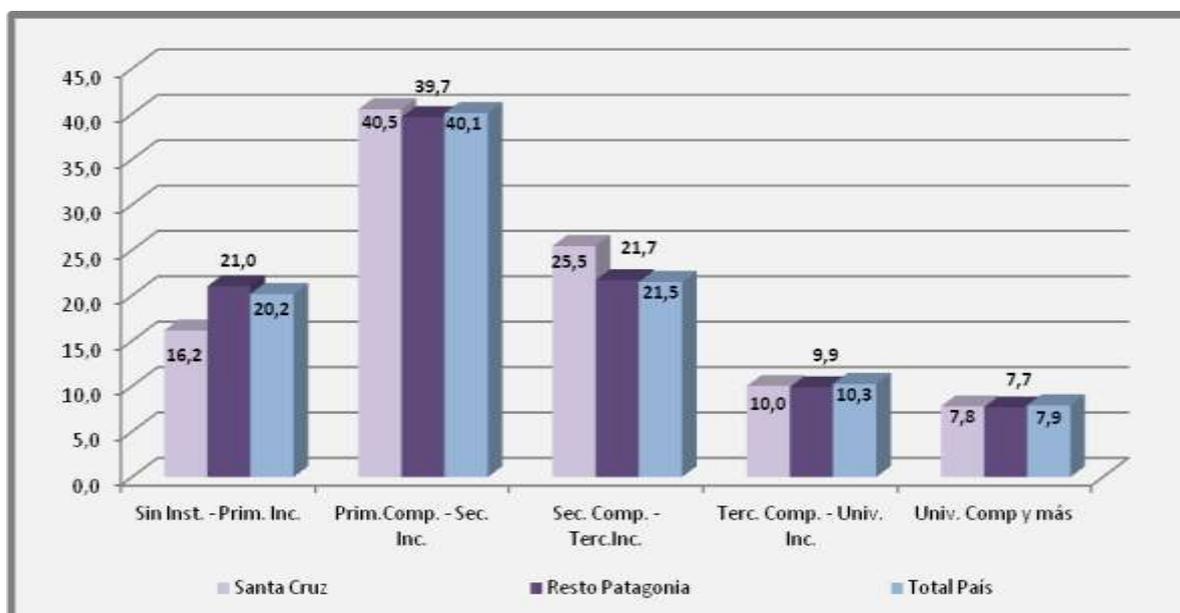
Gráfico 1.1: Distribución porcentual de la población de 25 años o más por máximo nivel de instrucción alcanzado y por sexo. Santa Cruz. Año 2010



Fuente: INDEC – Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

En comparación con el resto de la Región Patagónica y con el total del País⁵, la población de la provincia de Santa Cruz mostraba – en 2010 - un nivel algo mayor de educación ya que una proporción más alta de personas tenía secundaria completa o más (43.3% versus 39.3 del resto de la Patagonia y 39.7 del total del País) y una menor, niveles de instrucción más bajos (sin instrucción o con primaria incompleta, 16.2% versus 21.0% y 20.2% respectivamente).

Gráfico 1.2: Distribución porcentual de la población de 25 años o más por máximo nivel de instrucción alcanzado. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2010



Fuente: INDEC – Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

2.1.2. Tasa de analfabetismo

La tasa de analfabetismo era, en la Argentina en 2010, y en la mayoría de las provincias – entre ellas, Santa Cruz -, bastante baja y registró, en los últimos años, una significativa disminución⁶.

⁵ El resto de la región patagónica incluye a las siguientes provincias: Chubut, Neuquén, Río Negro y Tierra del Fuego. En el total de país, se incluye a Santa Cruz.

⁶ La tasa de analfabetismo de la población de 10 años y más del total del país fue de 3.7% en 1991, de 2.6% de 2001 y de 1.9% en el 2010. En Santa Cruz fue de 1.4% en 2001 y de 1.1% en 2010. Fuente: INDEC – Censos Nacionales de Población, Hogares y Vivienda, años 1991, 2001 y 2010 – Resultados Definitivos Serie B Nro. 2 Tomo 1 – Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 – Censo del Bicentenario.

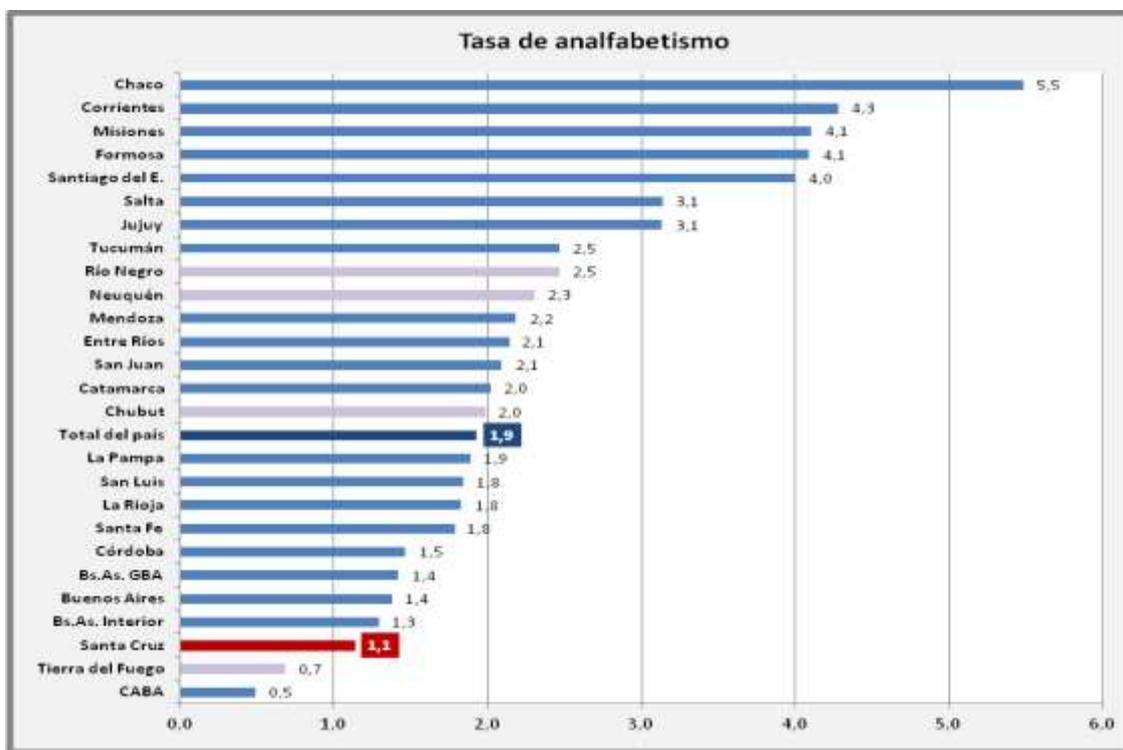
Cuadro 3: Peso relativo de la población de 10 años y más analfabeta por sexo. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País – Año 2010

Jurisdicción	Tasa de analfabetismo		
	Total	Varones	Mujeres
Santa Cruz	1.1	1.1	1.1
Resto de la Patagonia	2.2	2.1	2.2
Chubut	2.0	1.9	2.0
Neuquén	2.3	2.3	2.3
Río Negro	2.5	2.5	2.4
Tierra del Fuego	0.7	0.7	0.7
Total de País	1.9	2.0	1.9

Fuente: INDEC – Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

Dentro de este escenario, la tasa de analfabetismo de Santa Cruz se encontraba entre las más bajas del país, superada solo por las de Tierra del Fuego y la CABA. Era, entonces, visiblemente más baja que la propia del resto de la Región Patagónica en su conjunto (1.1% versus 2.2%) y la del total del País (1.9%). A su vez, no se observan diferencias significativas entre hombres y mujeres, tanto en Santa Cruz como en el resto de la región y en el total del País.

Gráfico 2: Tasa de analfabetismo de la población de 10 años o más por provincia. Total del País. Año 2010



Fuente: INDEC – Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010

2.1.3. Tasa de escolarización ⁷

La tasa de escolarización permite estimar o aproximarse al grado de cobertura de cada nivel de enseñanza sobre el total de la población con edad para concurrir a esos niveles.

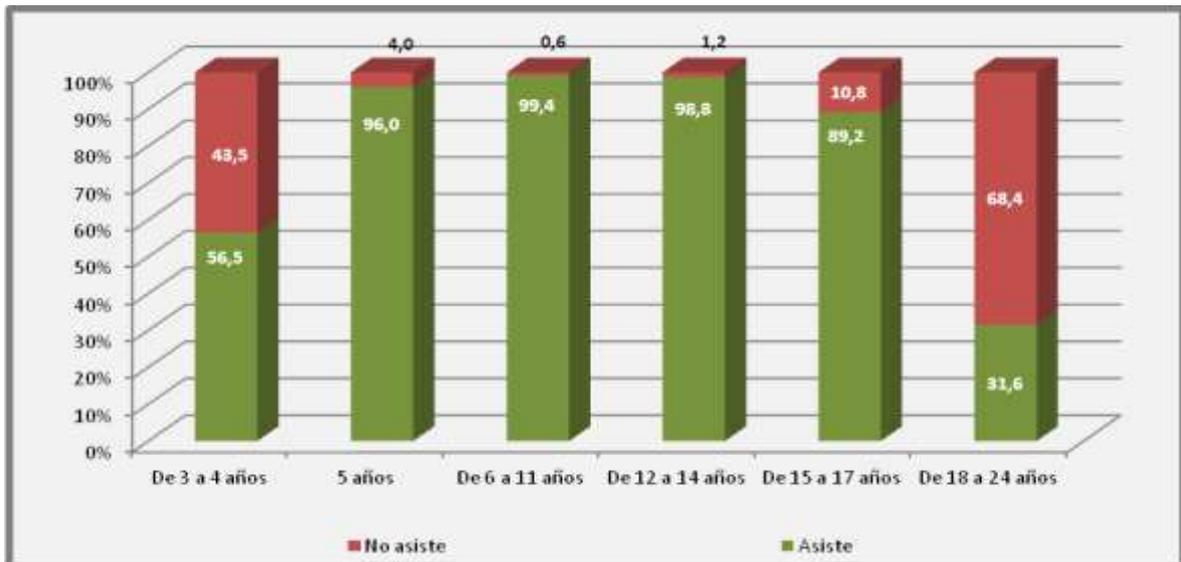
En Santa Cruz, la cobertura – en 2010 – era casi total para el nivel primario (99.4%), para los primeros años de la secundaria modificada según Ley de Educación Nacional⁸ (98.5%) y – algo menos – para el preescolar

⁷ La tasa de escolarización es el porcentaje de población escolarizada en el sistema educativo de cada grupo de edad, respecto del total de la población de cada uno de ellos. Es el cociente entre las personas escolarizadas (que asisten a algún establecimiento educativo) en cualquier tipo de educación y nivel de enseñanza, pertenecientes a un grupo de edad determinado, con respecto al total de la población de ese grupo de edad. Los grupos de edad considerados son: 3 a 4 años, 5 años, 6 a 11 años, 12 a 14 años, 15 a 17 años y 18 a 24 años. Fuente: Sistema Nacional de Indicadores Educativos – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - Red Federal de Información Educativa.

⁸ La Ley Federal de Educación estableció, en su artículo 134, que las distintas jurisdicciones debían optar por una estructura con nivel primario de 7 años de duración y 5 para nivel secundario o bien, una con 6 años de primario y 6 para secundaria. La secundaria se dividía, entonces en EGB (primeros tres años, incluyendo al anterior séptimo) y polimodal (últimos dos o 3, dependiendo la modalidad)

(96.0%). Caía considerablemente para los últimos años del secundario, alcanzando a algo menos de 9 de cada 10 (89.2%) y significativamente en los extremos: solo algo más de la mitad de los niños concurrían a los primeros años del nivel inicial (56.5%) y cerca de 3 de cada 10 jóvenes de 18 a 24 años continuaba estudiando (31.6%).

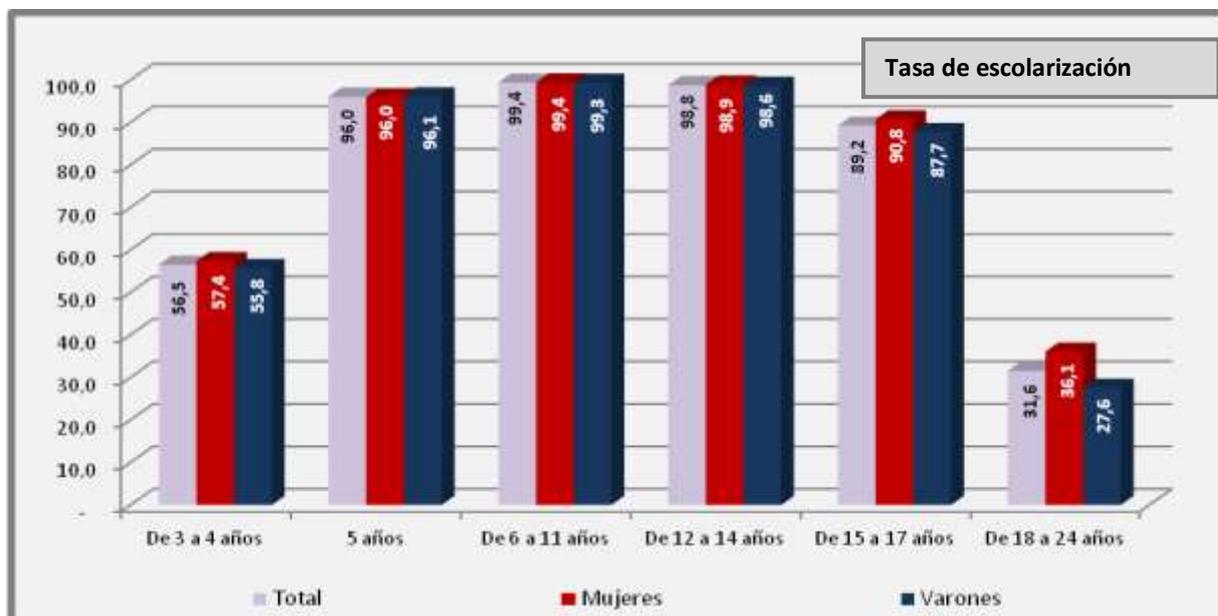
Gráfico 3: Distribución porcentual de la población de 3 a 24 años por condición de asistencia escolar por grupo de edad. Santa Cruz. Año 2010



Fuente: INDEC – Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010

Las diferencias entre hombres y mujeres eran prácticamente inexistentes entre los 5 y los 14 años. Fuera de esas edades, la situación cambiaba. Las mujeres tenían una tasa de asistencia algo mayor entre los adolescentes de 15 a 17 años y entre los concurrentes al preescolar. Esta distancia se hace más significativa al analizar a los jóvenes de 18 a 24 (36.1% versus 27.6% de los hombres)

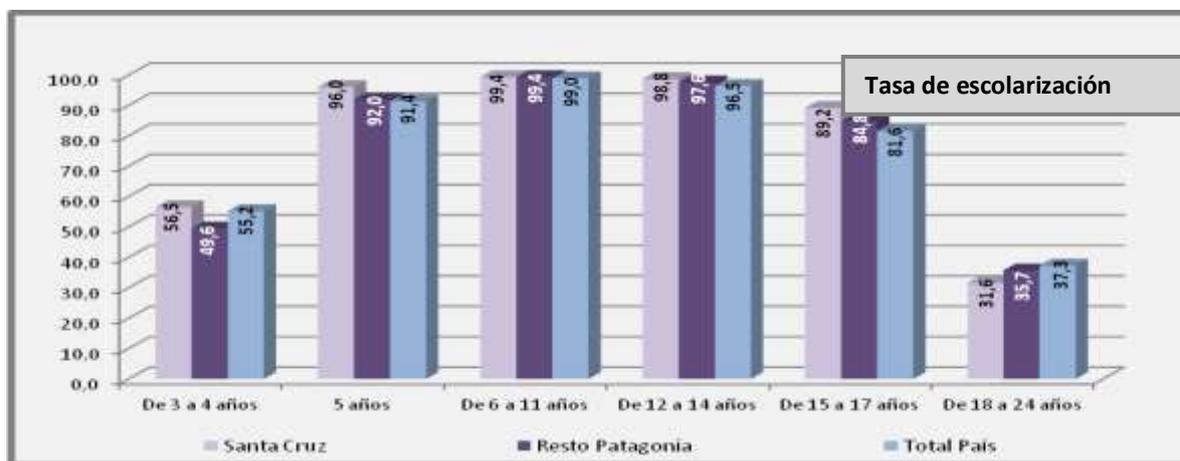
Gráfico 3.1: Tasa de escolarización por grupo de edad y sexo. Santa Cruz. Año 2010



Fuente: INDEC – Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010

Santa Cruz mostraba – en 2010 - una mejor situación – aunque con intensidad variable - en cuanto a la escolarización en todos los grupos de edad con respecto al total del País y especialmente, con el resto de la Región Patagónica, excepto entre los jóvenes de 18 a 24. En este grupo se observan tasas de escolarización visiblemente menores (31.6% versus 35.7% de la Patagonia y 37.3% del total del país).

Gráfico 3.2: Tasa de escolarización por grupo de edad y sexo. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Comparación. Año 2010



Fuente: INDEC – Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010



2.2. Características del sistema educativo de Santa Cruz

2.2.1. El sistema educativo nacional en su conjunto

El sistema educativo argentino está dividido en educación común, educación especial y educación de jóvenes y adultos. Cada una de estas modalidades dicta todos o algunos de los niveles de enseñanza formal: Nivel inicial, primario, secundario y superior no universitario, a saber:

- La educación común está destinada a la mayor parte de la población. Se oferta en los siguientes niveles y servicios educativos: Inicial, Primario, Secundario, Superior No Universitario y Otros servicios educativos (apoyo escolar, talleres de artística, ciclos formativos de arte, cursos, capacitación docente). Cabe aclarar que también se contabilizan aquí a los alumnos que asisten a la modalidad técnico-profesional, artística, rural, en contextos de privación de la libertad, intercultural bilingüe y/o domiciliaria.
- La educación para jóvenes y adultos está dirigida a la población que abandonó o nunca accedió a los niveles (primario o secundario) de la educación en la edad establecida reglamentariamente. Tiene por objeto garantizar el cumplimiento de la obligatoriedad y el de brindar educación a lo largo de toda la vida. Se oferta a los siguientes niveles y servicios educativos: Primario, Secundario y Otros servicios educativos (talleres de formación profesional/laboral, programas de alfabetización).
- La educación especial está dirigida a la población con discapacidad permanente o temporal que requiere de una atención educativa interdisciplinaria para posibilitar el logro de una trayectoria educativa integral y una formación con relación a campos artísticos, culturales y de vinculación con el mundo del trabajo. La modalidad especial se ofrece a los siguientes niveles y servicios educativos: Inicial, Primario, Secundario y Otros servicios educativos (estrategia de integración, talleres de educación integral, otros talleres complementarios a los niveles).⁹

Luego de más de un siglo en el cual la obligatoriedad se había circunscripto a los 7 años de la educación primaria, la sanción de la Ley

⁹ Extraído del documento “Sistema Educativo Nacional – Informe estadístico”, página 11 – Edición Enero de 2017 – Ministerio de Educación y Deportes – Presidencia de la Nación, SICE – Secretaría de Innovación y Calidad Educativa y Diniee.

Federal de Educación en 1993 estableció en el país 10 años de educación obligatoria (el preescolar más los 9 de la Educación General Básica). A partir de fines del 2006, se elevaron a 13 los años de educación obligatoria: los 12 años de educación primaria y secundaria más el preescolar. Por su parte, la ley 27.045 de diciembre de 2014, estableció también la obligatoriedad de la sala de 4 años de nivel inicial, llevando a 14 los años de educación obligatoria en el país¹⁰.

El sistema educativo de Santa Cruz cuenta (2018) con 101.398 alumnos, 416 unidades educativas y 10.339 cargos docentes.

Representa un 0.8% de la matrícula, el 0.6% de las unidades educativas y el 1,2% de los cargos docentes del total del País. En relación a la Región Patagónica en su conjunto, incluyendo a Santa Cruz, representa el 13.1% de la matrícula, el 11.3% de las unidades educativas y el 12.7% de los cargos docentes.

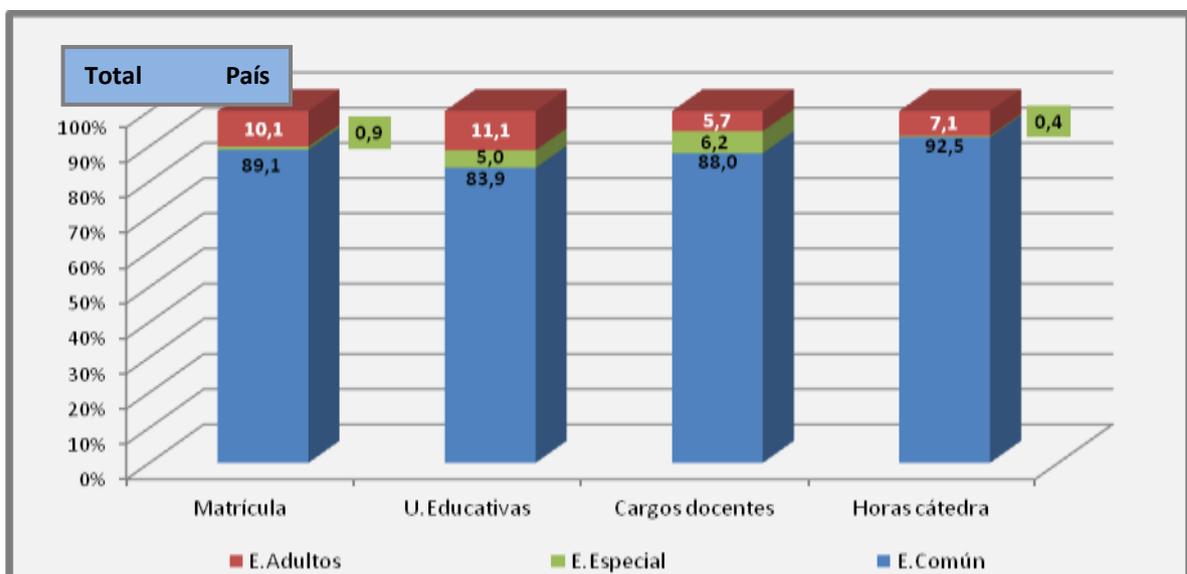
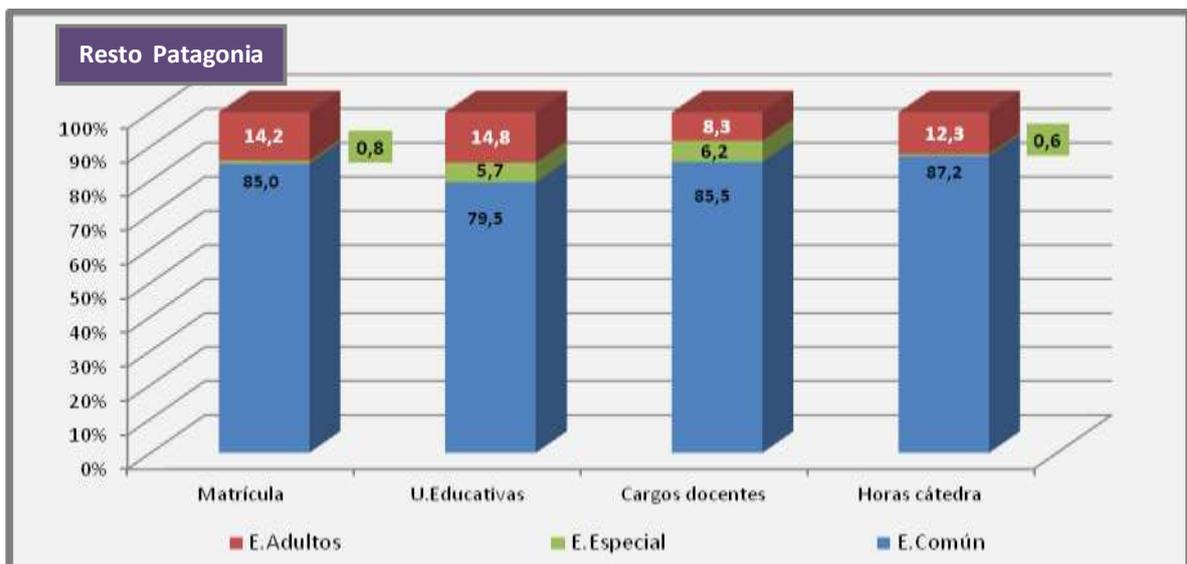
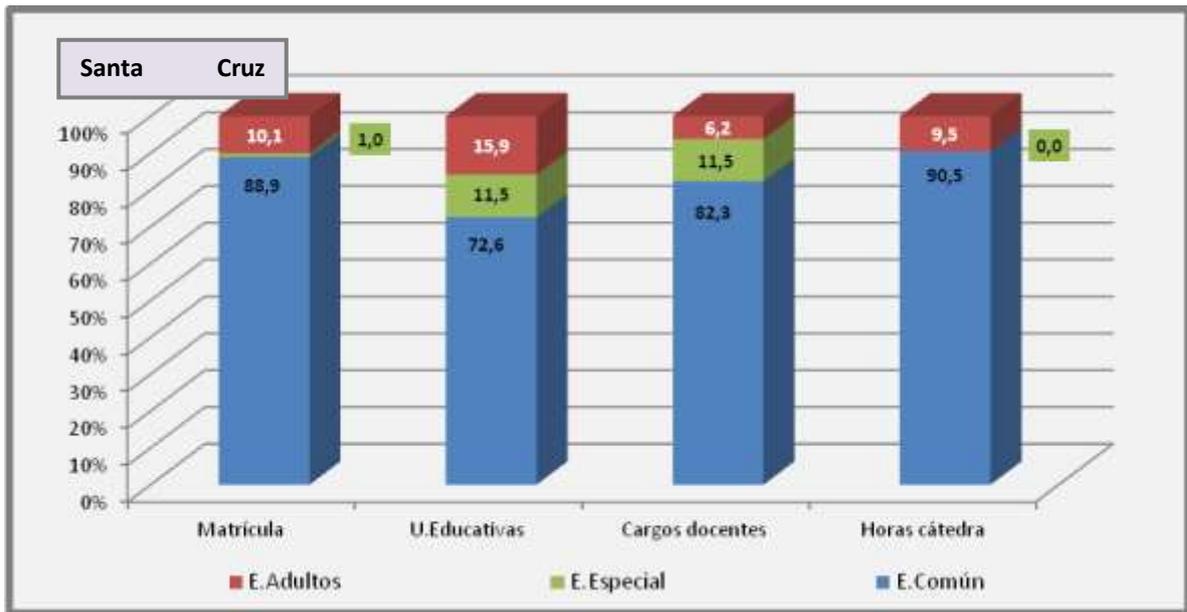
La casi totalidad de la matrícula, las unidades educativas, los cargos docentes y las horas cátedras del sistema educativo provincial corresponden a la educación común. Le sigue en importancia, muy lejos, la educación para jóvenes y adultos.

Concurren a la educación común cerca de 9 de cada 10 matriculados en el sistema educativo provincial. Sin embargo, tanto las unidades educativas como los cargos docentes están claramente sobre representados en las otras dos modalidades, especialmente en la E. Especial: al 1% de la matrícula de la educación especial le corresponden el 11.5% de las unidades educativas y los cargos docentes.

Esta situación se observa también en el resto de la Región Patagónica y en el total del País, pero con algunas diferencias: la sobre representación de unidades educativas de las otras dos modalidades es algo menos pronunciada que en Santa Cruz. Por otra parte, en el caso de los cargos docentes, el mayor peso de la E. Especial se observa en detrimento de la E. para jóvenes y adultos y no de la E. Común.

Gráfico 4: Distribución porcentual de la matrícula, de las unidades educativas, de los cargos docentes y de las horas cátedra por tipo de educación. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018

¹⁰ Extraído del documento “Sistema Educativo Nacional – Informe estadístico”, página 8– Edición Enero de 2017 – Ministerio de Educación y Deportes – Presidencia de la Nación, SICE – Secretaría de Innovación y Calidad Educativa y Diniee.



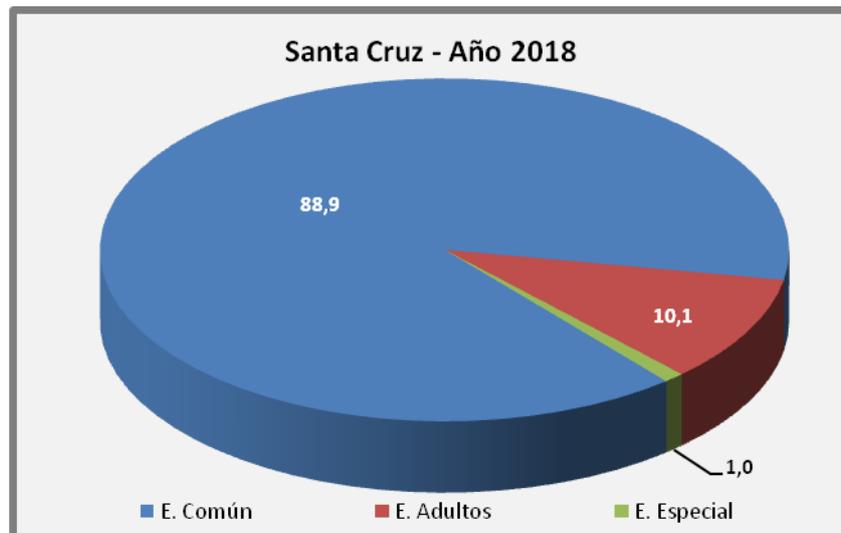
Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

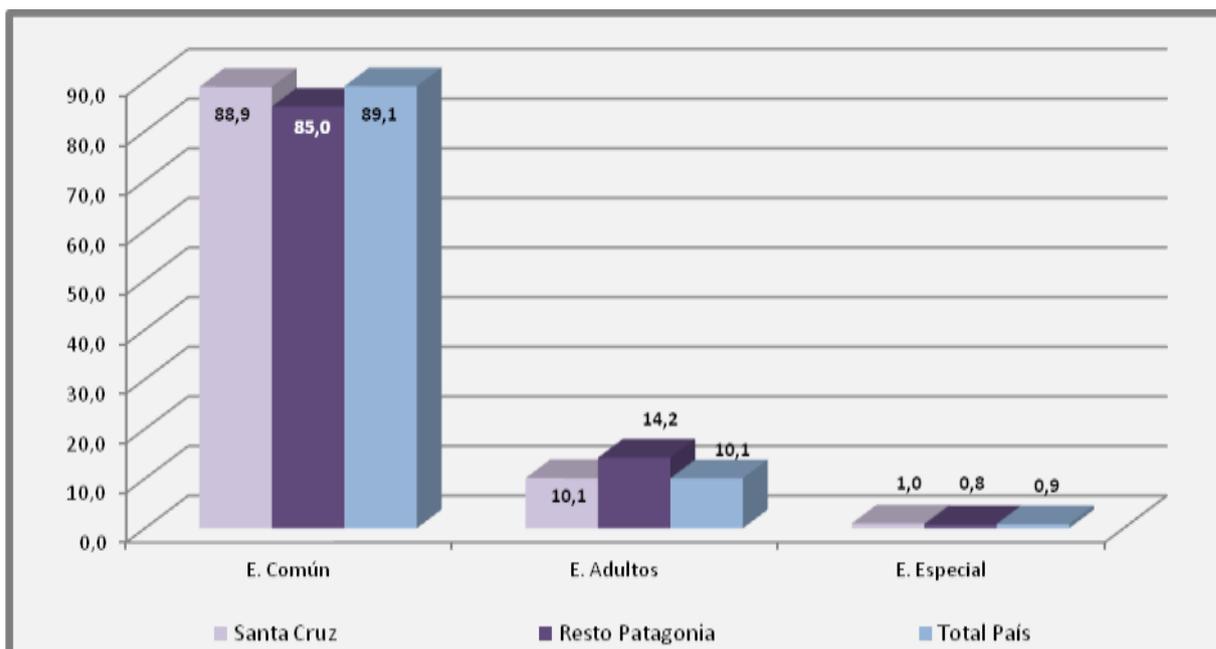
2.2.2. Características de la matrícula

Tal como se observó en el punto anterior, cerca 9 de cada 10 alumnos de Santa Cruz concurren a la Educación Común. Uno de cada 10 alumnos lo hace a la E. para jóvenes y adultos, mientras que la E. Especial tiene muy baja representación.

Esta distribución es muy similar a la observada tanto en el total del país como en el resto de la región patagónica. Sin embargo, en este último conglomerado se observa un peso algo mayor de la E. de jóvenes y adultos (14.2%) que en el resto.

Gráfico 5: Distribución porcentual de matrícula por tipo de educación. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018



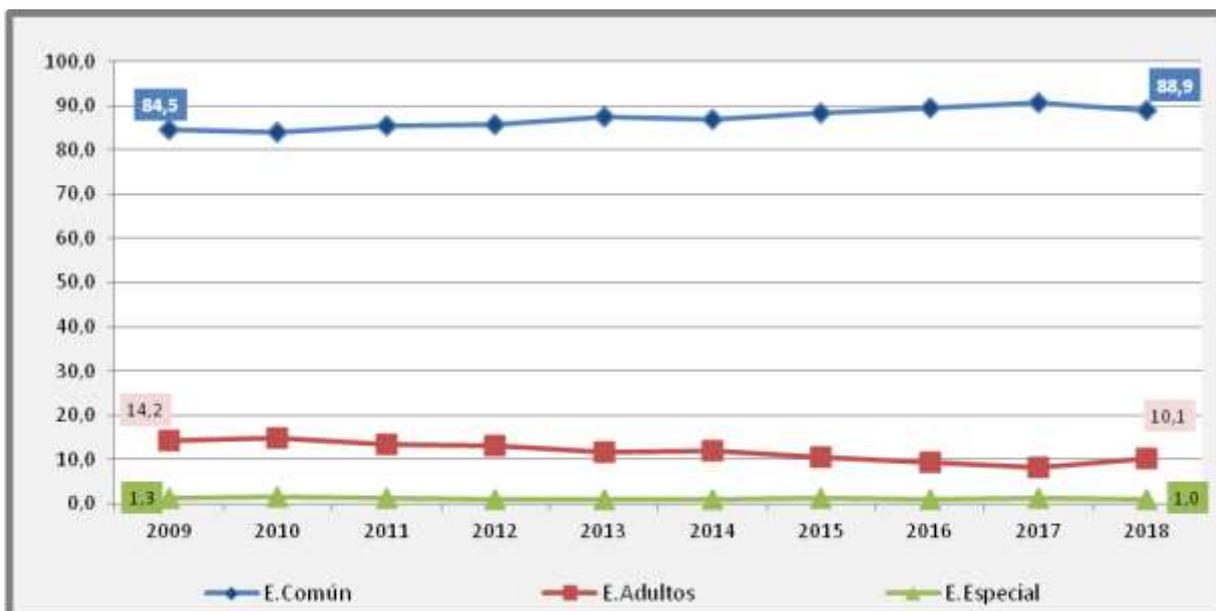


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Esta distribución es muy similar a la que muestra tanto en el total del País como en el resto de la Región Patagónica. Sin embargo, en este último conglomerado se observa un peso algo mayor de la E. de jóvenes y adultos (14.2%) que en el resto.

En los últimos diez años, en Santa Cruz, el peso de la matrícula común se incrementó levemente en forma constante en detrimento de la E. adultos. Esta última pierde peso en forma constante hasta el 2018, donde recupera parte de lo perdido en los años anteriores.

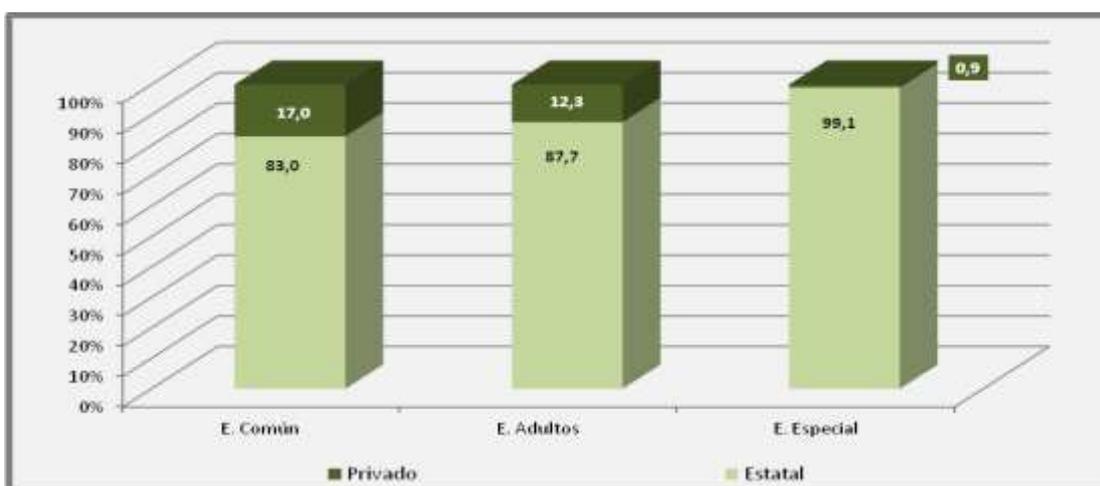
Gráfico 6: Evolución del peso relativo de la matrícula por tipo de educación. Santa Cruz. Años 2009 a 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Analizando el peso de cada sector de gestión (estatal o privado) en los distintos tipos de educación, la matrícula del sector estatal es, en Santa Cruz, predominante en todos los casos pero especialmente en la E. Especial, donde alcanza el 99.1% del total.

Gráfico 7: Distribución porcentual del tipo de educación (Común, especial y adultos) por sector de gestión. Santa Cruz. Año 2018

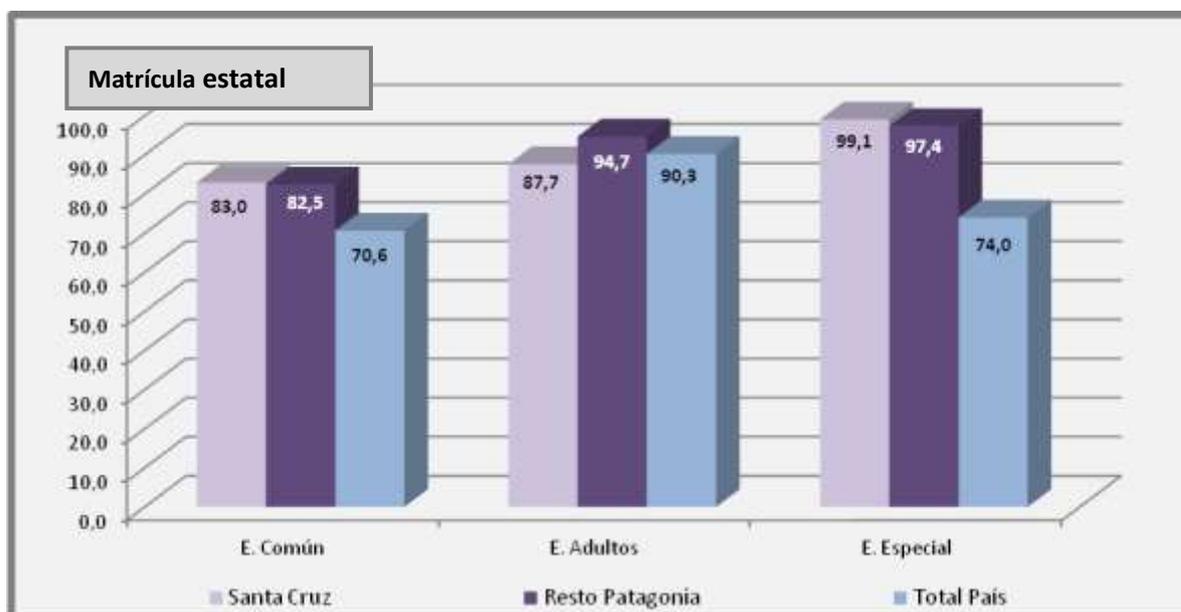


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En cuanto al peso del sector estatal, algo similar ocurre en el resto de la Región Patagónica. Cabe señalar que, como diferencia con respecto a Santa Cruz, en el caso de la E. Adultos el peso del sector estatal es considerablemente mayor.

Sin embargo, las principales diferencias se observan con el total del país. El peso de la matrícula estatal argentina es visiblemente menor, especialmente en la Educación común (83% en Santa Cruz versus 70.6% en el País) y en la E. especial (99.1% versus 74.0%, respectivamente).

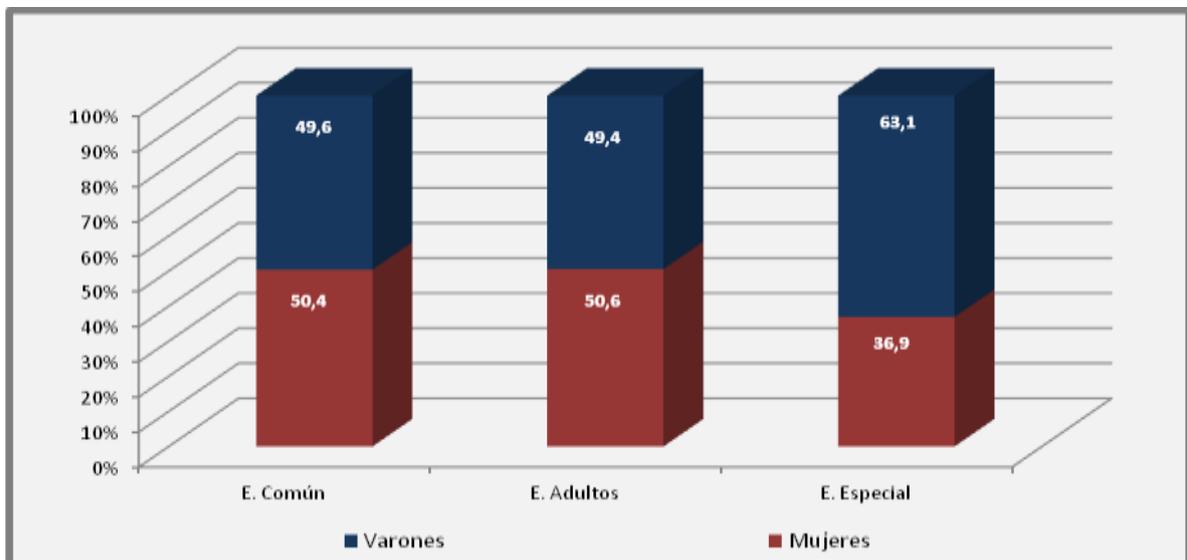
Gráfico 7.1: Peso relativo de la matrícula del sector estatal por tipo de educación (Común, especial y adultos). Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Si se presta atención a la distribución porcentual de cada uno de los sexos en los distintos tipos de educación de Santa Cruz, se observa una leve sobre representación femenina tanto en la educación común como la de adultos, si se la compara con el total de la población de 5 a 24 años (Ver Cuadro 2). Por otra parte, la representación femenina en la E. Especial cae significativamente (36.9%)

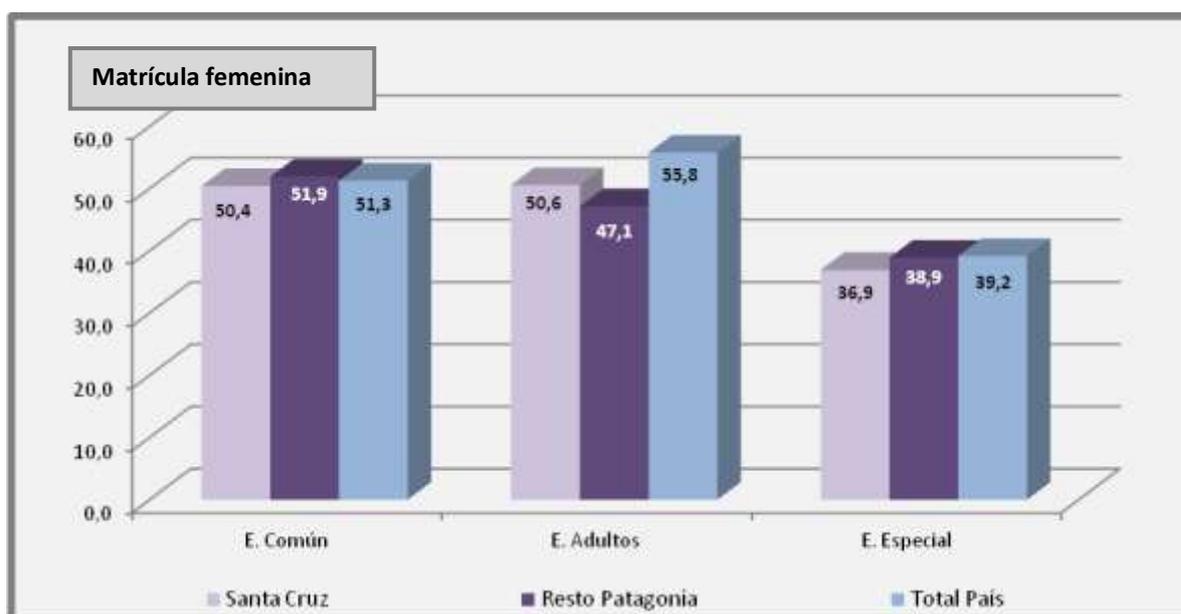
Gráfico 8: Tipo de educación (Común, Especial y Adultos) por sexo de los alumnos. Santa Cruz. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Esta sobre representación femenina se observa también, aunque algo más pronunciada – especialmente en la E. Adultos (55.8%) - , en el resto de la Región Patagónica. En el total del País, sucede lo mismo para la E. Común, pero en la E. Adultos se equipara bastante al total de la población.

Gráfico 8.1: Peso relativo de la matrícula femenina por tipo de educación (Común, Especial y Adultos). Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

La baja representación femenina en la Educación Especial – aunque algo menos pronunciada - se repite, también, en ambos conglomerados.

Cuadro 4: Peso de la población femenina por grupos de edad. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País – Año 2018

Peso relativo de la población femenina por grupo de edad	Jurisdicción		
	Santa Cruz	Resto de la Región Patagónica	Total del País
Población total	48.6	50.0	51.0
De 5 a 24 años	48.5	48.7	48.9
De 5 a 9 años	48.4	48.5	48.5
De 10 a 14 años	48.2	48.6	48.7
De 15 a 19 años	48.7	48.7	49.0
De 20 a 24 años	48.9	48.8	49.4

Fuente: INDEC – Proyecciones elaboradas en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

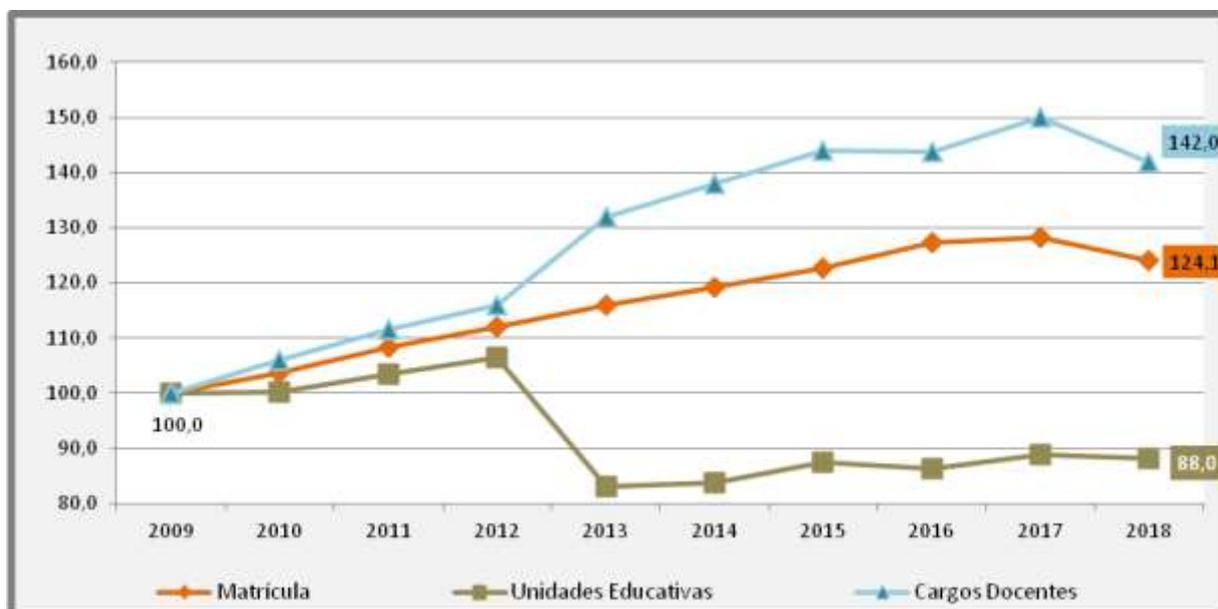
2.2.3. La educación común

La Educación Común tiene, en 2018, 90.174 alumnos matriculados. A su vez, cuenta con 302 unidades educativas y 8.512 cargos docentes, de los cuales un 48.9% son cargos frente alumnos.

Representan un 0.8% de la matrícula, el 0.6% de las unidades educativas y el 1,1 de los cargos docentes del total del País. En cuanto a la Región Patagónica en su conjunto, representan un 13.6% de la matrícula, un 10.4% de las unidades educativas y un 12.3% de los cargos docentes.

En el periodo considerado - 2009 a 2018 – la matrícula aumentó un 24% mientras que los cargos docentes lo hicieron en un 42%. Desde el inicio del periodo, ambos indicadores aumentaron en forma continua hasta el 2018.

Gráfico 9: Evolución de la matrícula, de las unidades educativas y de los cargos docentes, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

El aumento de la matrícula de Santa Cruz supera ampliamente el experimentado por el resto de la Región (14%) y del total del País (10%).

Gráfico 9.1: Comparación de la evolución de la matrícula, de las unidades educativas y los cargos docentes de Santa Cruz con el resto de la Región Patagónica y el total del País - Periodo 2009 – 2018. Año base 100: 2009

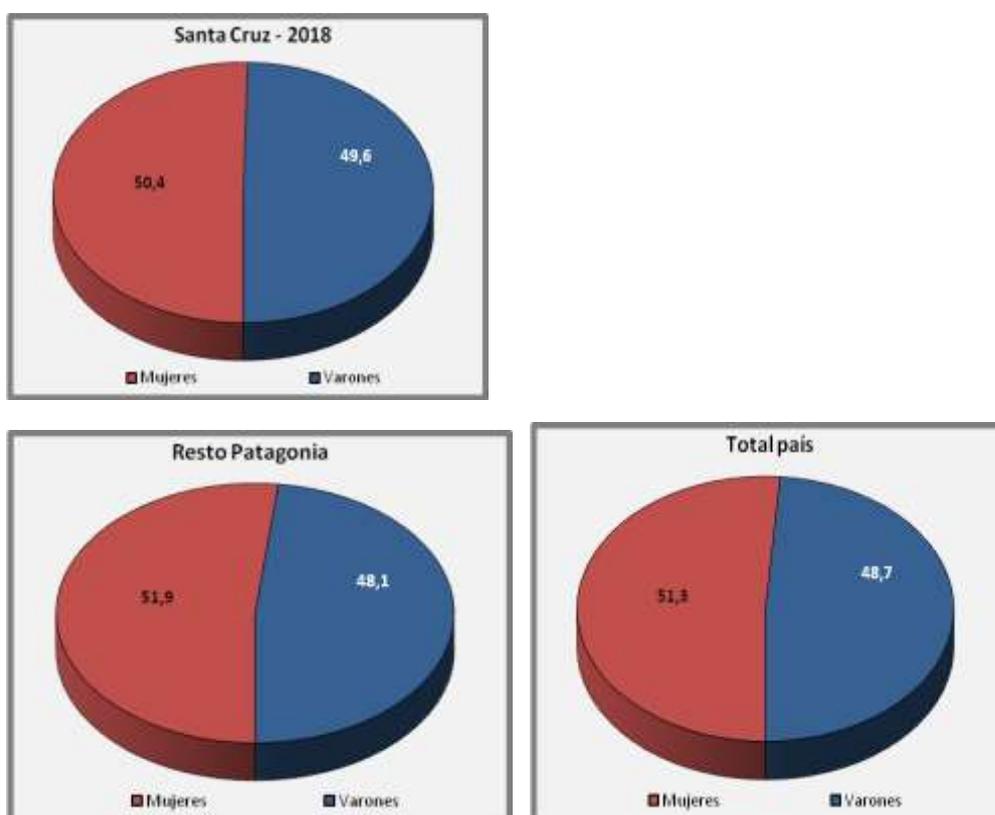


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

2.2.4. Características de la matrícula de la Educación Común

Del total de los alumnos de la Educación Común en el año 2018, 45.427, el 50.4%, son mujeres. Se observa, según los datos poblacionales (Ver cuadro 2), una leve sobre representación femenina en el alumnado. Esta misma situación se repite, algo más pronunciada, tanto en el resto de la Región como en el total del País.

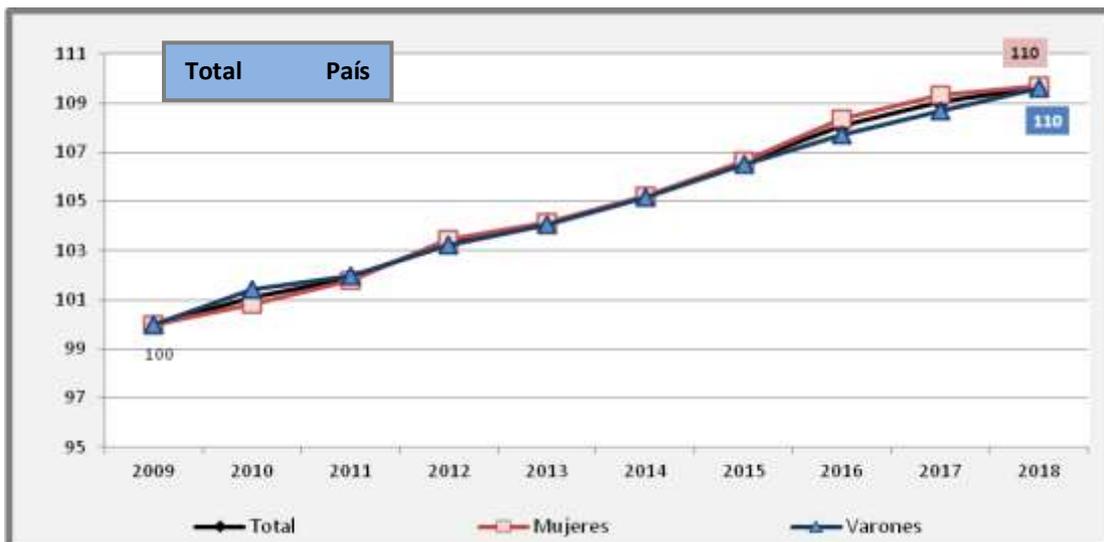
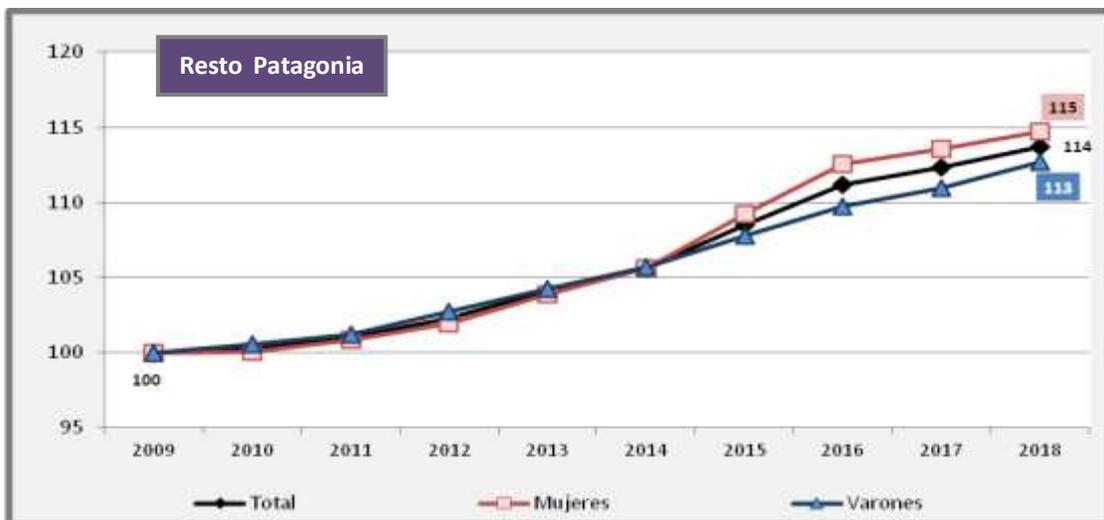
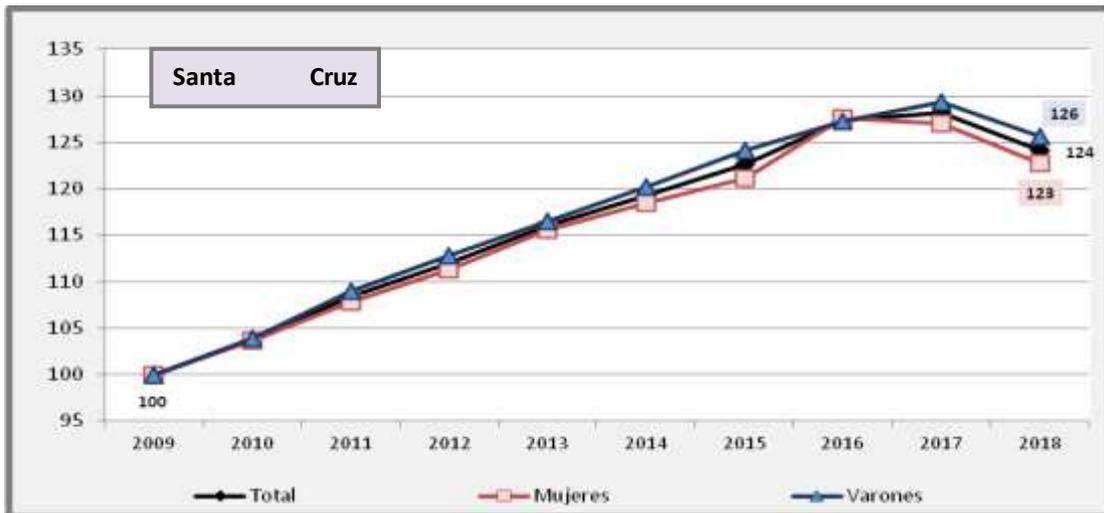
Gráfico 10: Distribución porcentual de la matrícula por sexo. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En Santa Cruz, la sobre representación femenina parece tener un origen distante en el tiempo ya que, analizando los últimos diez años, tanto hombres como mujeres muestran una evolución similar, con un crecimiento algo mayor de los varones (26% versus 23% de las mujeres)

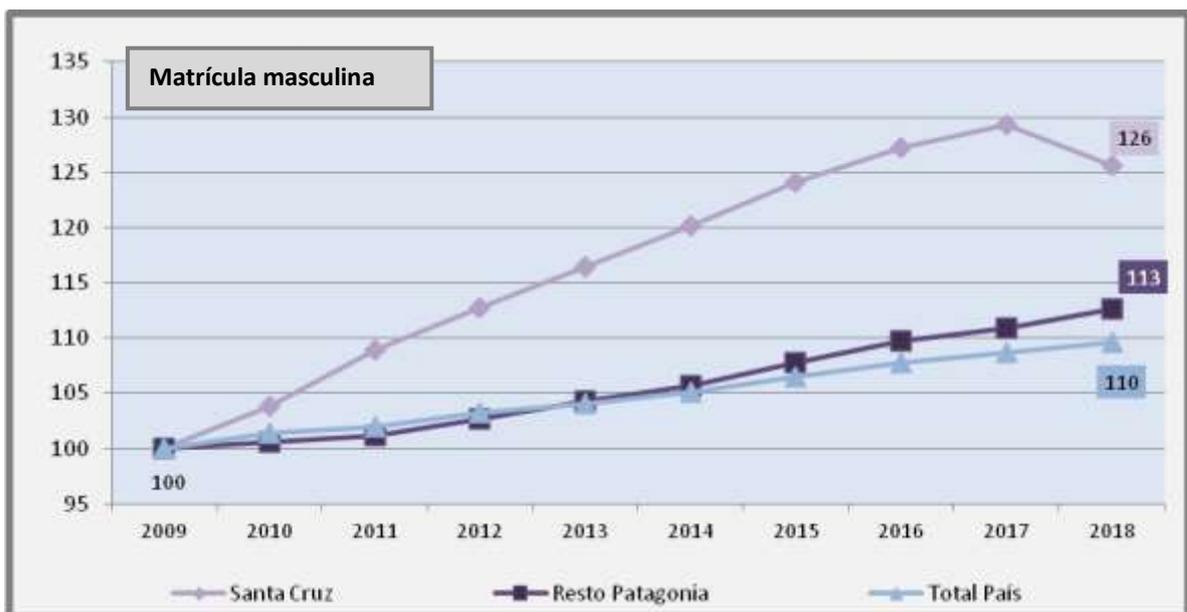
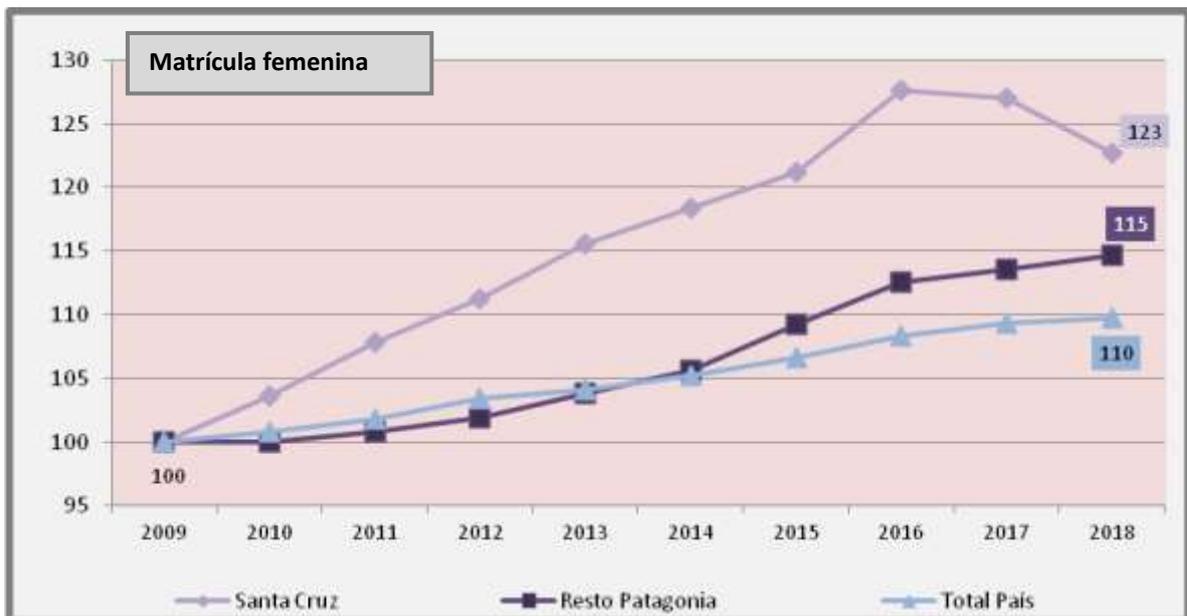
Gráfico 11: Evolución de la matrícula por sexo, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

A diferencia de Santa Cruz, aunque la evolución de ambos sexos fue similar en los últimos diez años, en el resto de la Región creció algo más la matrícula femenina mientras que en el total del País no se observan diferencias entre sí.

Gráfico 11.1: Evolución de la matrícula femenina y masculina, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009

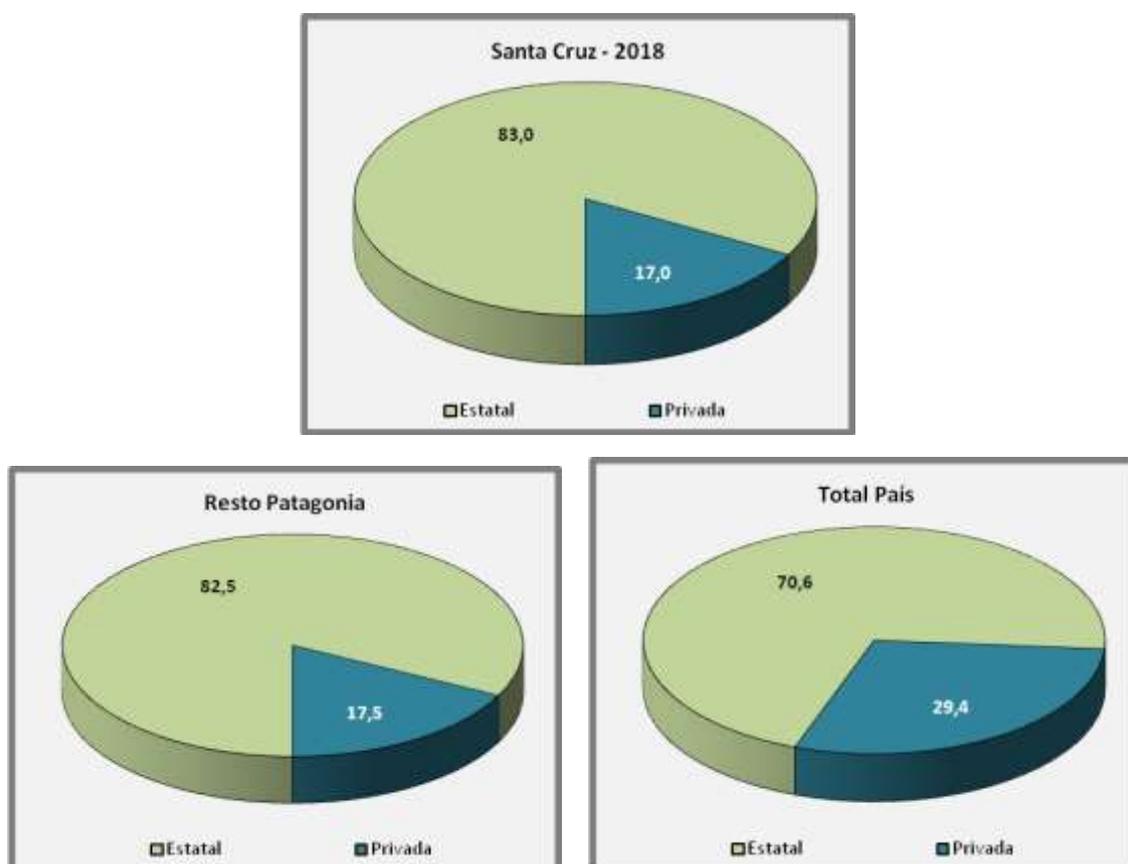


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

2.2.5. Educación común por sector de gestión

Del total de los alumnos de la Educación Común – en el 2018 -, 74.813, el 83.0%, concurren a establecimientos educativos del sector estatal. Una distribución similar se observa en el resto de la Región (82.5%). Se diferencian, así, claramente del total del País donde el sector estatal agrupa al solo al 70.6% de los alumnos.

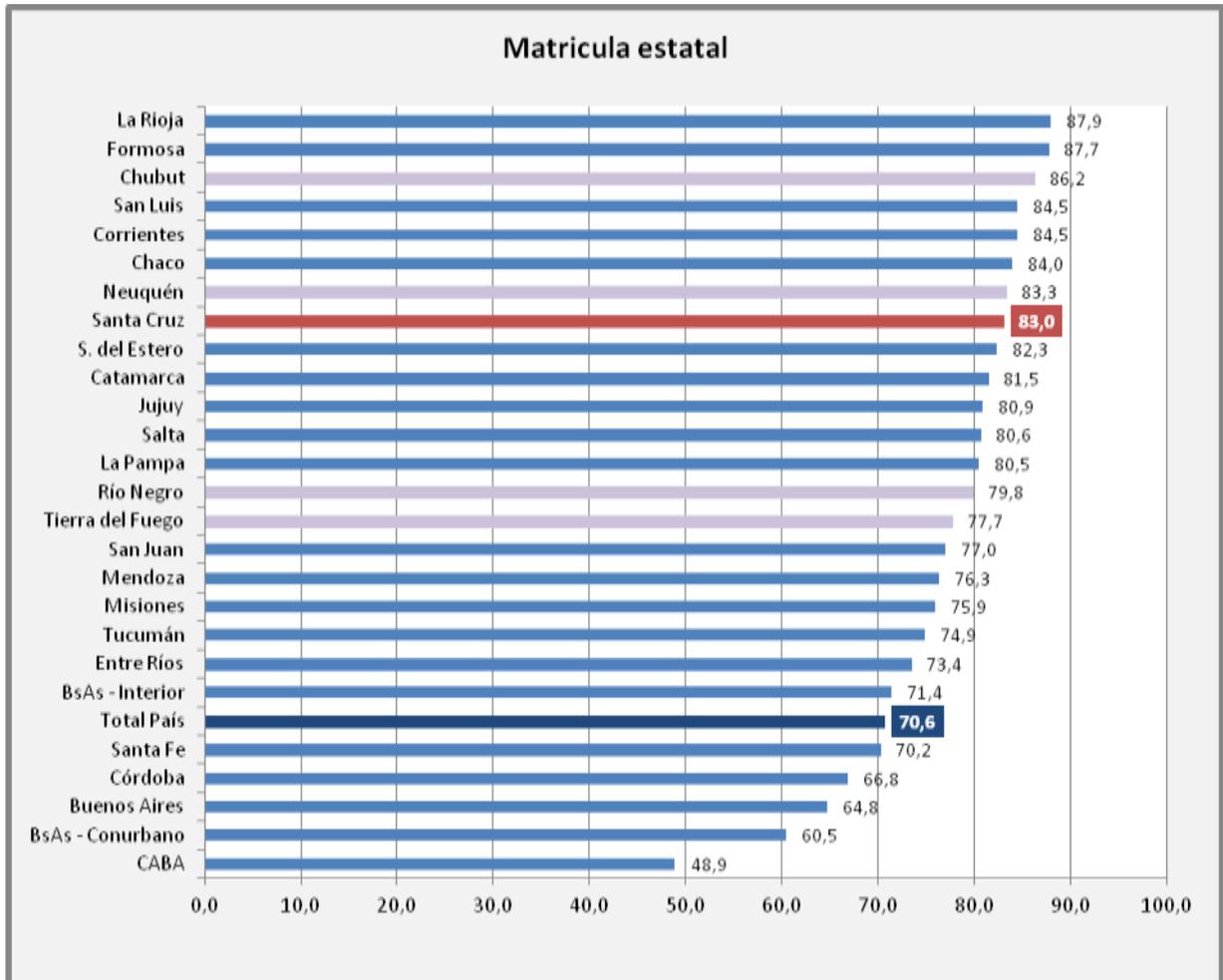
Gráfico 12: Distribución porcentual de la matrícula por sector de gestión. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Comparando con todas las provincias del País, Santa Cruz se encuentra entre las provincias con mayor peso de la matrícula estatal (en octavo lugar), cercano al valor máximo de La Rioja (87.9%). El menor nivel se observa en la Ciudad de Buenos Aires con un 48.9%. De las provincias de la Región, solo dos de ellas (Chubut y Neuquén) tienen un porcentaje mayor de matrícula estatal.

Gráfico 12.1: Peso relativo de la matrícula estatal por provincia. Año 2018

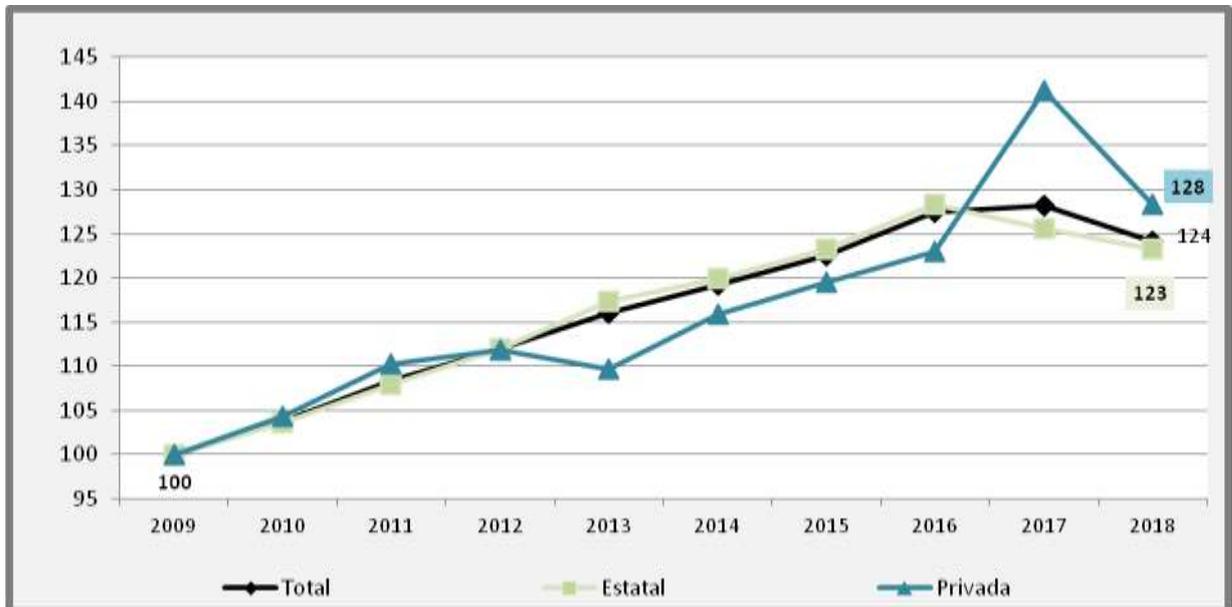


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Mirando la evolución durante los últimos diez años, la matrícula de gestión estatal tuvo un crecimiento continuo hasta el año 2016 (pico máximo de crecimiento – 28%) donde comenzó a decrecer, cayendo a 23%, pero con crecimiento importante respecto al año base.

La matrícula de sector privado tuvo un comportamiento más errático, aunque con un resultado final de mayor crecimiento (28% respecto del año base). Su peso aumentó en forma pareja con el sector estatal hasta el 2012 donde, luego de un leve decrecimiento, mantuvo una tendencia creciente pero siempre por debajo del sector estatal. En el año 2017, coincidente la caída del sector estatal, tuvo un fuerte aumento (41%) para decaer fuertemente en el último año al valor final del periodo (28%).

Gráfico 13: Evolución de la matrícula por sector de gestión, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009

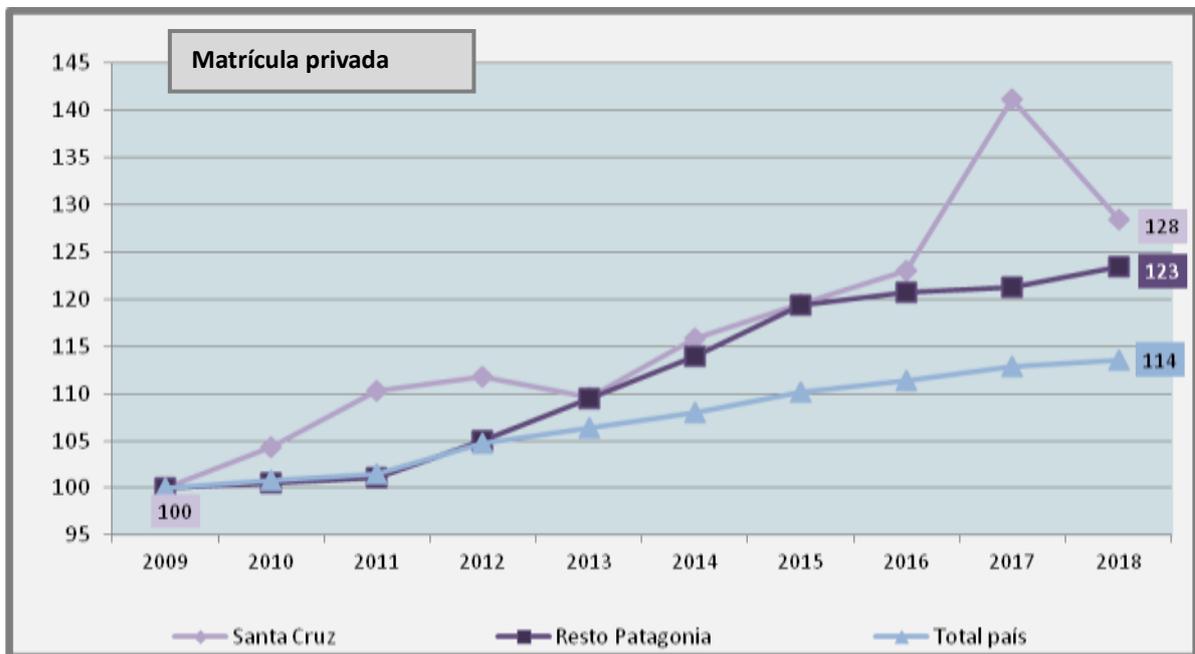
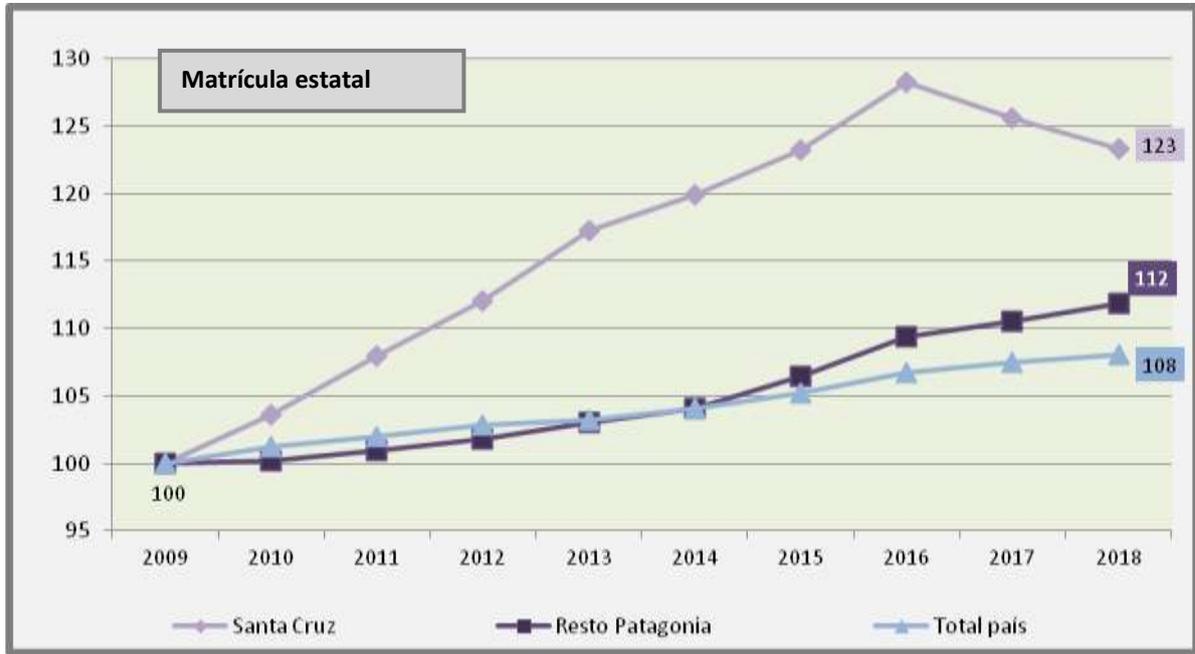


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Tanto la matrícula estatal como la privada de Santa Cruz mostraron en los últimos diez años un incremento mayor que en el resto de la Región y en el total del País.

Sin embargo, los crecimientos en ambos conglomerados fueron importantes, mostrando una tendencia de ascenso continuo a lo largo del periodo. En ambos casos, la matrícula estatal creció menos que la privada: 12% en la Región y 8% en el País contra 23% y 14% respectivamente. Cabe señalar que la matrícula privada en el resto de la Región muestra un incremento mucho más pronunciado que el evidenciado por el propio del total del país (23% versus 14%).

Gráfico 13.1: Evolución de la matrícula estatal y privada, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la región patagónica y total del país. Base 100: 2009



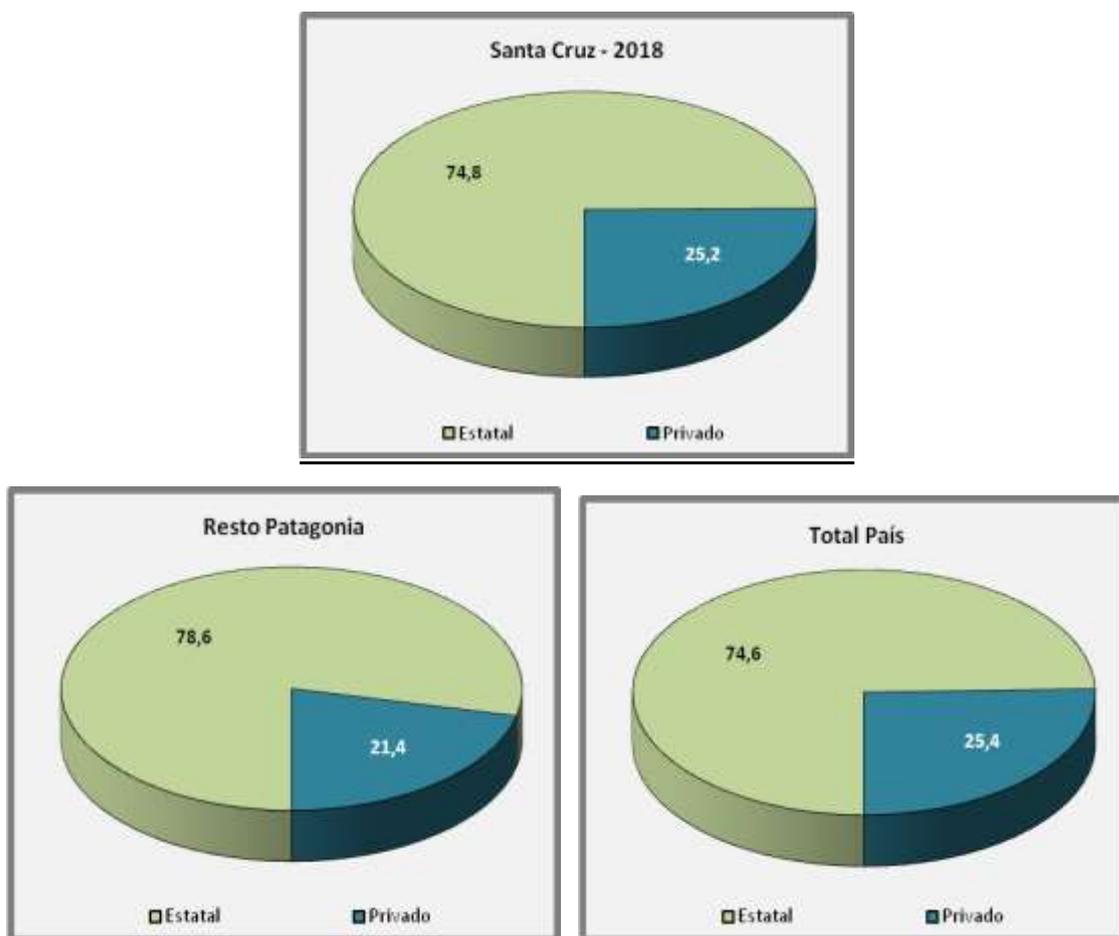
Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

2.2.6. Educación común: unidades educativas

En 2018, las unidades educativas también son, en Santa Cruz y en los dos conglomerados de comparación, en su mayoría pertenecientes al sector estatal. Las unidades educativas del sector privado representan alrededor del cuarto del total en Santa Cruz y algo más de un quinto en el resto de la Región y en el total del País.

Si se compara el peso relativo de las unidades educativas de sector estatal con el propio de la matrícula (ver gráfico 12) se puede observar que el primero es bastante inferior tanto en Santa Cruz como en el resto de la Región: más matrícula en menos unidades educativas. En el total del País, la diferencia es pequeña e inversa, a favor de la matrícula.

Gráfico 14: Distribución porcentual de las unidades educativas por sector de gestión. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018

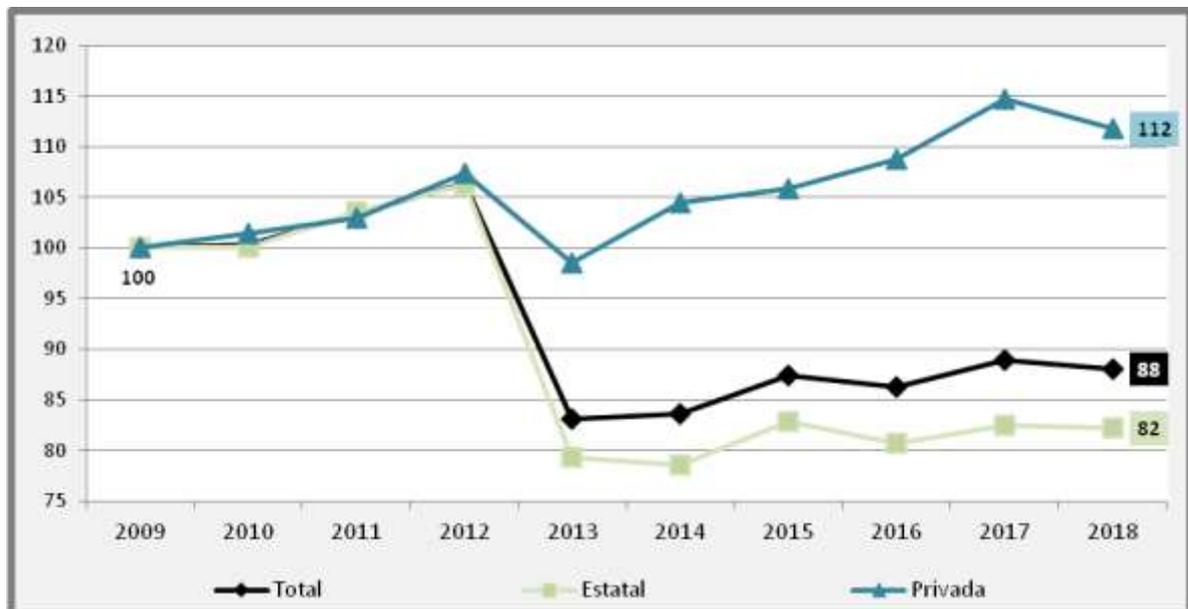


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Analizando la evolución de cada uno de los sectores, se observa que la caída en cantidad de unidades detallada oportunamente se debe,

principalmente, al comportamiento de las unidades educativas estatales. Las privadas, exceptuando la fuerte caída del 2013 – que comparten con el sector estatal -, comienzan al año siguiente una etapa de crecimiento, con un máximo de 15% de aumento, que solo se corta en 2018, donde queda en el 12% del final del periodo. Por su parte, las unidades educativas estatales no logran recuperar los valores de inicio del período luego de la caída del 2013. Sin embargo, a partir de ese año, muestran una tendencia creciente lenta aunque con altibajos.

Gráfico 15: Evolución de las unidades educativas por sector de gestión, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009

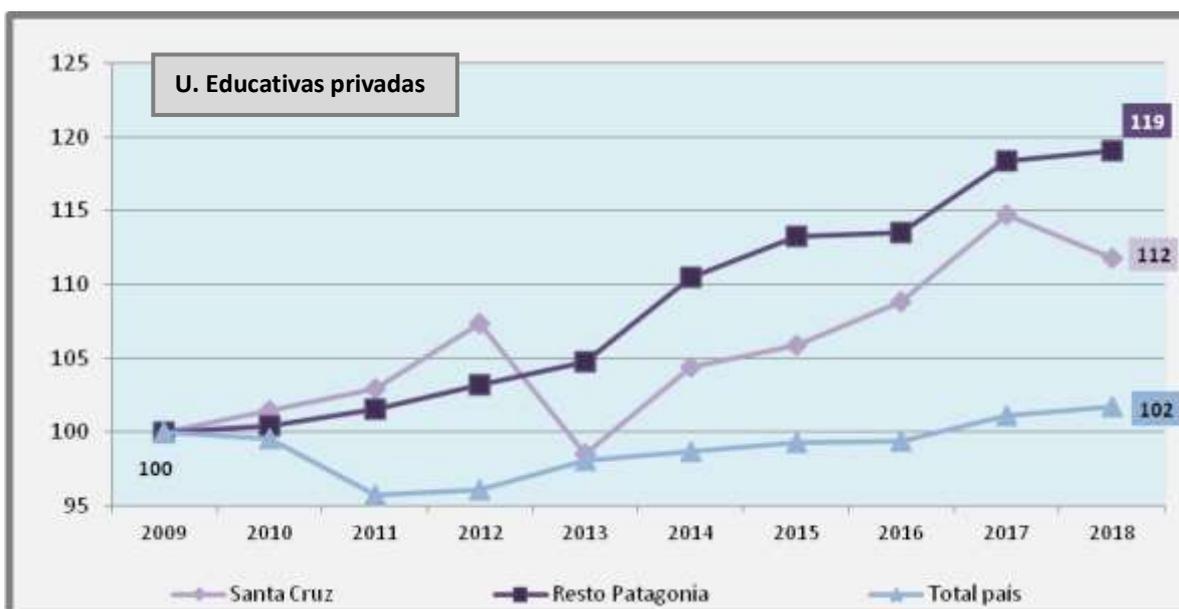
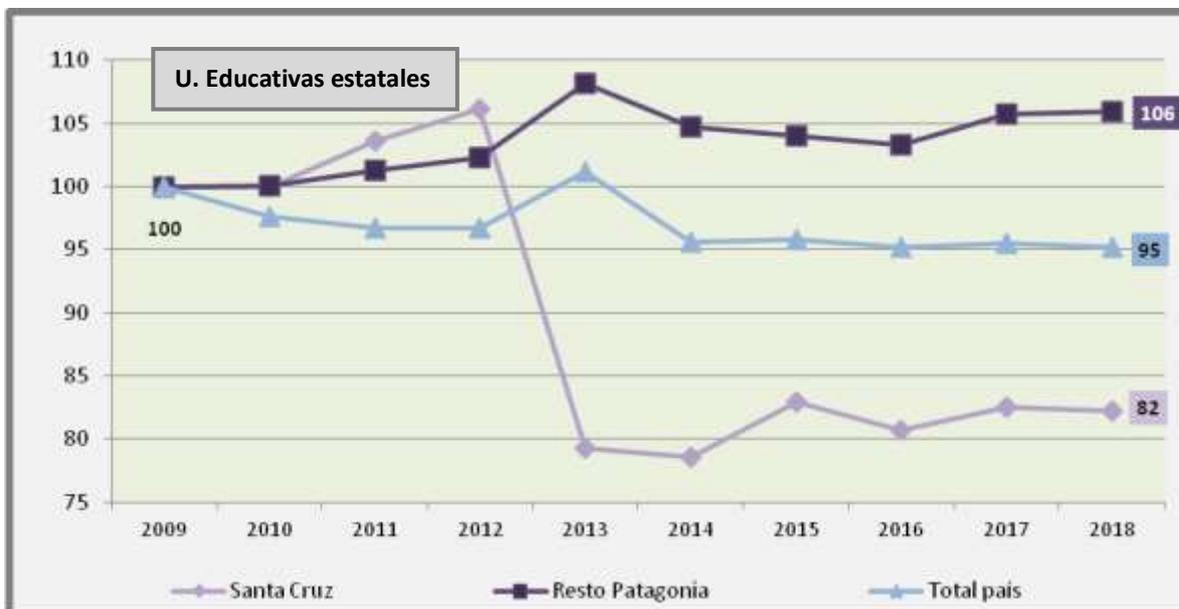


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En el total del País, durante el periodo, se observa también una caída en la cantidad las unidades educativas estatales pero mucho menos pronunciada que en Santa Cruz (-5% vs. -18%). Sin embargo, las similitudes terminan allí. Muestra una tendencia decreciente constante pero suave durante todo el período – con excepción del año 2013 donde logra recuperar brevemente lo perdido.

Por su parte, las unidades educativas estatales del resto de la Región tuvieron una tendencia mayoritariamente creciente durante el periodo, con un pico en 2013 del 8%.

Gráfico 15.1: Evolución de las unidades educativas estatal y privada, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Analizando el sector privado, en el resto de la Región se observa un crecimiento prácticamente constante a lo largo del periodo, sin compartir los altibajos de Santa Cruz, y superando claramente su crecimiento, especialmente a partir del 2013.



Por su parte, en el total del país, la tendencia es decreciente los primeros años para iniciar luego – en 2012 - un crecimiento suave y constante que logra recuperar los valores de inicio en el 2017 y superarlos en el año siguiente.

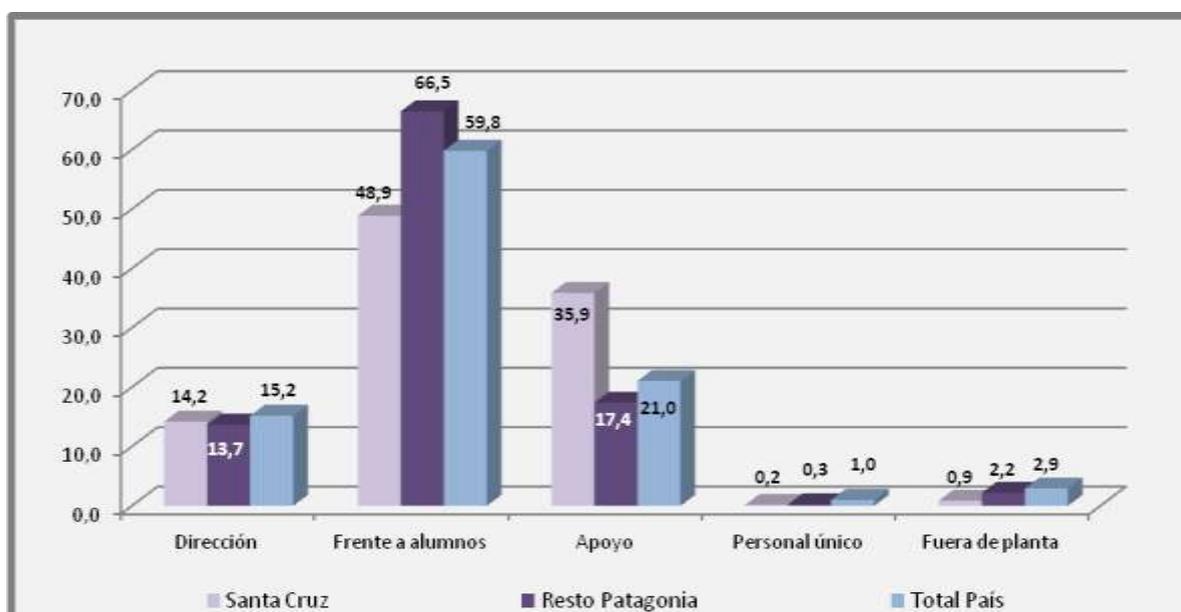
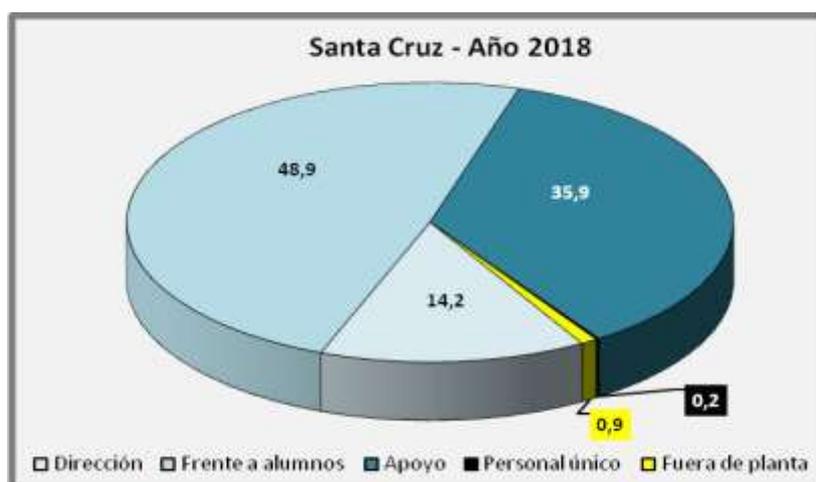
2.2.7. Educación común: cargos docentes según función¹¹

En Santa Cruz, cerca de la mitad de los cargos docentes de la educación común cumplen – en 2018 - funciones frente a alumnos. El resto se distribuye entre personal de apoyo (algo más de un tercio) y los cargos directivos.

El peso de los cargos frente a alumnos es mucho mayor tanto en el resto de la Región – especialmente - como en el total del País (66.5% y 59.8% respectivamente). En estos conglomerados, los cargos frente a alumnos crecen en detrimento de los cargos de apoyo, que disminuyen mucho su peso (17.4% y 21.0% respectivamente). No se observan diferencias significativas en relación a Santa Cruz en el resto de las categorías.

Gráfico 16: Distribución porcentual de los cargos docentes por función. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018

¹¹ El personal docente se puede desempeñar las siguientes funciones: a) Tareas de dirección y gestión: Son docentes que dirigen, supervisan y orientan la prestación del servicio educativo. Cumplen esta tarea el director, regente, rector, vicedirector, vicerrector, sub regente, secretario u otro similar. b) Frente a aula: Son los docentes que desarrollan la enseñanza en forma directa y presencial y que tienen bajo su responsabilidad la conducción de las actividades pedagógicas del grupo escolar organizado. Son los maestros de aula, de sala, de grado, de área, de materias especiales, especial, recuperador, profesores de cada asignatura u otro similar. c) Tareas de apoyo: Son los docentes que colaboran en la enseñanza. Son los asistentes educativos, el maestro auxiliar del Nivel Inicial; el bibliotecario, el asistente social, el asistente educativo, ayudantes de trabajo práctico, el maestro recuperador, el asesor pedagógico, preceptores u otros con tareas similares. d) Personal único: Cargos docentes con funciones de dirección y gestión y con funciones frente a alumnos. Planta Funcional: Es el conjunto de cargos, horas, y/o módulos asignados administrativa y presupuestariamente a cada uno de los establecimientos educativos.– Extraído del documento “Definiciones básicas para la producción de estadísticas educativas” – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – DINIECE – Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa. Definición de “personal único” extraído del documento “Sistema Nacional de Indicadores Educativos”, pagina 53.



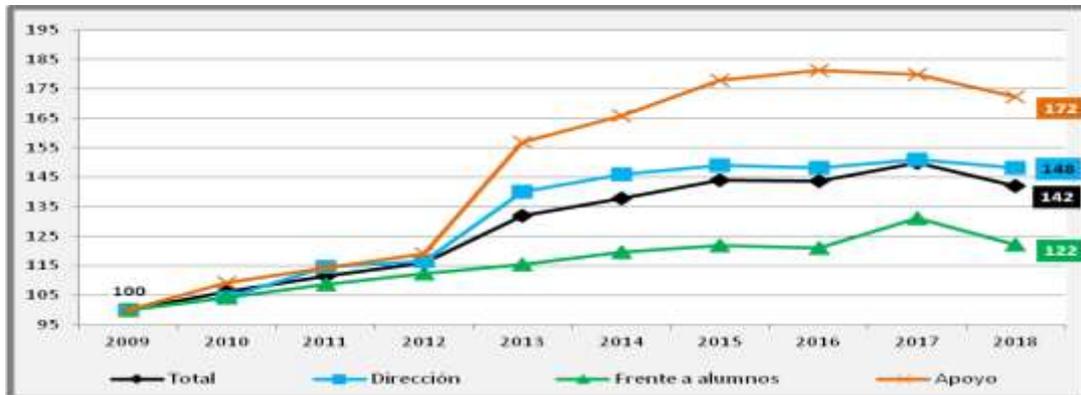
Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

La cantidad de cargos docentes de la educación común en Santa Cruz se incrementó en el periodo considerado un 42%.

Si se tiene en cuenta la evolución de las principales funciones docentes, todos sufrieron un importante aumento durante el periodo considerado. Los cargos de apoyo son los que tuvieron uno mayor, incrementando un 72%. Le siguen los cargos frente a alumnos, que subieron un 48%. Por último, con menor crecimiento (22%) se encuentran los cargos directivos.

Todas las funciones crecieron en forma constante todo el periodo – o al menos hasta el 2017 – pero tanto los cargos de apoyo y como frente a alumnos, salta considerablemente en el año 2013, impulsando fuertemente su incremento.

Gráfico 17: Evolución de las cargas docentes de dirección, frente a alumnos y de apoyo, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009.

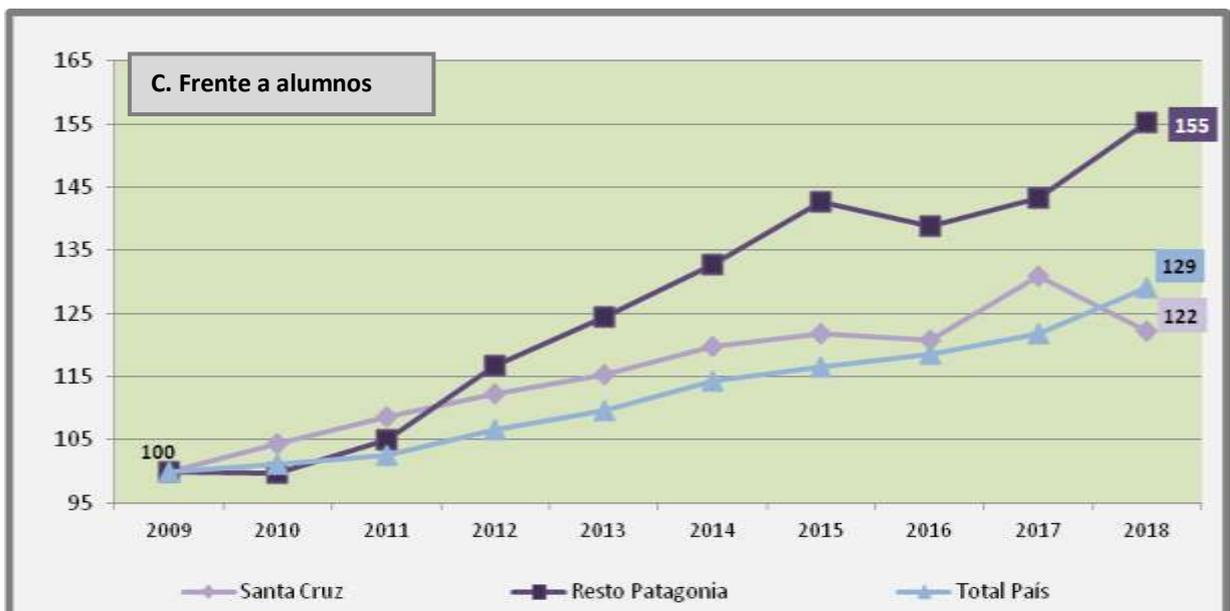
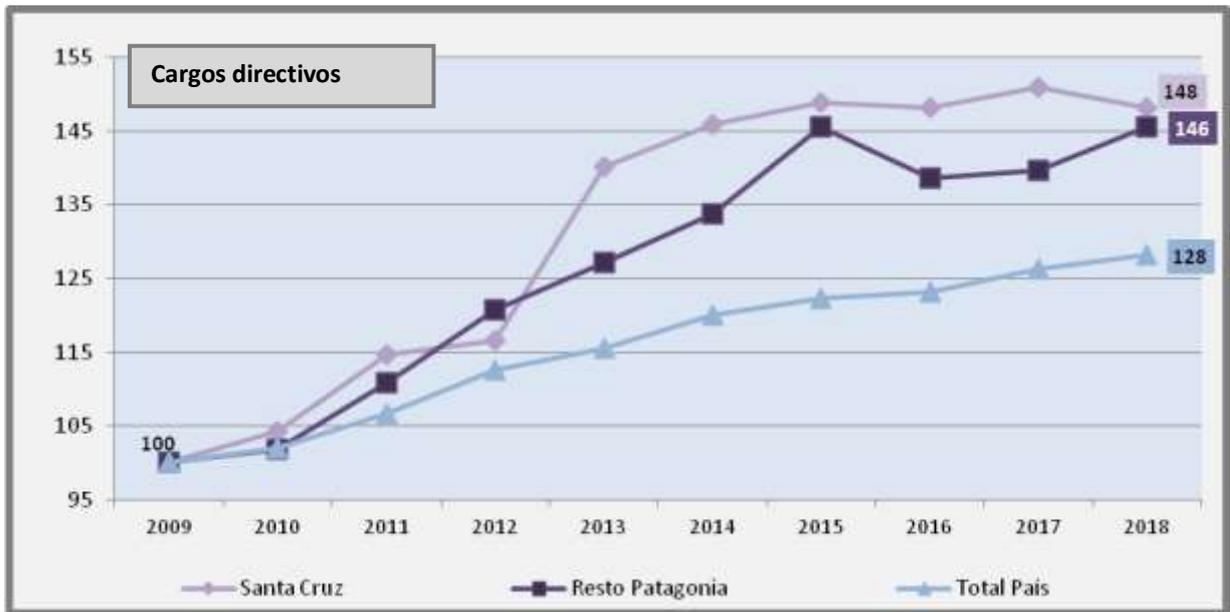


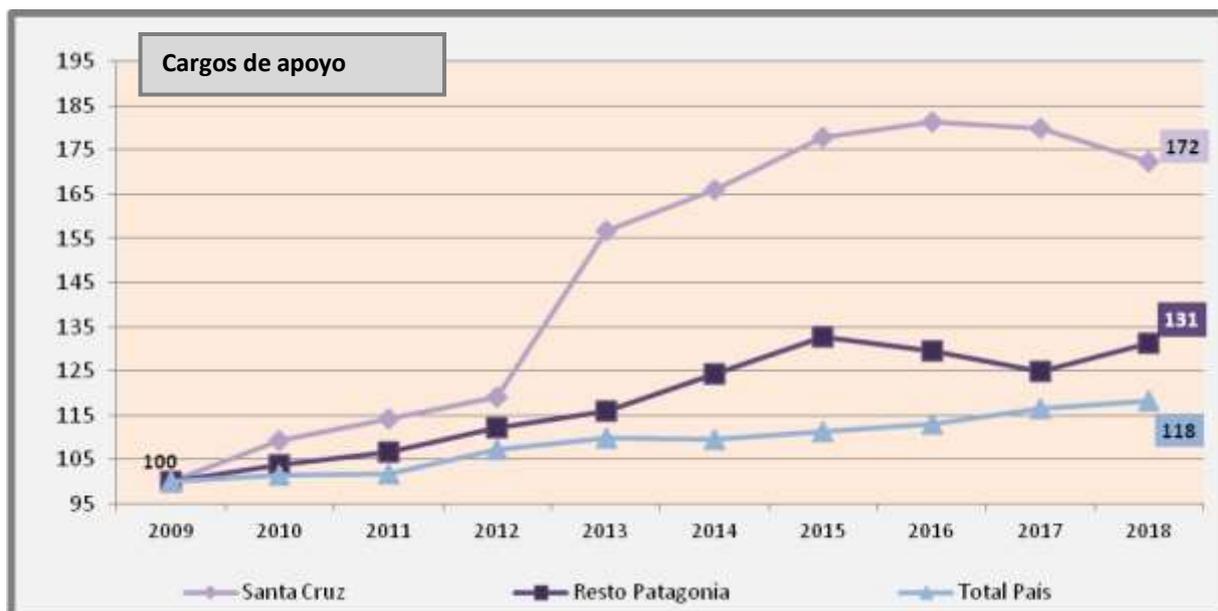
Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Comparando con los otros dos conglomerados, los cargos directivos de Santa Cruz muestran, en el periodo, un incremento algo mayor al del resto de la Región (46%) y ambos muy por encima al resto del País (28%). Al observar los cargos de apoyo, sucede algo similar pero mucho más significativo: en Santa Cruz crecieron muy por encima de los otros dos (72% vs. 31% y 18% respectivamente).

En el caso de los cargos frente a alumnos, la situación es inversa. En Santa Cruz, estos cargos finalizan el periodo con un incremento menor al total del País pero muy por debajo del crecimiento observado en el resto de la Región. Esta situación se debe a una fuerte caída en el año 2017 que revierte una tendencia creciente que se mantuvo hasta esa fecha por encima del total del país.

Gráfico 17.1: Evolución de los cargos de dirección, frente a alumnos y de apoyo, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009.





Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

2.2.8. Comparación por nivel de instrucción

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles¹²:

- Educación Inicial: constituye una unidad pedagógica y comprende a los/as niños/as desde los cuarenta y cinco (45) días hasta los cinco (5) años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos (2) últimos años.
- Educación Primaria: es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad.
- Educación Secundaria: es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria.
- Educación Superior: comprende: a) Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados, en concordancia con la denominación establecida en la Ley N° 24.521); y b) Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. En este estudio se incluirán, exclusivamente, el nivel superior no universitario.

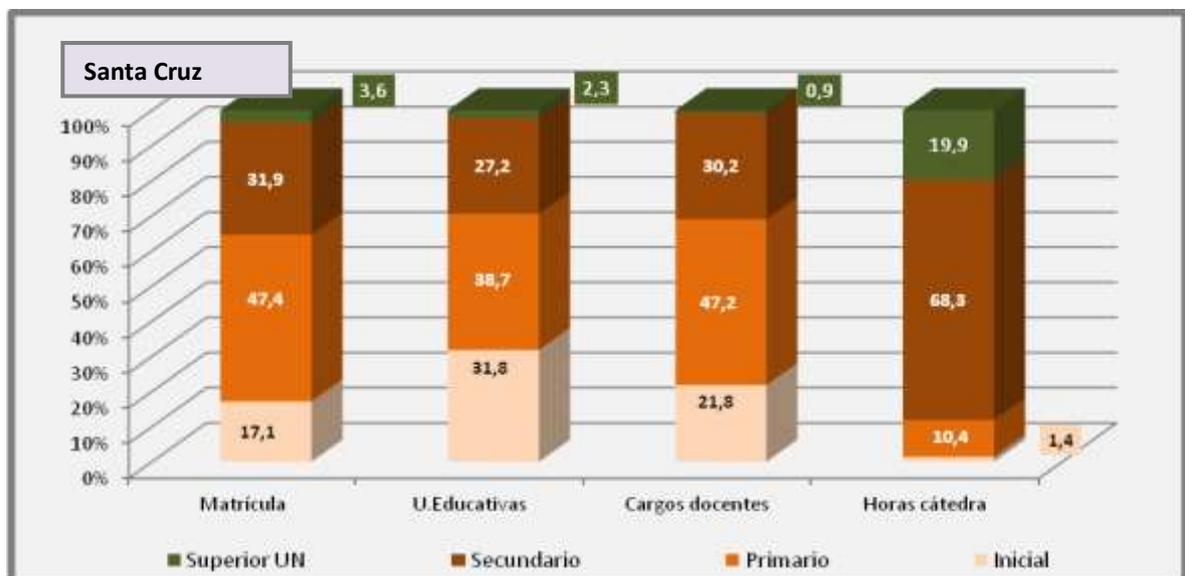
¹² Extraído del documento “Sistema Educativo Nacional – Informe estadístico”, página 8– Edición Enero de 2017 – Ministerio de Educación y Deportes – Presidencia de la Nación, SICE – Secretaría de Innovación y Calidad Educativa y Diniee.

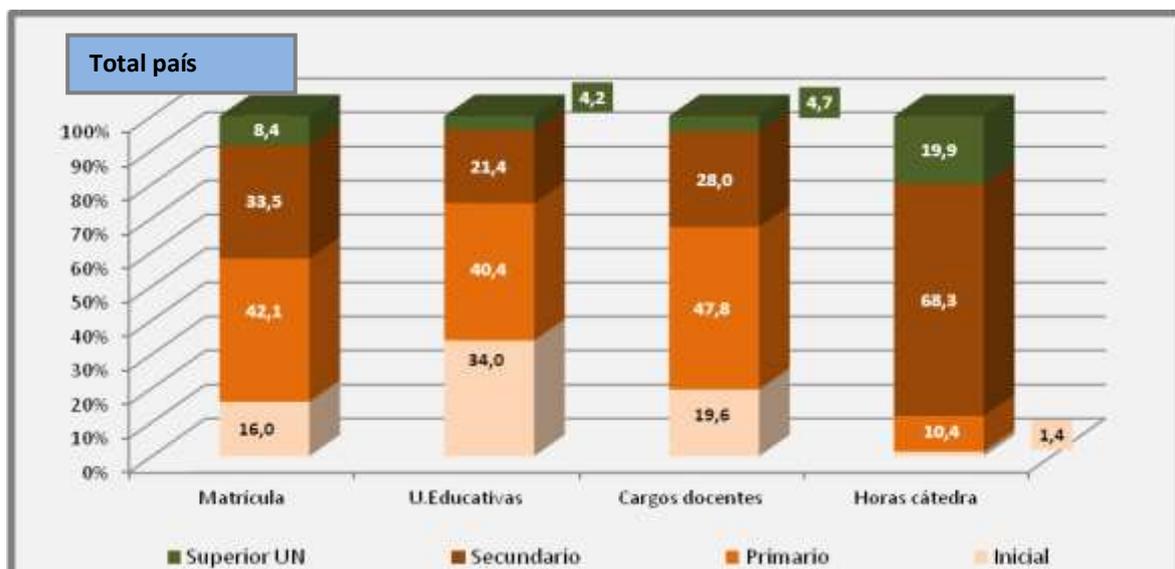
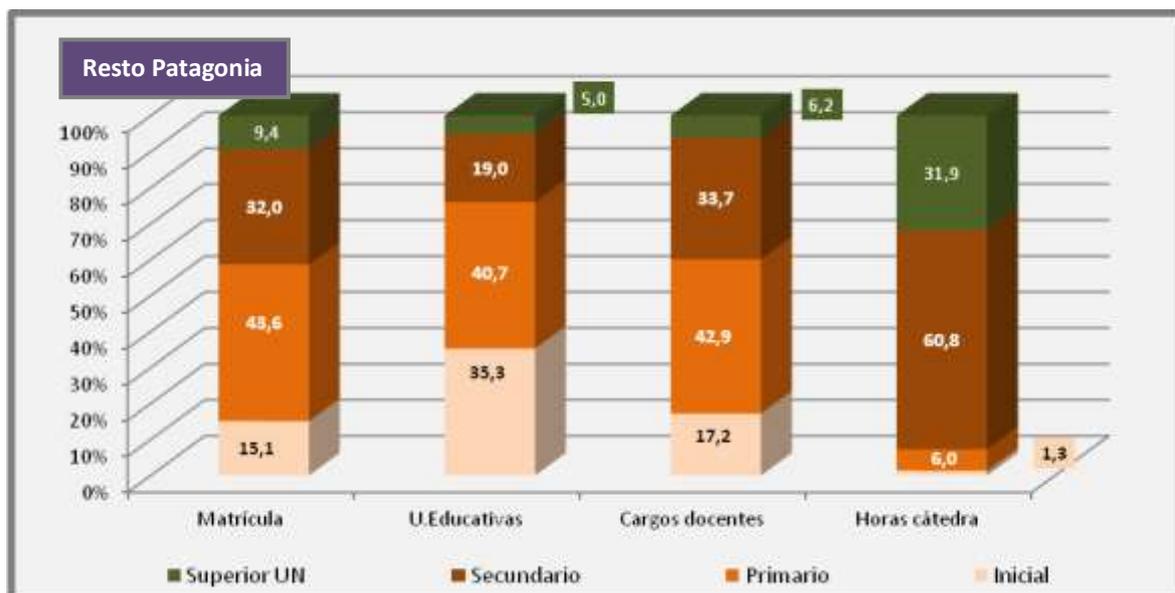
En la provincia de Santa Cruz – en 2018 -, el nivel primario se lleva la mayor porción de la matrícula (47.4%), de los cargos docentes (47.2%) y de las unidades educativas (38.7%). Le sigue en importancia el nivel secundario (31.9%, 30.2% y 27.2% respectivamente). Este último nivel acumula 7 de cada 10 horas cátedras. En tercer lugar se ubica el nivel inicial y, finalmente, el nivel superior no universitario, con muy baja representación en todos los casos, excepto las horas cátedras.

Basándose en la distribución de la matrícula por nivel, se observa una sub representación de las unidades educativas en el nivel primario y, en menor medida, en el secundario en favor del nivel inicial, que ocupa algo más de 3 de cada 10 establecimientos.

Los cargos docentes guardan una distribución similar a la de la matrícula para los tres niveles principales (inicial, primaria y secundaria).

Gráfico 18: Distribución porcentual de la matrícula, las unidades educativas, los cargos docentes y las horas cátedra por nivel de instrucción de la Educación Común. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018





Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En el resto de la Región Patagónica y en el total del País, el peso relativo de la matrícula de nivel primario es algo menor que en Santa Cruz en favor, en ambos casos, del nivel superior no universitario que prácticamente duplica su peso.

Se observa, tal como en Santa Cruz, una distribución diferencial de las unidades educativas si se las compara con la matrícula. Aumenta significativamente el peso de las unidades del nivel inicial. Sin embargo, en estos dos conglomerados, afecta fuertemente al nivel secundario (32.0% - Patagonia – y 33.5% - País - de la matrícula versus el 19.0% y 21.4% de las

unidades, respectivamente) y muy poco al nivel primario (43.6% y 42.1% vs. 40.7% y 40.4 respectivamente).

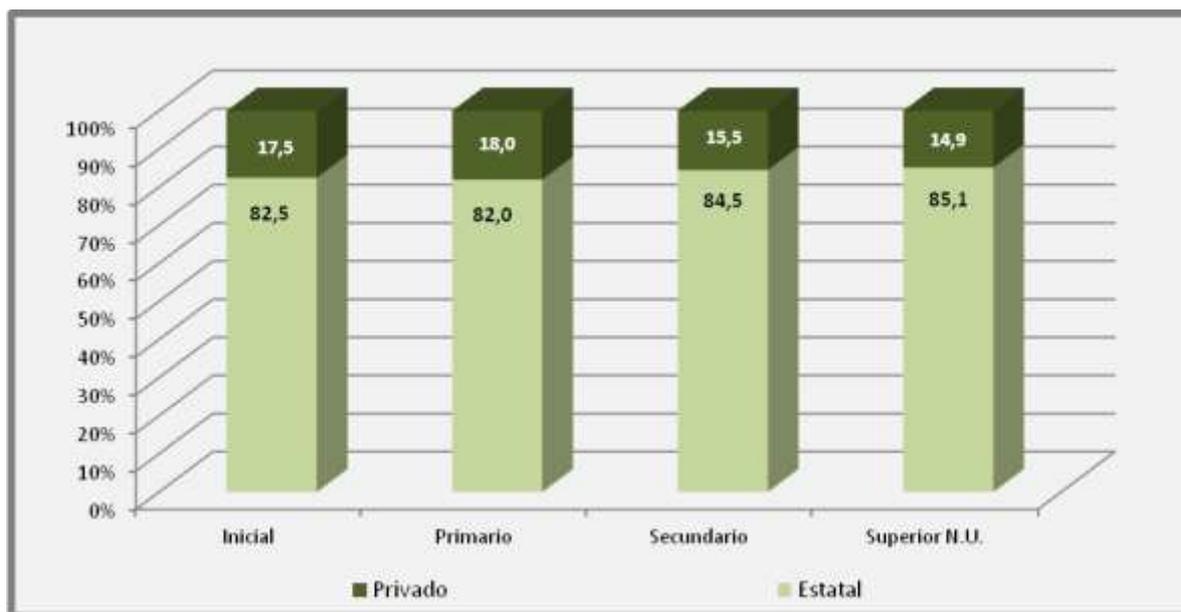
En el total del País, el nivel primario recibe una porción mayor de los cargos docentes en detrimento del nivel secundario, compensado, posiblemente, por las horas cátedras que le corresponden mayoritariamente.

Características de la matrícula por nivel

Distribución por sector de gestión

Centrándose en el sector de gestión (estatal o privado), la matrícula del sector estatal es, en Santa Cruz, claramente predominante en todos los niveles, alcanzando a algo más de 8 de cada 10 alumnos.

Gráfico 19: Distribución porcentual de la matrícula de la E. Común por sector de gestión, según nivel de instrucción. Santa Cruz. Año 2018

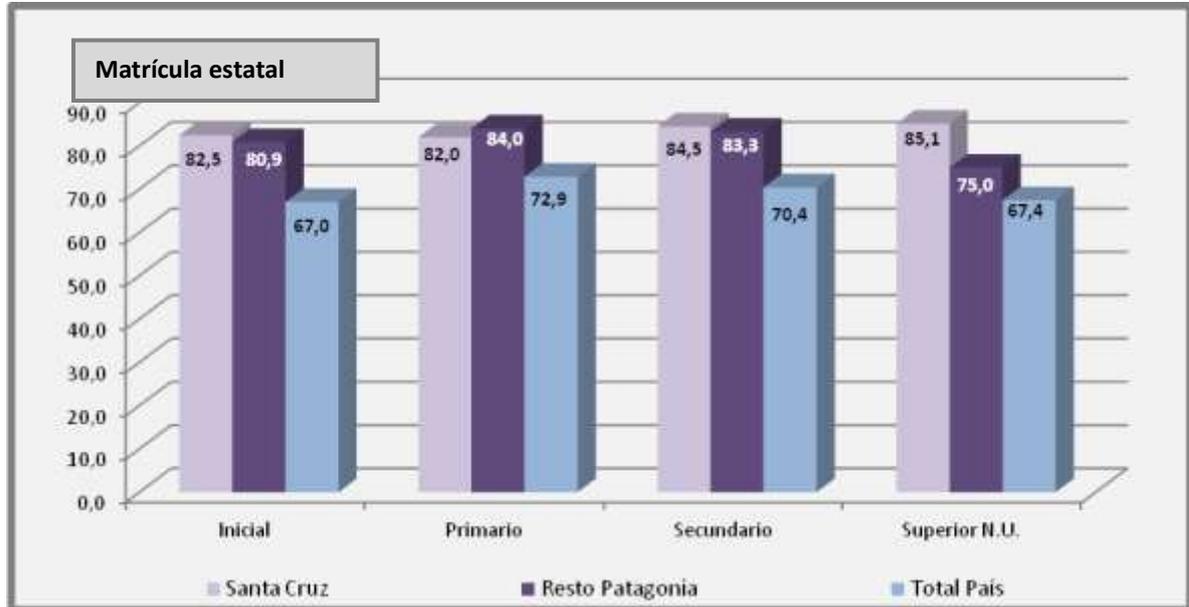


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

El resto de la Región Patagónica muestra, también, una clara predominancia del sector estatal – similar a Santa Cruz – en el nivel inicial, primario y secundario – pero reduce claramente su peso en el nivel superior no universitario.

Contrariamente, en el total del país se observa – comparativamente - un mayor peso del sector privado en todos los niveles. Se puede mencionar que esta brecha - entre Santa Cruz y el total del país - se achica, levemente, en el nivel primario.

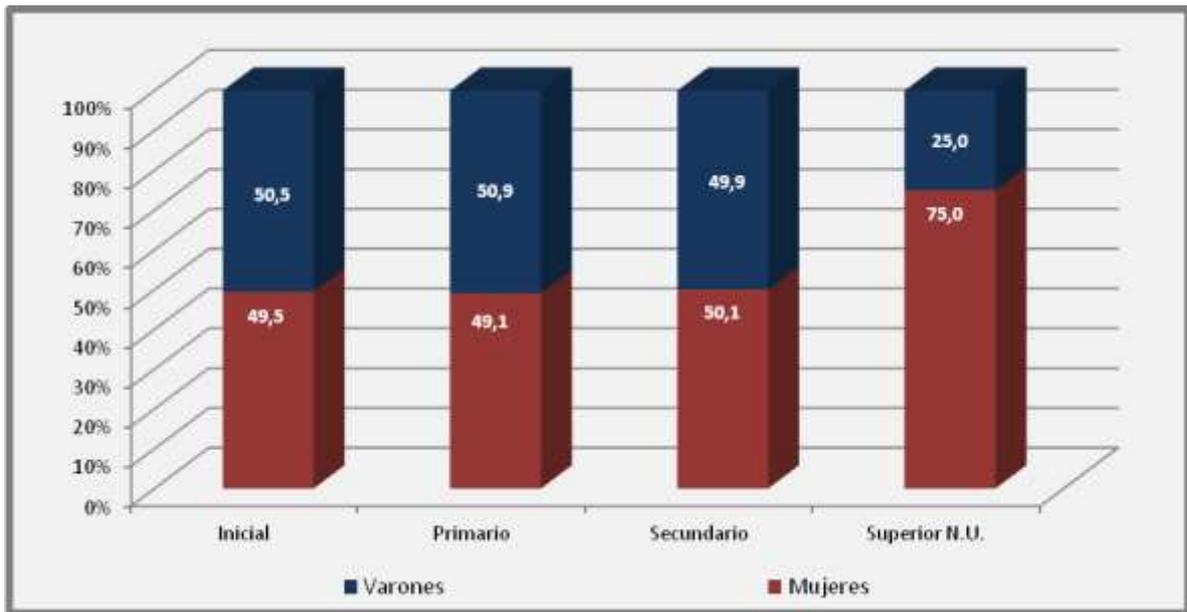
Gráfico 19.1: Peso relativo de la matrícula del sector estatal por nivel de instrucción. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En cuanto a la distribución por sexo – en 2018 -, ambos están representados en forma bastante similar a la población total por grupo de edad en el nivel inicial y el nivel primario (solo se observa un muy leve mayor peso de las mujeres). El peso de la mujer aumenta por sobre la representación en la población total muy levemente en el nivel secundario y fuertemente en el nivel superior no universitario, donde el 75% son mujeres (ver Cuadro 2 – Peso de la población femenina en la población total).

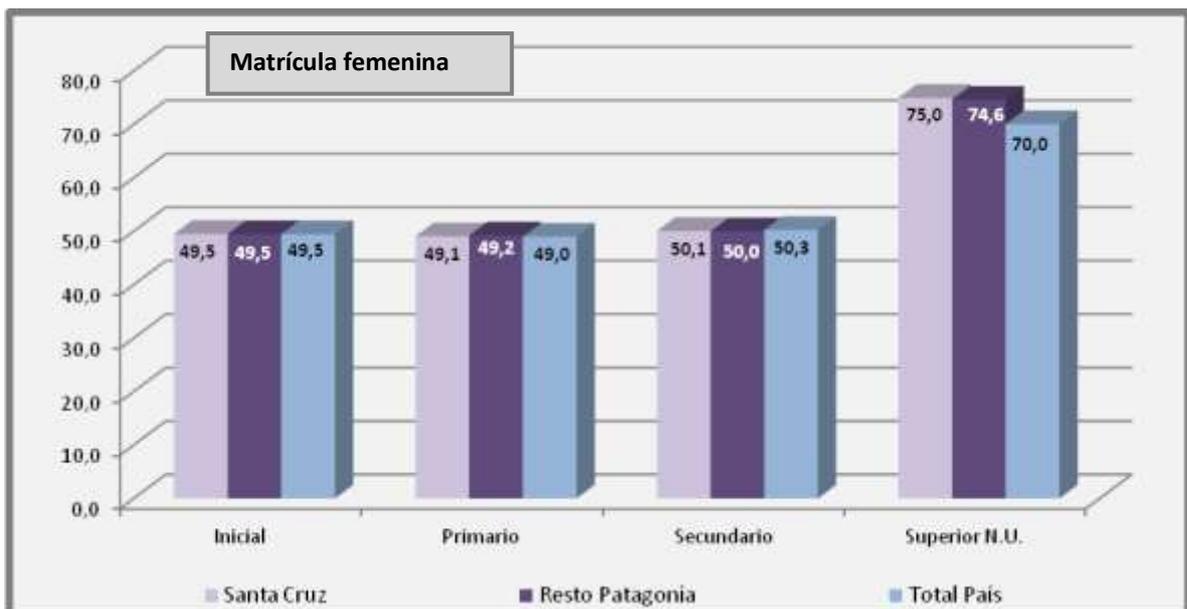
Gráfico 20: Distribución porcentual de la matrícula de la Educación Común por sexo, según nivel de instrucción. Santa Cruz. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Exactamente la misma situación se observa en el resto de la Región Patagónica y en el total del País. Sin embargo, en este último caso, el peso de la mujer en el nivel superior es menos pronunciado.

Gráfico 20.1: Peso relativo de la matrícula femenina por nivel de instrucción. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

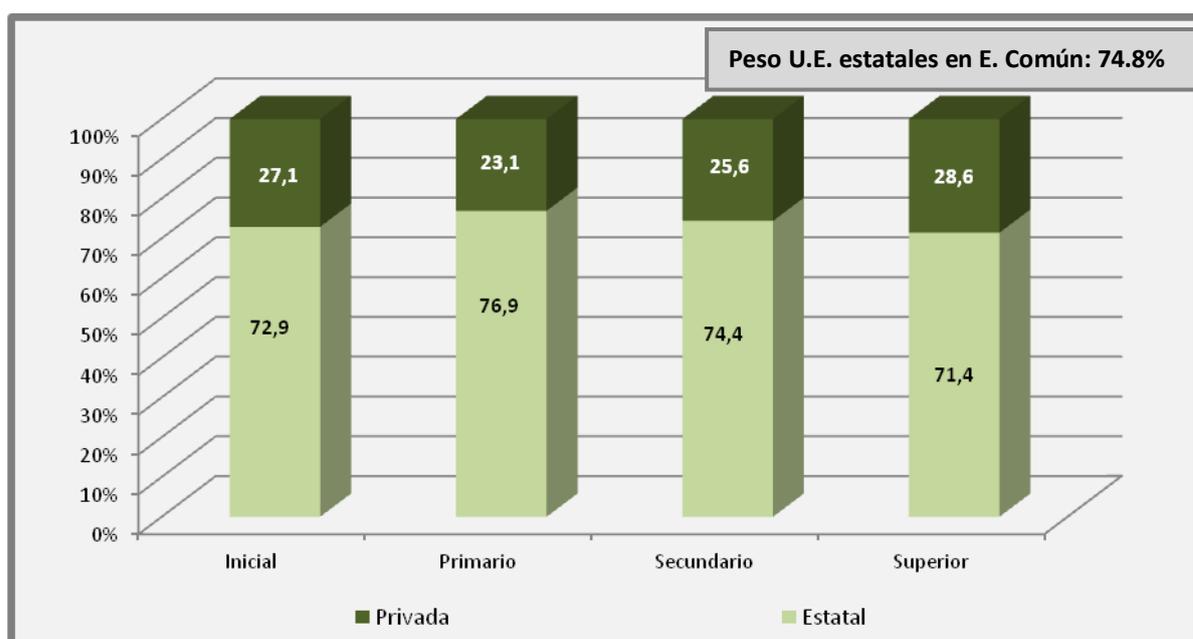
2.3. Características de las unidades educativas por nivel

2.3.1. Por sector de gestión

En contraste con la distribución de la matrícula por sector de gestión, el peso de las unidades educativas privadas aumenta considerablemente en todos los niveles, especialmente en el nivel superior e inicial, donde roza el 30% (28.6% y 27.1%). Los otros dos niveles rondan el cuarto del total (25.6% para el secundario y 23.1% del primario).

El peso de las unidades privadas es menor, levemente, que el conjunto de la E. Común (que era 25.2%, ver Gráfico 14) sólo en el nivel primario. En el resto muestra pesos algo mayores.

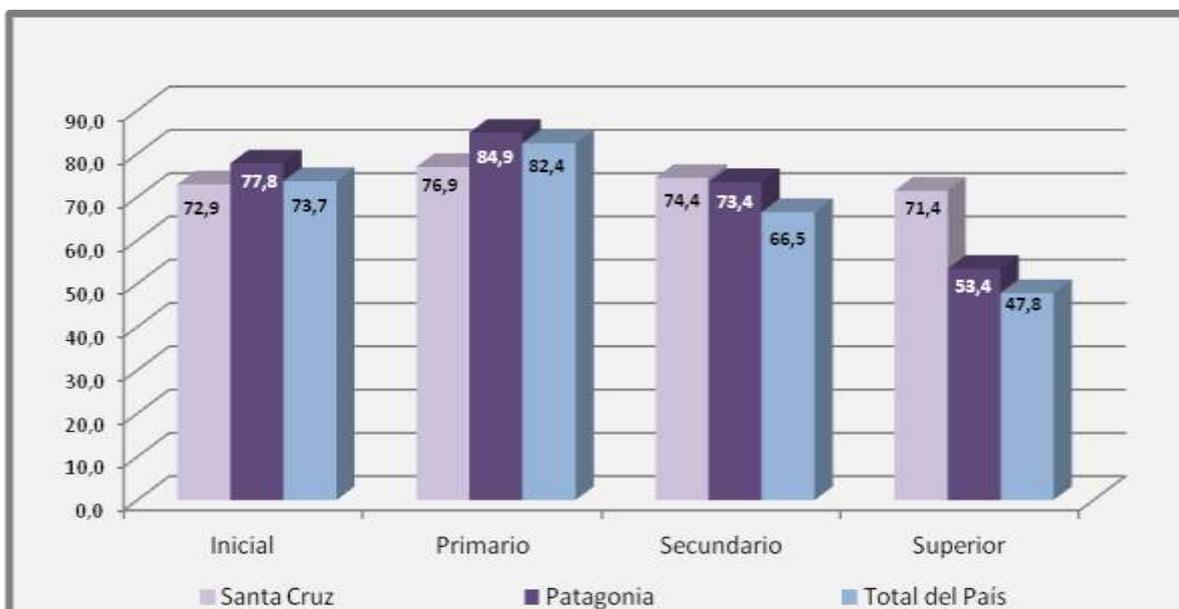
Gráfico 21: Distribución porcentual de las unidades educativas por sector de gestión, según nivel de instrucción. Santa Cruz. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Tanto el resto de la Región Patagónica como el total del País muestran comportamientos diferentes a Santa Cruz en este punto. La distribución porcentual de las unidades educativas guarda relación con la propia de la matrícula excepto en el nivel superior (en ambos conglomerados) y en el nivel secundario (solo para el resto de la Patagonia) donde el peso de las unidades educativas estatales disminuye considerablemente.

Gráfico 21.1: Peso relativo de las unidades educativas estatales por nivel de instrucción. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

2.3.2. Nivel Inicial

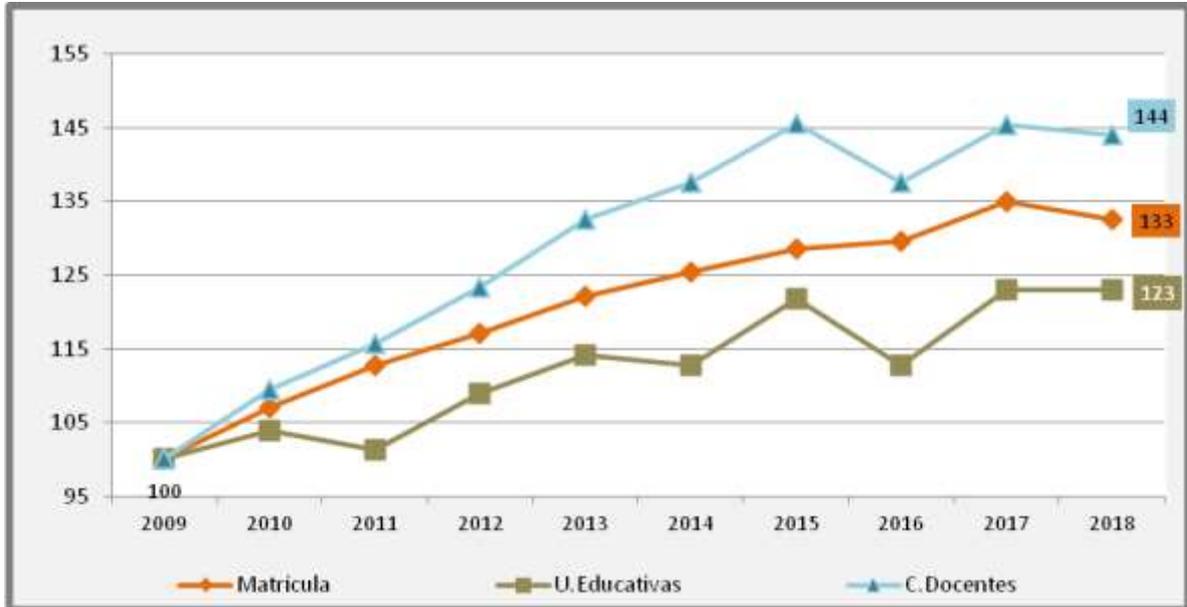
El nivel Inicial cuenta – en 2018 - con 15.454 alumnos, 70 unidades educativas y 1.854 cargos docentes de los cuales un 56.4% son cargos frente a alumnos.

En el periodo considerado - 2009 a 2018 – se incrementó la matrícula (33%), los cargos docentes (44%) y las unidades educativas (23%) en valores superiores a los observados en la educación común en su conjunto. Esto es más evidente en las unidades educativas, que muestran un fuerte aumento en este nivel mientras que en la Educación Común mostró un claro decrecimiento.

Desde el inicio del periodo, la matrícula aumentó en forma continua hasta el 2018 donde se registra un leve descenso (-2%). En el caso de los cargos docentes, el crecimiento sostenido continúa hasta 2016, cuando cae abruptamente, para iniciar, al año siguiente, un nuevo ascenso que se mantiene, sin alcanzar los valores máximos, hasta el final.

La evolución de las unidades educativas es mucho más errática aunque termina siendo positiva: se observan caídas – de variada intensidad – y posteriores e inmediatos ascensos en 2011, 2014 y 2016.

Gráfico 22: Evolución de la matrícula, de las unidades educativas y de los cargos docentes de nivel inicial, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009

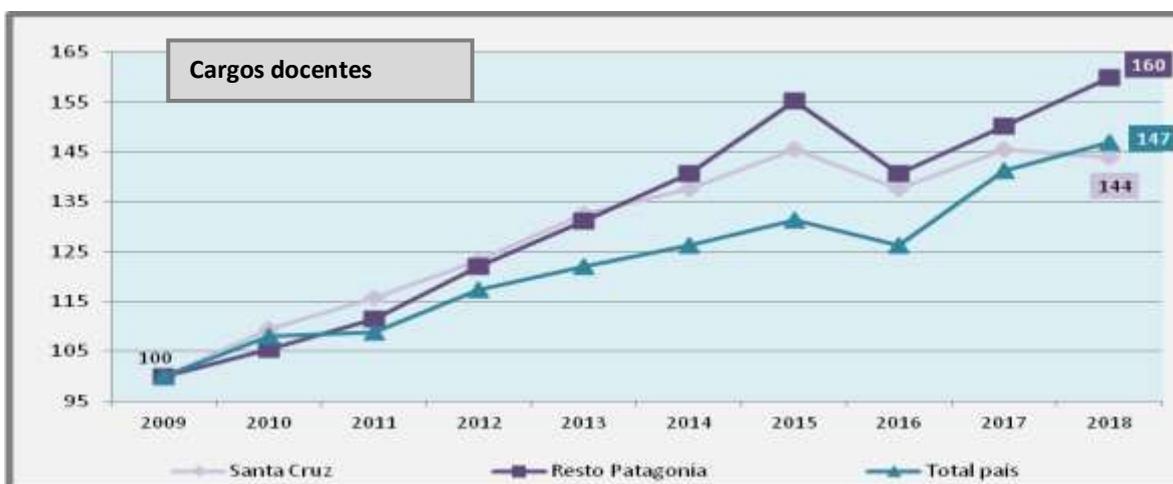
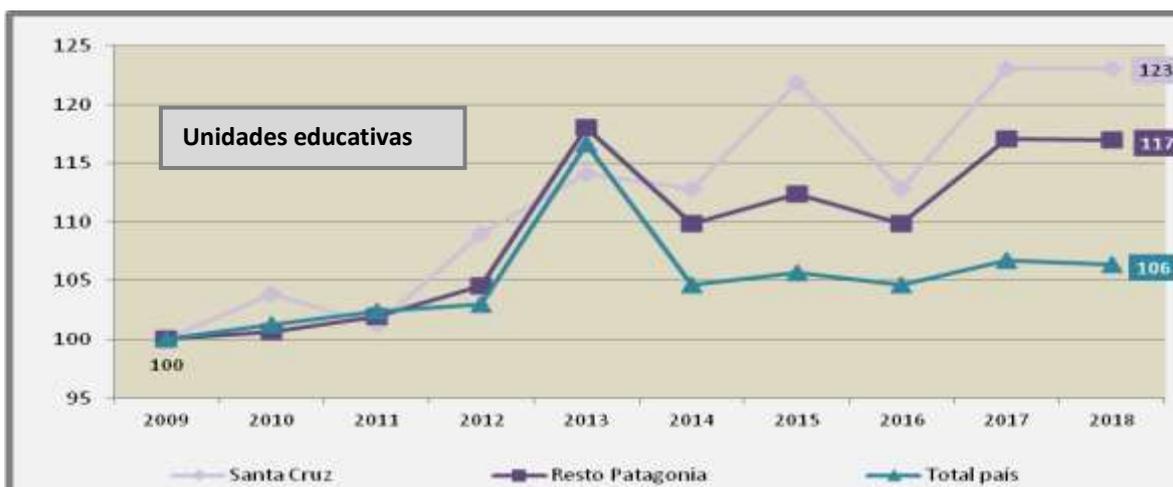


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Comparando con el resto de la Región y el total del País, Santa Cruz muestra un mayor incremento en la matrícula y en las unidades educativas de nivel inicial durante todo el periodo. No sucede lo mismo con los cargos docentes que se incrementan en valores inferiores a los del total del País y, principalmente, del resto de la Región.

Los altibajos observados en la evolución de las unidades educativas y los cargos docentes de Santa Cruz se producen también en los otros dos conglomerados, aunque no siempre con la misma intensidad.

Gráfico 22.1: Evolución de la matrícula, de las unidades educativas y los cargos docentes de nivel inicial, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009

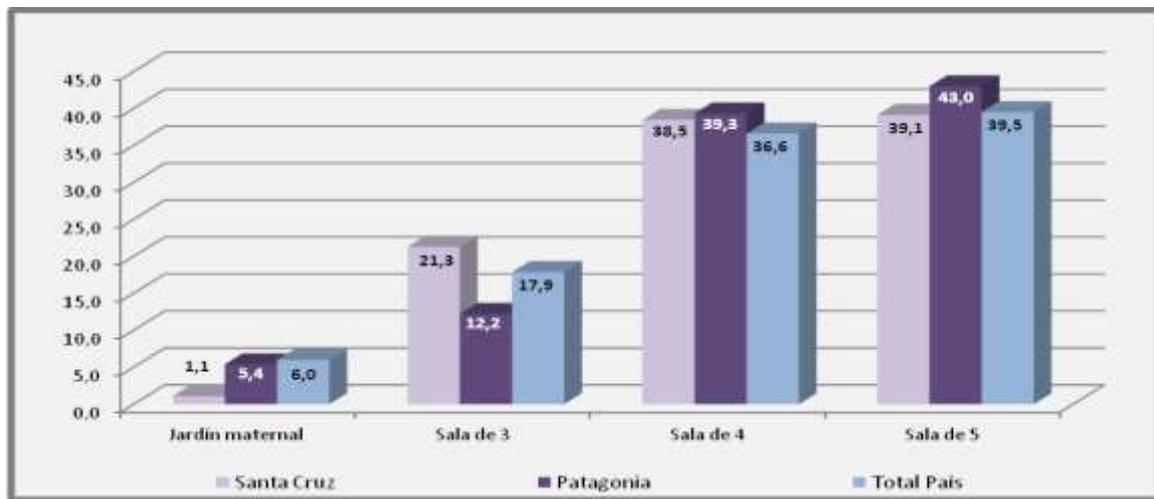
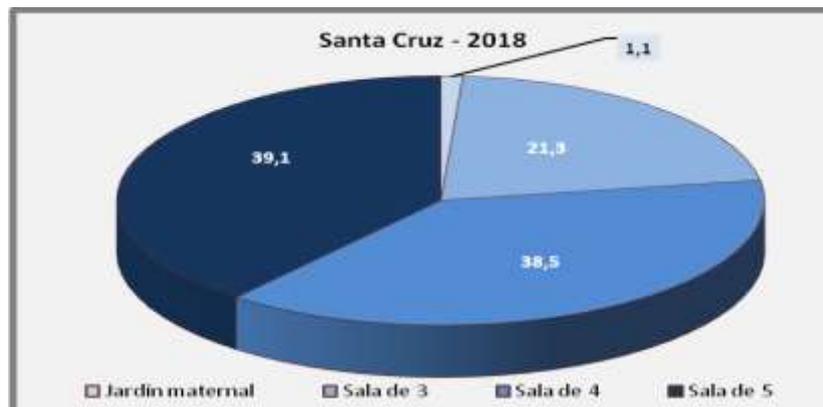


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

2.3.2.1. Característica de la matrícula

El análisis de la distribución de la matrícula de nivel inicial por sección, arroja que la mayor parte de ella –cerca de 8 de cada 10 alumnos – asiste, en 2018, a secciones de cursada obligatoria¹³. El resto (21.3%) lo hacen a la sala de 3 mientras que el jardín maternal tiene una incidencia muy baja.

Gráfico 23: Distribución porcentual de la matrícula de nivel inicial por sección. Santa Cruz, resto de la Región patagónica y total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

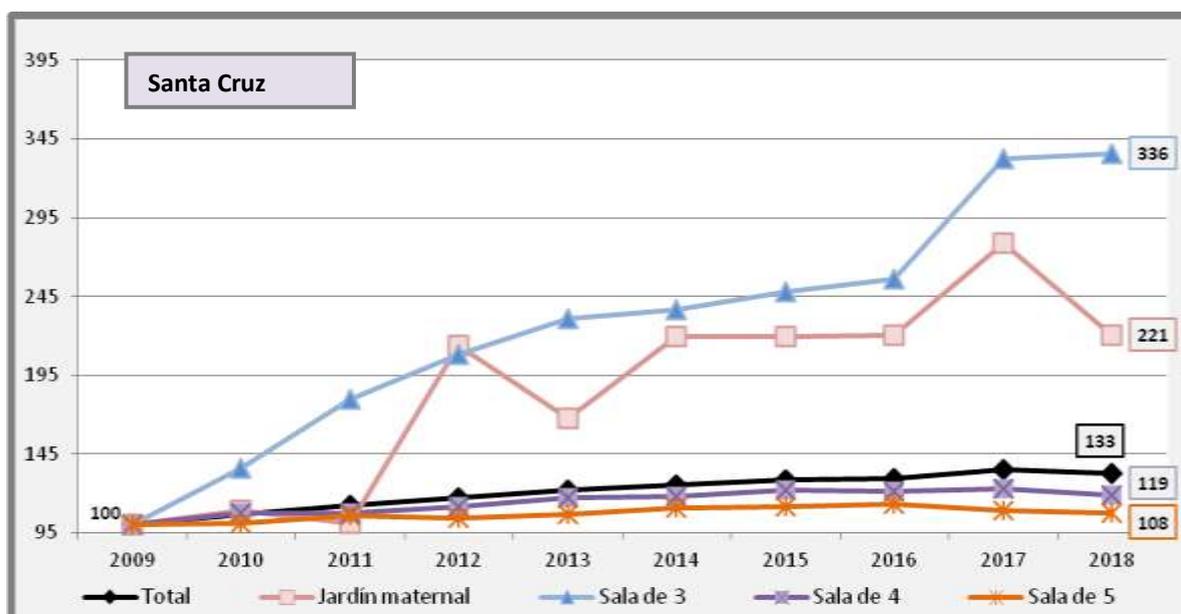
¹³ La Ley Federal de Educación 24.195 sancionada en 1993 estableció por primera vez la obligatoriedad del último año de la educación inicial (art. 10, inciso a). Por su parte, la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 refrendó el carácter obligatorio de la sala de 5 de nivel inicial (art. 18), además de incorporar el compromiso de universalizar los servicios para los niños de 4 años de edad. En 2014, una ley específica (n° 27.045), definió también como obligatoria a la sala de 4, además de decretar el compromiso de universalizar los servicios educativos para los niños de 3 años de edad – Sistema Educativo Nacional – Informe Estadístico – Dirección Nacional de Información y Estadística Educativa – Pág. 22

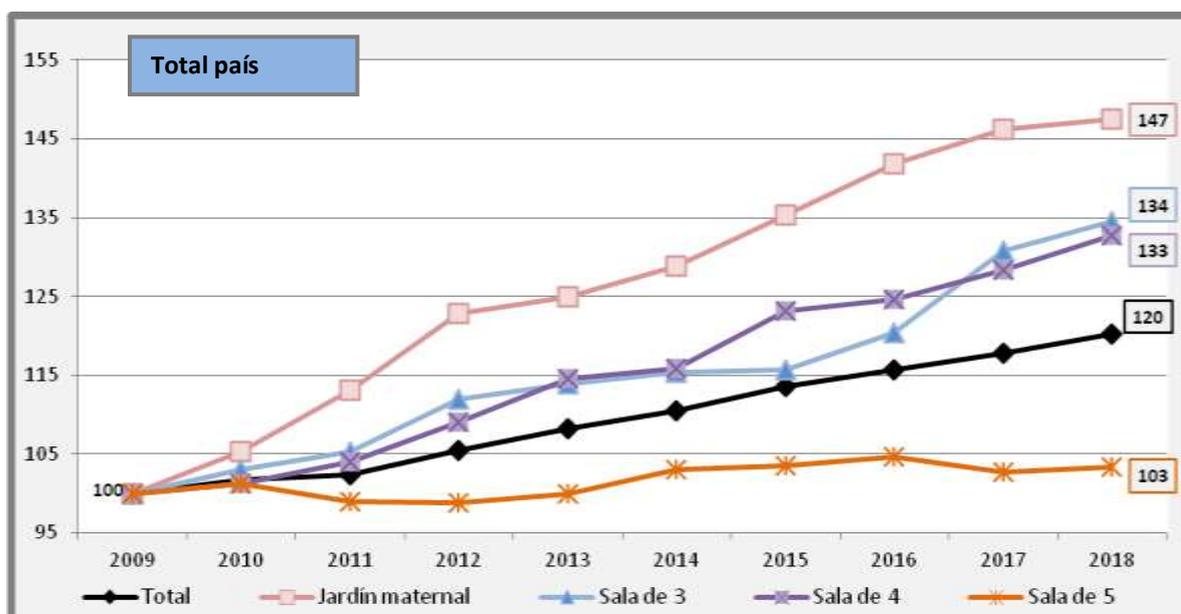
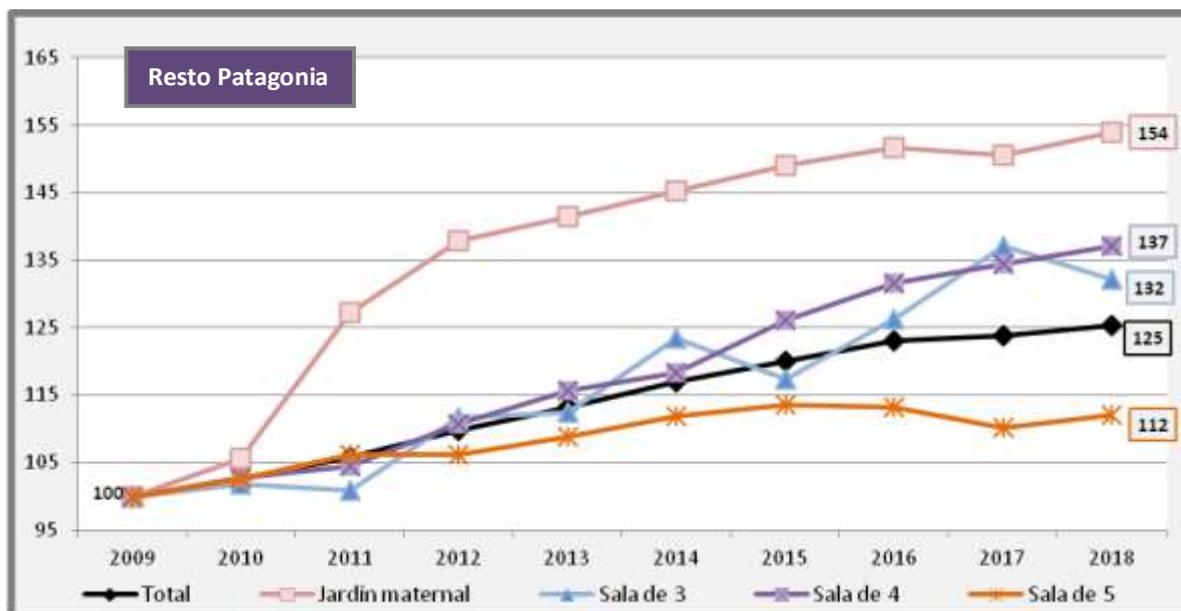
Comparando con el resto de la Región y el total del País, en estos dos conglomerados se observa, al igual que en Santa Cruz, una mayor concentración en las salas de 4 y 5, especialmente en el resto de la región (82.3% y 76.1% respectivamente). Sin embargo, es menor la incidencia en ambos de la sala de 3 (12.2% y 17.9% contra el 21.3% de Santa Cruz) en favor de una mayor incidencia del jardín maternal.

En Santa Cruz, durante el período 2009 – 2010 se registró un gran crecimiento de la matrícula de la sala de 3, especialmente a partir del año 2016, más que triplicando la matrícula del año de inicio. Otro crecimiento importante se evidencia en el jardín maternal aunque con un comportamiento algo más errático, con fuertes crecimientos y caídas, finalizando el periodo con más del doble de la matrícula del 2009. Sin embargo, hay que tener en cuenta que tanto en el inicio como al final el periodo se trata de muy pocos alumnos (77 y 170 respectivamente).

Las salas de 4, especialmente, y de 5 (19% y 8% respectivamente) aumentaron a niveles visiblemente menores que la sala de 3 mostrando, a lo largo de los diez años, un crecimiento continuo pero lento.

Gráfico 24: Evolución de la matrícula de nivel Inicial por sección, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009





Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

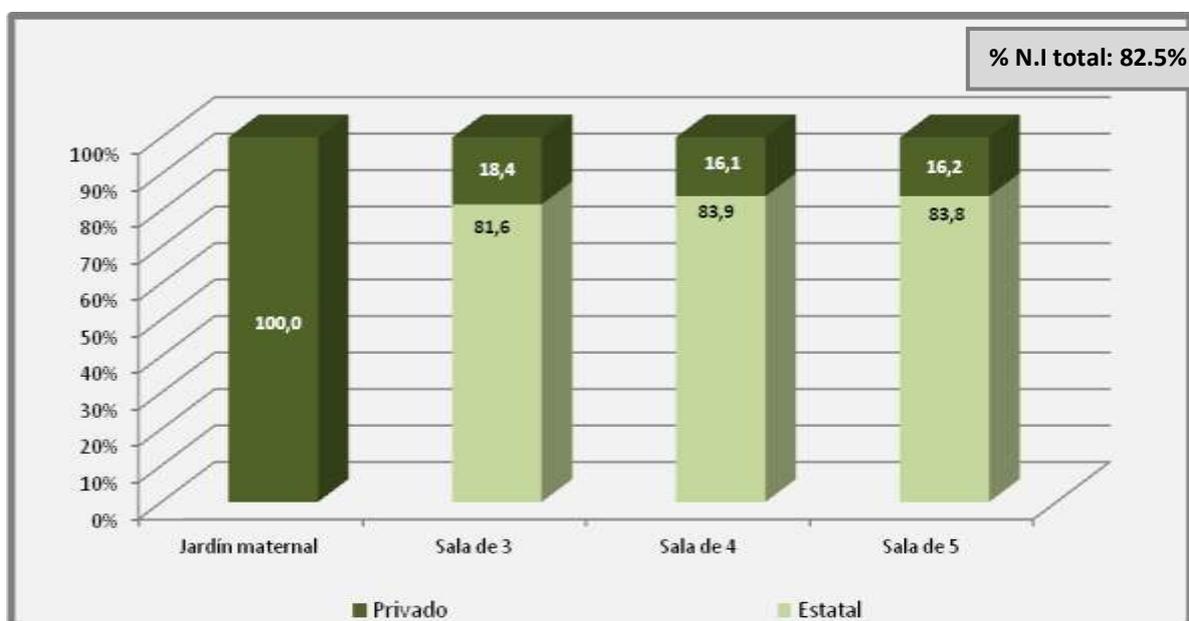
En el resto de la Región Patagónica y en el total del País, la matrícula de jardín maternal es la sección que más incremento tuvo durante el periodo (54% y 47% respectivamente) pero muy lejos del crecimiento evidenciado por la misma sala en Santa Cruz. Le sigue en intensidad de crecimiento la sala de 3 y de 4: en el resto de la Patagonia muestran incrementos similares (34% y 35% respectivamente) mientras que en el total del País aumenta algo más la matrícula de la sala de 4 (37% versus 32% de la sala de 3).

La sala de 5 en el resto de la Región muestra el menor aumento de todos (12%) pero algo mayor al observado en Santa Cruz. Por su parte en el

total del País, luego de varios años de estancamiento, se observa un leve aumento a partir del año 2014 para volver a mantenerse prácticamente constante.

En cuanto a la distribución de la matrícula por sector de gestión, se observa un peso similar al correspondiente al total del nivel (82.5%) en la mayoría de la secciones. Sólo es algo mayor en las salas obligatorias. La excepción es el jardín maternal que está totalmente representado por el sector privado.

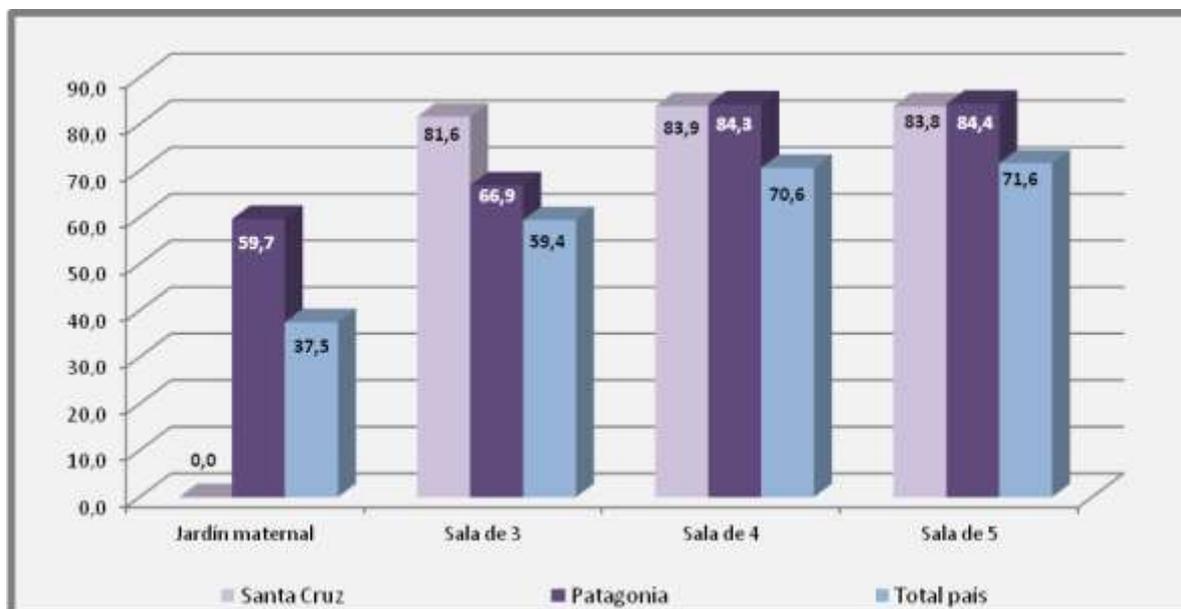
Gráfico 25: Distribución porcentual de la matrícula de nivel Inicial por sector de gestión según sección. Santa Cruz. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En el resto de la Región y en el total del País, las salas obligatorias también muestran un mayor peso del sector estatal, superando siempre, en mayor o menor medida, el peso de este sector en el nivel en su conjunto. Se diferencian de Santa Cruz en la distribución de cada sector en las salas no obligatorias: en ambos conglomerados es mayor la presencia privada tanto en la sala de 3 como en el jardín maternal. En esta última sección existe matrícula estatal en ambos casos – a diferencia de Santa Cruz -: representa algo más de un tercio de la matrícula de jardín maternal del País y más de la mitad de la propia del resto de la Región.

Gráfico 25.1: Peso relativo de la matrícula estatal de nivel inicial por sección. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018

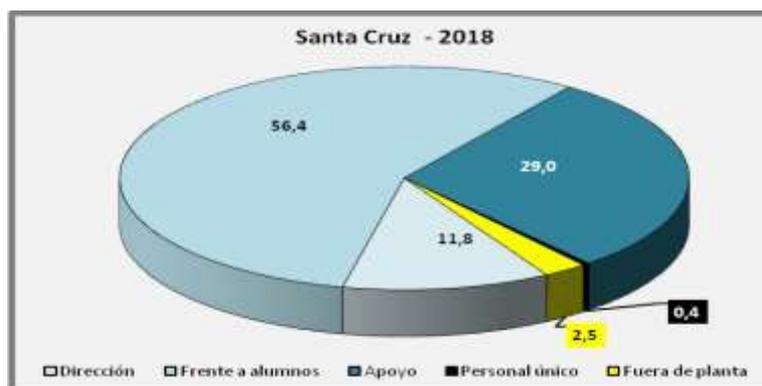


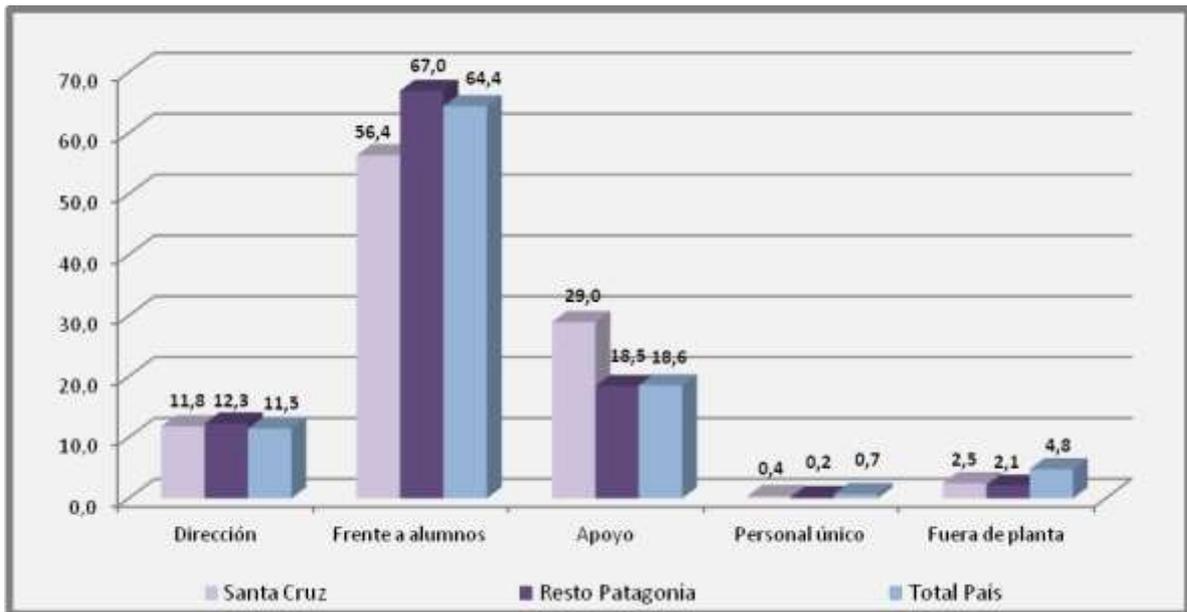
Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

2.3.2.2. Características de los cargos docentes

En lo que respecta a la función de los cargos docentes, cerca de 6 de cada 10 cargos docentes de nivel Inicial de Santa Cruz cumple funciones frente a alumnos mientras que cerca de 3 de cada 10 lo hace en funciones de apoyo. Comparativamente con el conjunto de la educación común, el nivel inicial muestra mayor concentración de los cargos frente alumnos en detrimento, principalmente, de los cargos de apoyo (56.4% vs. 48.9% y 29.0% vs. 35.9%, para el nivel y el total de la Educación Común respectivamente)

Gráfico 26: Distribución porcentual de los cargos docentes de nivel Inicial por función. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018



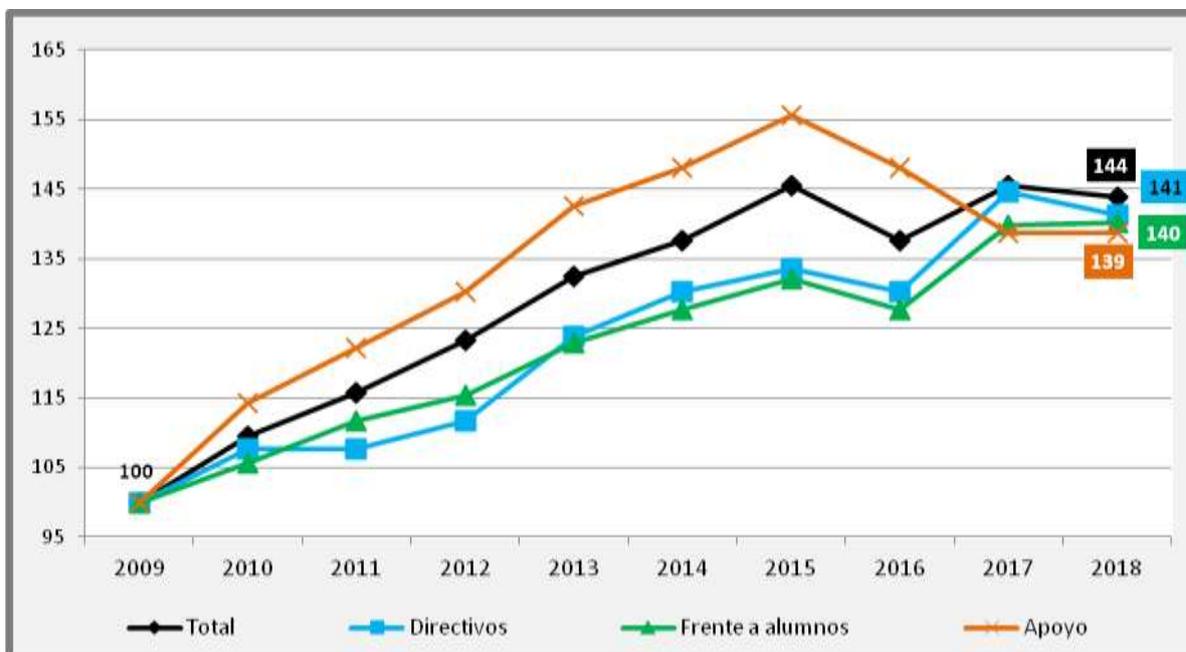


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Comparando con el resto de la Región y con el total del País, se observa la misma relación que la mencionada cuando se analizó la Educación Común en conjunto: el nivel Inicial de Santa Cruz muestra niveles significativamente menores de cargos frente a alumnos y mayores de cargos de apoyo. No se observan diferencias de interés en los otros tipos de cargo.

Los cargos docentes de nivel Inicial aumentaron durante el periodo un 44%, algo más que el registrado por la Educación Común en su conjunto (42%). Los principales cargos docentes considerados tiene un incremento solo algo menor al total y muy similares entre sí (aumentan entre un 41% - los directivos - y un 39% - los cargos de apoyo -). Todos muestran una tendencia creciente constante hasta el 2015 (donde alcanzan su máximo valor) para caer en el año siguiente. Los cargos directivos y frente a alumnos recuperan en el 2017 algo de lo perdido.

Gráfico 27: Evolución de los cargos docentes de nivel Inicial total y por principales funciones, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009

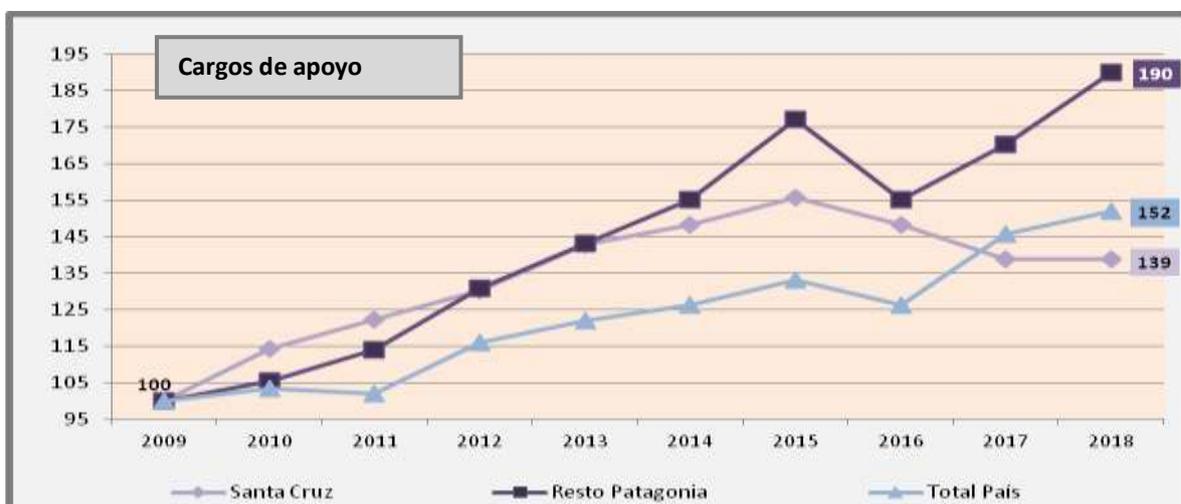
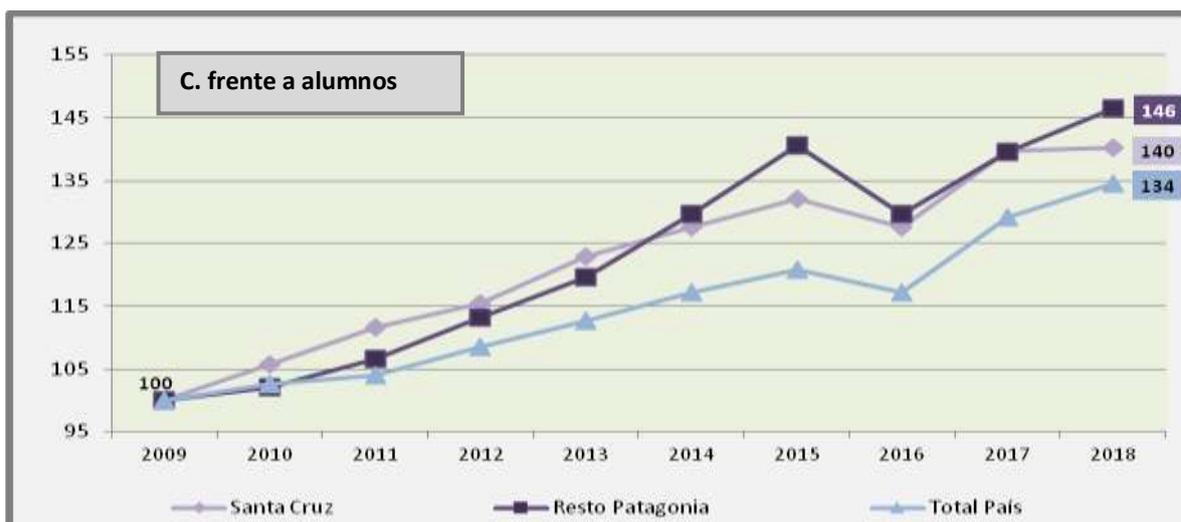
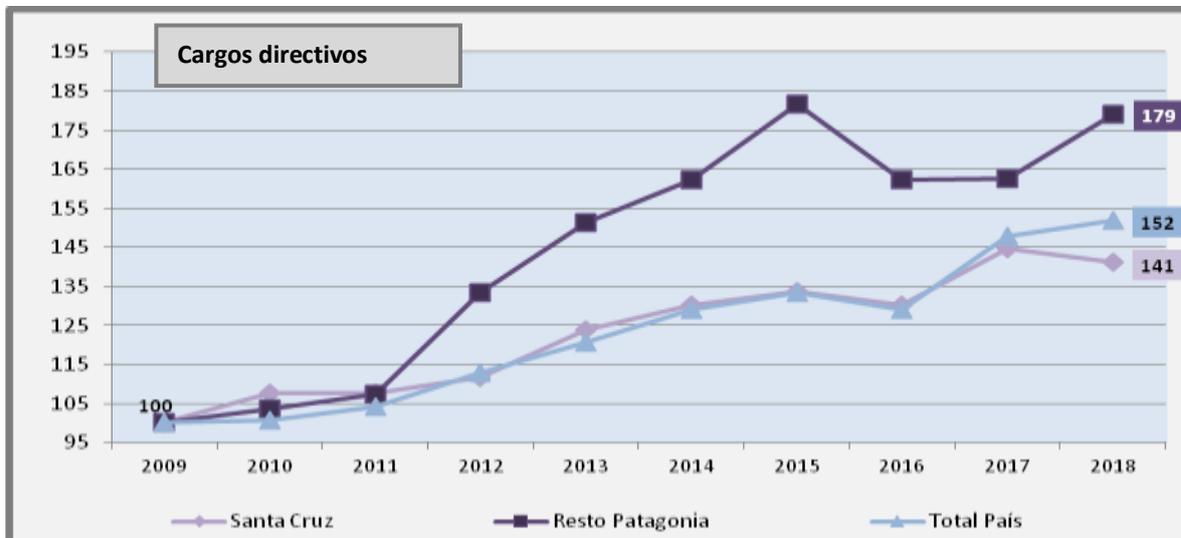


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Comparado con el resto de la Región y el total del País, Santa Cruz muestra, al finalizar el periodo, un menor crecimiento de los cargos directivos (41% versus 79% del resto de la Región y 52% del total del País) y de los de apoyo (39% versus 90% y 52% respectivamente). Solo en el caso de los cargos frente a alumnos supera al total de País (40% versus 34%) pero no a los de la Región. Es en este último caso donde el resto de la Región mantiene valores menos extremos y cercanos a los de Santa Cruz y el total del País.

Mirando la tendencia durante los diez años considerados, se observa – también - en ambos conglomerados una tendencia creciente – de diferente intensidad según el caso – que se interrumpe en 2015 y vuelve a recuperarse en el 2017, superando los valores máximos alcanzados al momento o acercándose.

Gráfico 27.1: Evolución de los cargos docentes directivos, frente a alumnos y de apoyo de nivel Inicial, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Si se analiza la cantidad de alumnos por docentes frente a alumnos, en Santa Cruz, en el nivel Inicial – año 2018 -, hay, en promedio 14.8 alumnos por docente¹⁴. Esta cantidad sube algo en el sector estatal (15.5) y baja considerablemente en el sector privado (12.3).

Comparando con el resto de la Región, Santa Cruz tiene dos alumnos más por docente (14.8 versus 12.3). Esta distancia se incrementa considerablemente en el sector estatal pero es también importante en el sector privado.

El resto del País, además de tener muchos más alumnos por docente (18.6) comparativamente con respecto a Santa Cruz y el resto de la región, no presenta diferencias significativas entre el sector estatal y privado.

Gráfico 28: Cantidad de alumnos por docente frente a alumnos por sector de gestión. Nivel Inicial. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

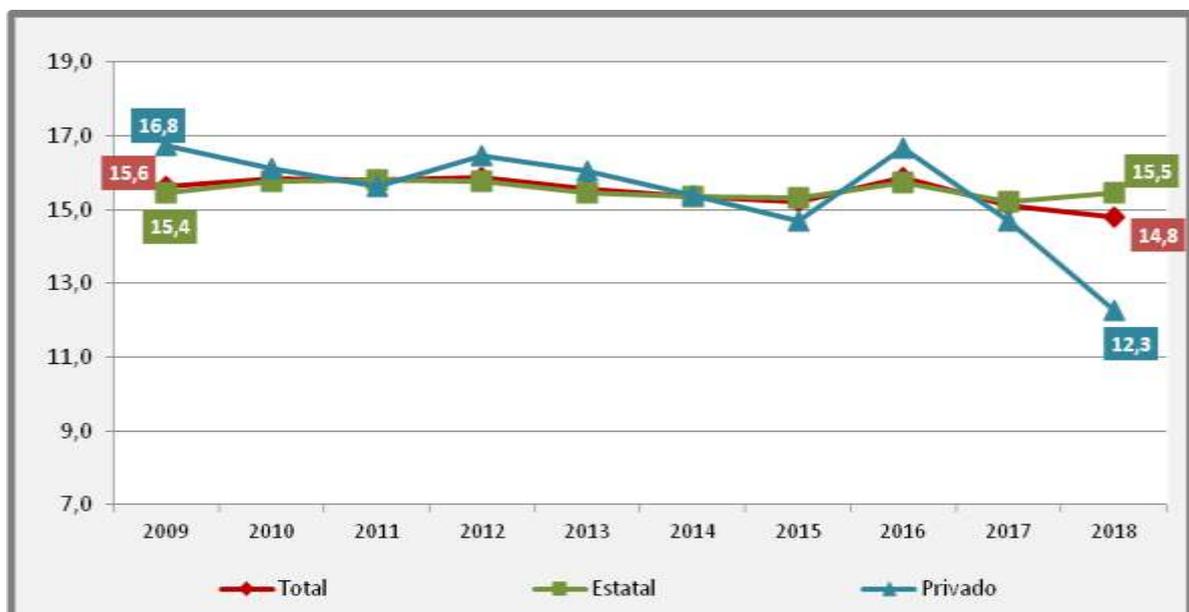
En el periodo considerado, se observa que, en Santa Cruz, disminuyó levemente la cantidad de alumnos por docente. Sin embargo, la tendencia no fue descendente en forma constante, sino que muestra altibajos no muy pronunciados.

¹⁴ Se trata exclusivamente de docentes frente a alumnos.

Si se analiza lo sucedido en el sector estatal no se observan diferencias en la cantidad de alumnos al final de periodo, mostrando una tendencia similar a la del total.

Es el sector privado del nivel Inicial el que muestra, en estos diez años, un claro descenso (16.8 en 2009 contra 12.3 en 2018) que se profundiza mucho en el último año. Aunque también muestra picos y descensos, nunca alcanza los valores iniciales del periodo.

Gráfico 29: Evolución de la cantidad de alumnos por cargo docente frente a alumnos, total y por sector de gestión. Nivel Inicial, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

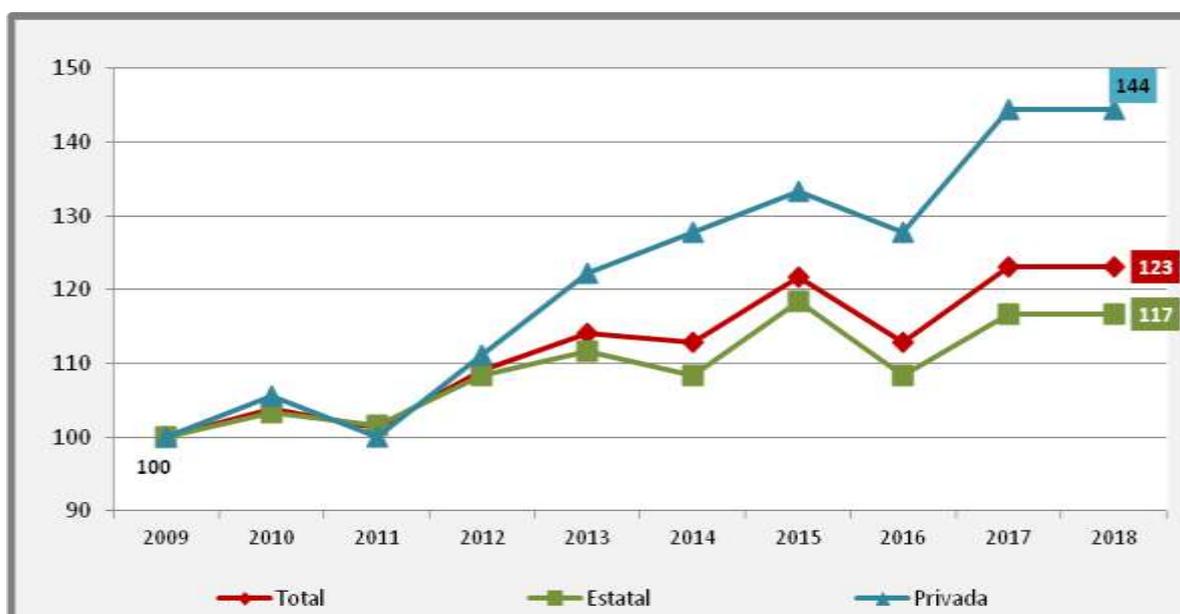
2.3.2.3. Características de las unidades educativas

El peso de las unidades educativas del sector estatal es, en 2018, del 72.9% (ver gráficos 21 y 21.1) bastante menor al del resto de la Patagonia (77.8%) pero similar al peso en el total de las unidades del País (73.7%).

En el periodo analizado, tal como se observó más arriba, las unidades educativas de nivel inicial se incrementaron un 23%. Sin embargo, este incremento no fue parejo según sector: mientras que las unidades del sector estatal se incrementaron en un 17%, las del sector privado aumentaron considerablemente (44%), ganando, a lo largo de estos años, participación en el total.

Ambos sectores muestran, en estos años, una tendencia creciente con altibajos en los años 2015 y 2016. La tendencia del sector privado mantiene un ritmo de crecimiento similar al estatal en los primeros años, despegándose a partir del 2013.

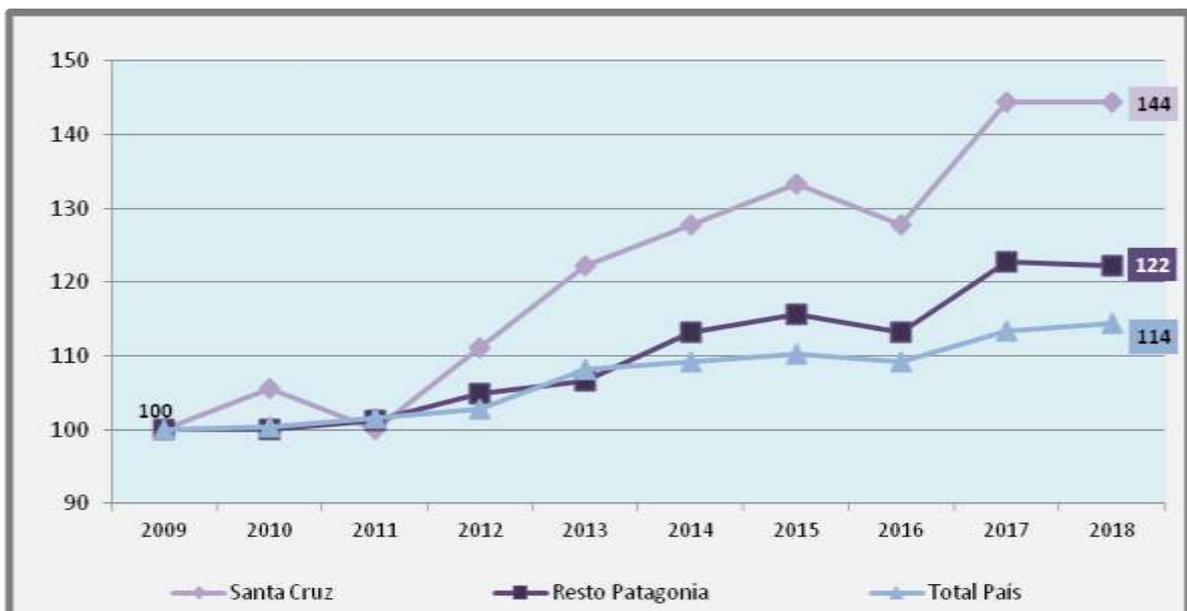
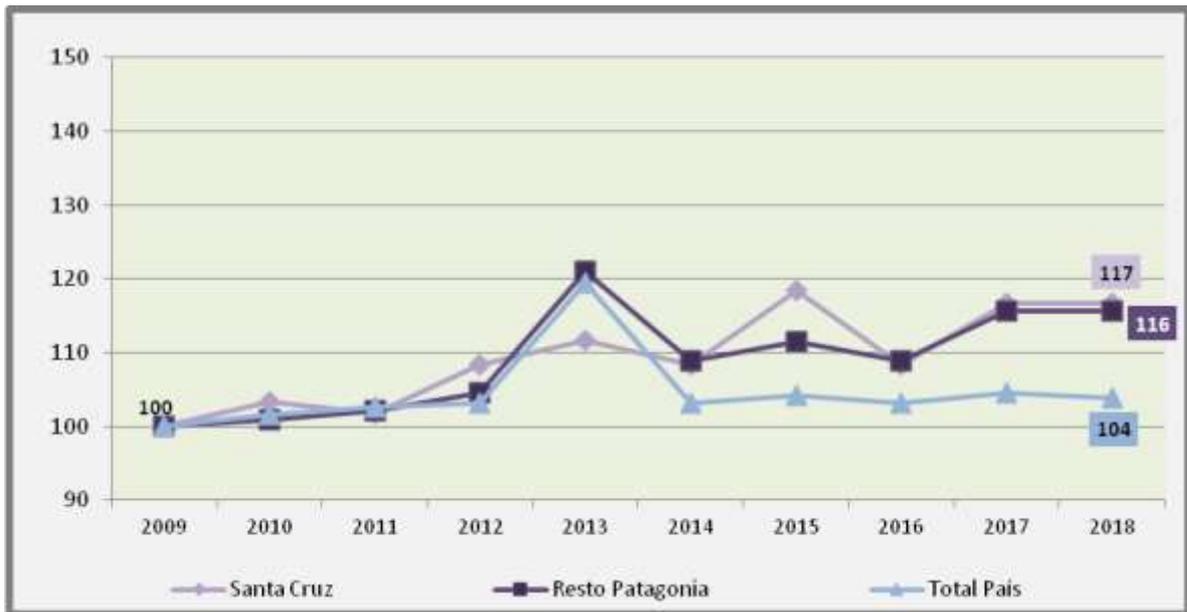
Gráfico 30: Evolución de la cantidad de unidades educativas de nivel inicial, total y por sector de gestión. Periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Comparando el resto de la Región, las unidades del sector estatal de Santa Cruz se incrementaron en un nivel similar a ese conglomerado en el periodo, sin mostrar diferencias significativas en la tendencia (17% versus 16% en el resto de la Región). En el total del País, el incremento fue similar durante los primeros años del período, hasta 2014, para luego ser más leve, terminando el periodo con un incremento bastante menor (4%).

Gráfico 30.1: Evolución de las unidades educativas de nivel Inicial por sector de gestión, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Las diferencias de interés se observan en el sector privado. La tendencia en los tres conglomerados es creciente prácticamente todo el período pero es mucho más pronunciada en Santa Cruz, que finaliza con un 44% de incremento. En un lugar intermedio se encuentra el resto de la Región (22%). Finalmente, es el total del País el que muestra un incremento bastante menor (14%). En los primeros años, todos tienen un comportamiento similar pero Santa Cruz se despega a partir del 2012 y el resto de la Región lo hace a partir del 2014.

2.3.3. Nivel Primario

La Ley de Educación Nacional (2006) en su art. 26 señala que la Educación Primaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a la formación de los/as niños/as a partir de los seis (6) años de edad. Tiene por finalidad proporcionar una formación integral, básica y común.

Al modificar la organización del sistema educativo, la Ley Federal de Educación (LFE) de 1993, había impactado de lleno sobre este nivel. En su artículo 10 señalaba que en la nueva estructura que se implementaría gradual y progresivamente, la primaria de siete años sería reemplazada por la “Educación General Básica, obligatoria, de 9 años de duración a partir de los 6 años de edad, entendida como una unidad pedagógica integral y organizada en ciclos”. La no implementación plena de esta ley dio por resultado la “fragmentación” del sistema educativo en una gran variedad de “modelos” de acuerdo a la forma y el nivel de cumplimiento de la mencionada norma, ya que se le dio la atribución a las provincias de aplicar modelos diferentes de localización de las unidades educativas, y diferentes estructuras y propuestas curriculares. En algunas jurisdicciones, no se efectivizó el cambio de estructura (por ejemplo, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), y en otras sí, pero con gran diversidad de criterios. Por ello, uno de los objetivos de la Ley de Educación Nacional sancionada en 2006 fue “reordenar” el sistema, en el sentido de ir hacia una mayor homogeneidad de estructuras académicas¹⁵.

Santa Cruz, junto con la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Chaco, Jujuy, La Rioja, Mendoza, Misiones, Neuquén, Río Negro, Salta, Santa Cruz, Santa Fe y Santiago del Estero tiene – en 2018 - la estructura académica de primario de 7 años y secundario de 5¹⁶.

El nivel Primario en Santa Cruz tiene 42.783 alumnos, 117 unidades educativas y 4.015 cargos docentes de los cuales un 69.5% son cargos frente a alumnos.

Entre 2009 y 2018 la matrícula aumentó un 5% y las unidades educativas un 9%. El crecimiento de los cargos docentes fue, comparativamente, mucho más grande, alcanzando al final del periodo un incremento del 35%.

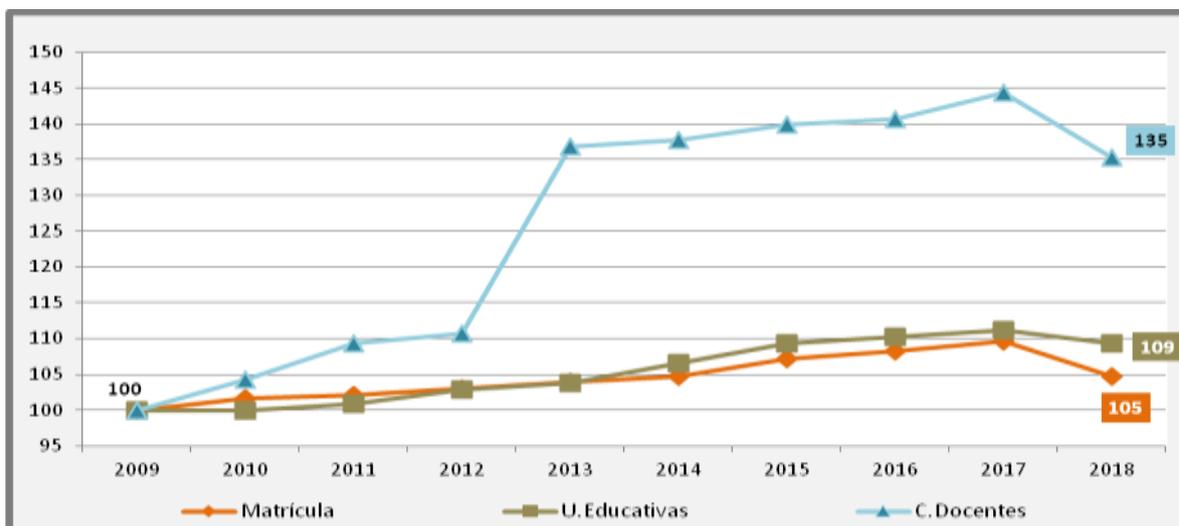
¹⁵ Sistema Educativo Nacional – Informe estadístico Edición Enero de 2017 – Ministerio de Educación y Deportes – Presidencia de la Nación, SICE – Secretaría de Innovación y calidad educativa – Diniee.

¹⁶ Fuente de la información: Consejo Federal de Educación (2015) citado por el Sistema Educativo Nacional, Informe estadístico – Edición enero de 2017

Comparado con la evolución de la educación común en su conjunto, se observa que la matrícula tuvo un incremento significativamente menor (5% versus 24% de la Educación Común en su conjunto). También es menor el crecimiento de los cargos docentes (35% versus 42%). Las unidades educativas, por el contrario, crecen bastante más que en el conjunto de la Educación Común, donde la tendencia fue decreciente (9% versus -12%).

Tanto la matrícula como las unidades educativas muestran, desde 2009, un aumento constante y lento hasta 2017. Al año siguiente – 2018 y último del periodo considerado -, en los dos casos se observan decrecimientos de intensidad variable. Los cargos docentes, que aumentan siempre con mayor intensidad que los otros dos aspectos analizados, muestran un pico de crecimiento considerable en el año 2013 pero también sufre un retroceso – fuerte - durante el 2018.

Gráfico 31: Evolución de la matrícula¹⁷, de las unidades educativas y los cargos docentes de nivel Primario, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009.



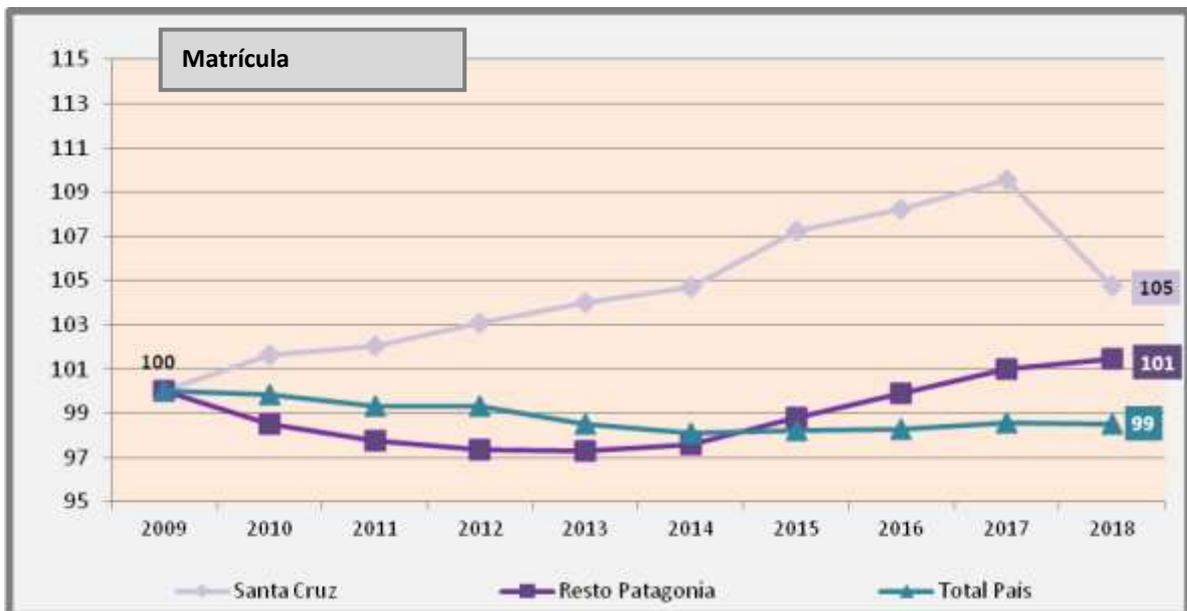
¹⁷ Hasta el año 2015, independientemente de la adhesión de cada provincia a la estructura académica de primaria y secundaria de 6 años, las estadísticas de nivel primario incluían solo los datos de 1ero a 6to grado, sumando el 7mo grado al nivel medio en todos los casos. A partir del año 2016, se respeta, para la elaboración de los datos, la estructura implementada por cada provincia. Entonces se incluye en el nivel primario el 7mo grado en aquellas las provincias que no adhirieron o abandonaron esta estructura (11 provincias más la CABA – ver listado más arriba) y no lo incluyen en las que las que la adoptaron (12 provincias restantes). Para elaborar los cuadros de evolución se agregó a la matrícula, en todos los casos, a los alumnos de 7mo grado hasta el año 2015 y los alumnos 7mo asignados al secundario del 2016 al 2018. Las provincias que aún conservan la estructura de la Ley Federal de Educación son: Chubut, Tierra del Fuego (del resto de la región patagónica), Buenos Aires, Catamarca, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Formosa, La Pampa, San Juan, San Luis y Tucumán.

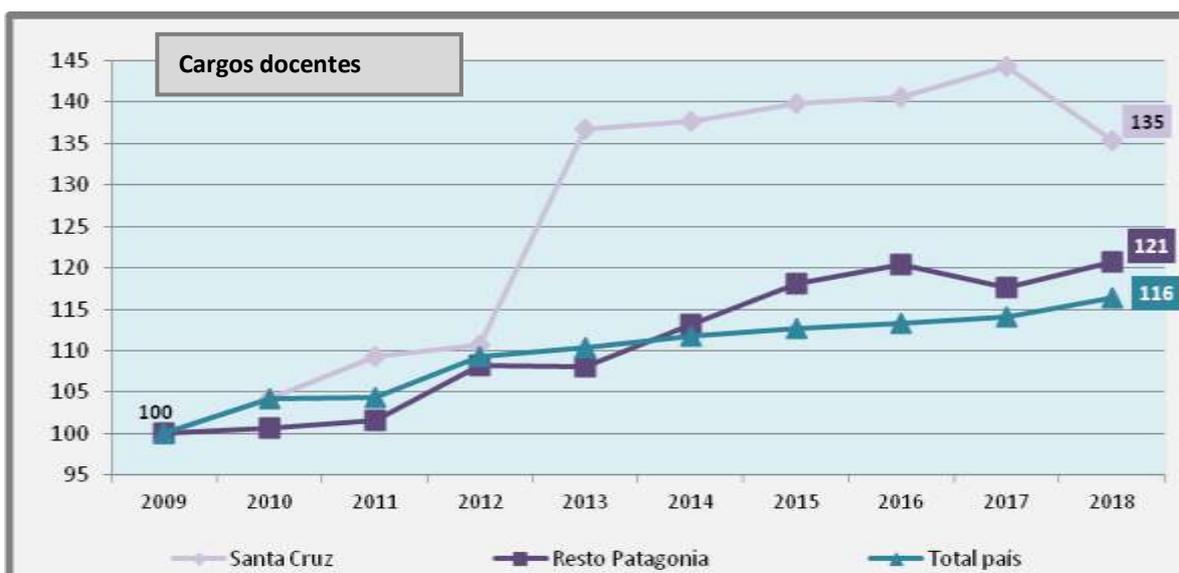
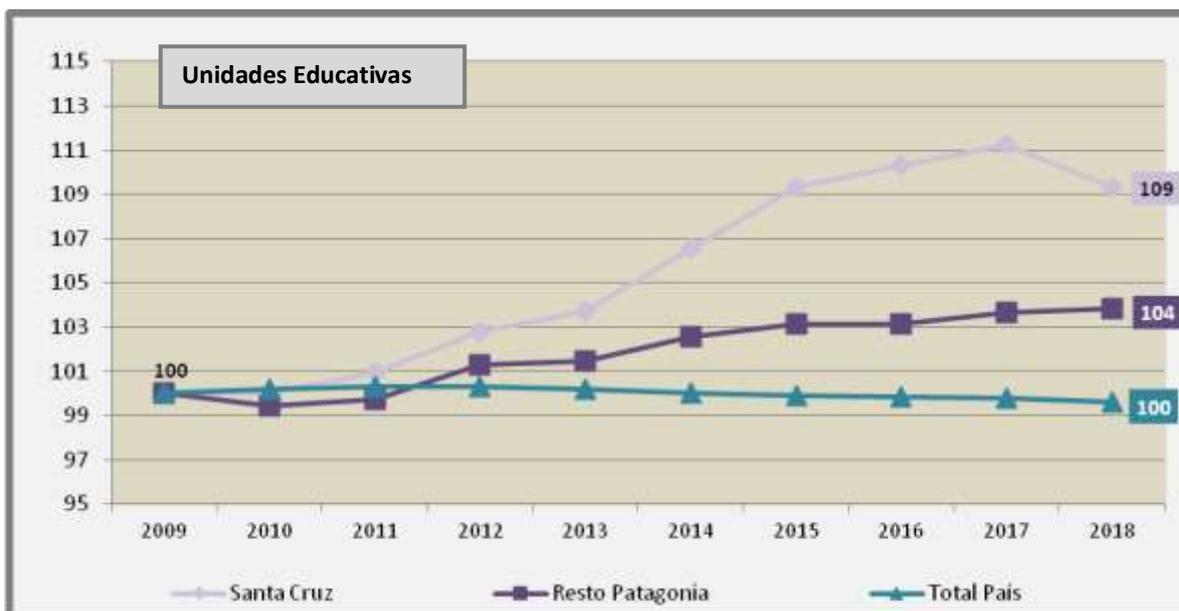
Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Comparando con el resto de la región y el total del país, Santa Cruz muestra un mayor incremento en todas las categorías pero principalmente en los cargos docentes de nivel primario al finalizar el periodo.

Si se tiene en cuenta la tasa de escolaridad del año 2010 (rondando el 99%) y el porcentaje de crecimiento de la población en edad de concurrir al nivel primario (aproximadamente del 5% - Ver cuadro 3) en Santa Cruz el crecimiento de la matrícula estaría en condiciones conservar los niveles de cobertura. El crecimiento de la matrícula no parece acompañar el crecimiento de la población en el total del país y, en menor medida, la del resto de la Patagonia.

Gráfico 31.1: Evolución de la matrícula, de las unidades educativas y los cargos docentes de nivel Primario, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009





Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Aunque con menor intensidad que Santa Cruz, ambos conglomerados de comparación muestran una tendencia de continuo crecimiento solo en el caso de los cargos docentes (21%, el resto de la Región y 16% el total del País). En el caso de la matrícula, ambos muestran valores decrecientes hasta el año 2016, momento en que comienzan a recuperarse para alcanzar valores similares a los del inicio.

Finalmente, observando la evolución de las unidades educativas, el resto de la Región se mantiene en valores constantes o levemente decrecientes hasta el año 2012, cuando comienza a crecer llevando el incremento al final



del periodo a 4%. Por su parte, el total del País mantiene constante sus unidades educativas observándose, finalmente, un muy leve decrecimiento.

Cuadro 5: Variación de la población por grupos quinquenales de edad entre los años 2010 y 2018. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País

Jurisdicción y grupos de edad	Población por año y variación porcentual		
	2010	2018	Variación %
Santa Cruz			
Población total	329.499	347.593	+5.5
De 5 a 24 años	114.039	119.293	+4.6
De 5 a 9 años	31.003	32.431	+4.6
De 10 a 14 años	30.232	31.474	+4.1
De 15 a 19 años	27.084	28.950	+6.9
De 20 a 24 años	25.720	26.438	+2.8
Resto de la región patagónica			
Población total	1.865.281	2.138.511	+14.6
De 5 a 24 años	660.901	700.192	+5.9
De 5 a 9 años	169.094	182.548	+8.0
De 10 a 14 años	169.031	175.698	+3.9
De 15 a 19 años	168.496	172.729	+2.5
De 20 a 24 años	154.280	169.217	+9.7
Total del país			
Población total	40.788.453	44.494.502	+9.1
De 5 a 24 años	13.955.385	14.309.667	+2.5
De 5 a 9 años	3.507.135	3.711.205	+5.8

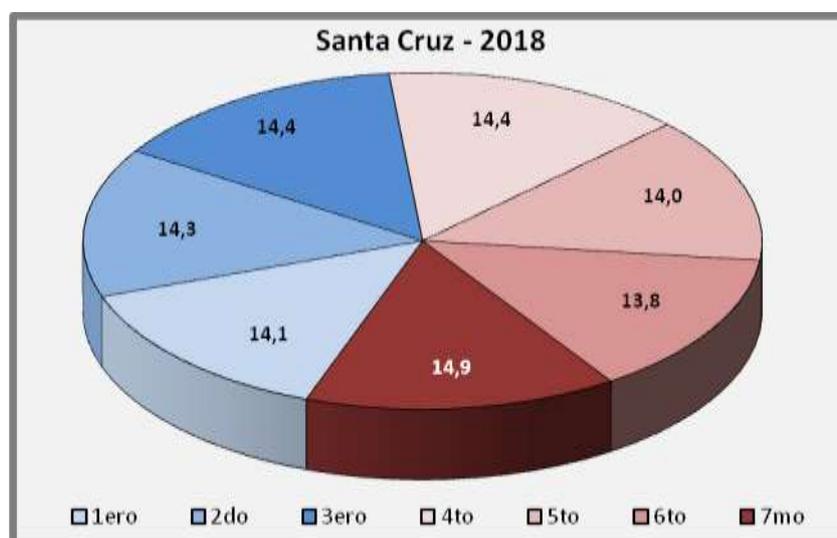
De 10 a 14 años	3.541.954	3.524.036	-0.5
De 15 a 19 años	3.559.813	3.513.239	-1.3
De 20 a 24 años	3.346.483	3.561.187	+6.4

Fuente: INDEC – Proyecciones elaboradas en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010.

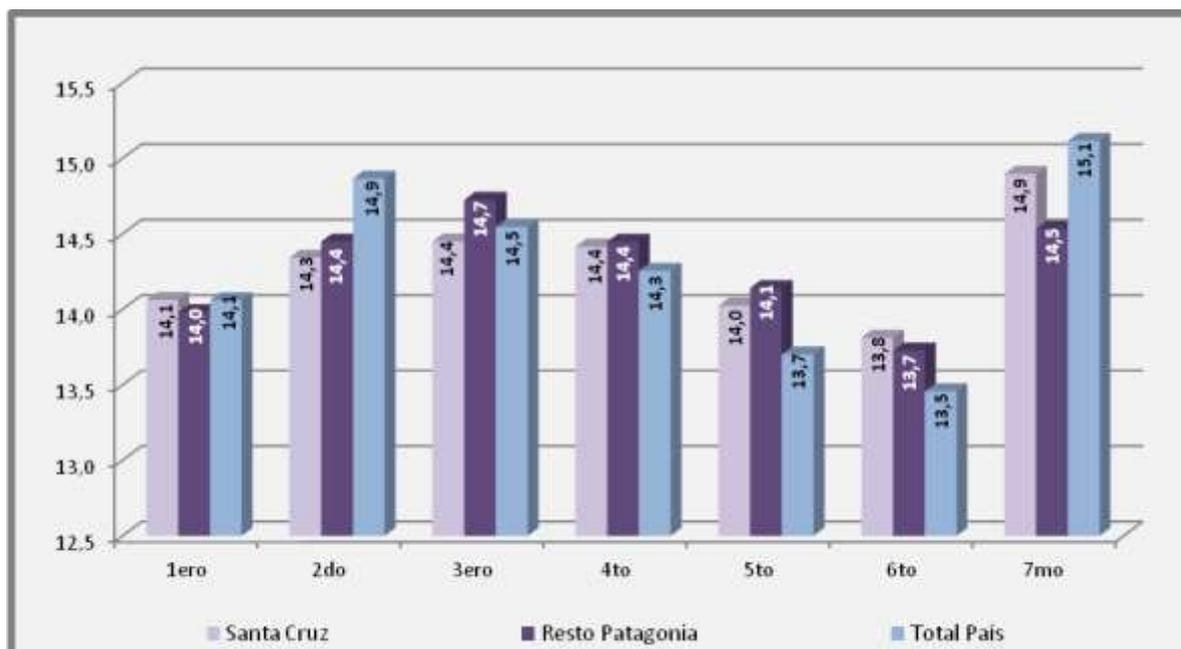
2.3.3.1. Característica de la matrícula de nivel primario ¹⁸

Si se analiza la distribución de la matrícula por grado, puede observarse que –en 2018- es bastante homogénea (de 1ro. A 7mo). Se destaca una leve concentración en el último grado (14.9%) y una menor en el inmediato anterior (13.8%).

Gráfico 32: Distribución porcentual de la matrícula de nivel Primario por grado. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018



¹⁸ La matrícula de nivel Primario incluye el 7mo grado cuando se utilizan datos del año 2018 pero lo excluye en el análisis de las evoluciones de matrícula de esta sección, por lo que se presentan solo de 1ero a 6to grado.



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

La distribución por grados es también bastante homogénea en el resto de la Región y en el total de País. Lo que difieren son los grados con mayor concentración: en el resto de la Región, se da en el tercer grado; en el total del País, en séptimo grado (como en Santa Cruz) y en segundo grado.

En la evolución de la matrícula de cada uno de los dos ciclos¹⁹ del nivel Primario en los últimos diez años, se observa crecimiento en ambos casos. Este es mayor en el primer ciclo (8%) que en el segundo (2%). Muestran también una tendencia creciente desde el inicio del periodo (el primer ciclo) o desde el 2012 (el segundo), hasta el año 2017, donde ambos alcanzan los valores máximos de 14% y 6% de incremento respectivamente. En el 2018 la matrícula de ambos ciclos sufre una caída considerable dejando el crecimiento al final de periodo a los valores antes detallados.

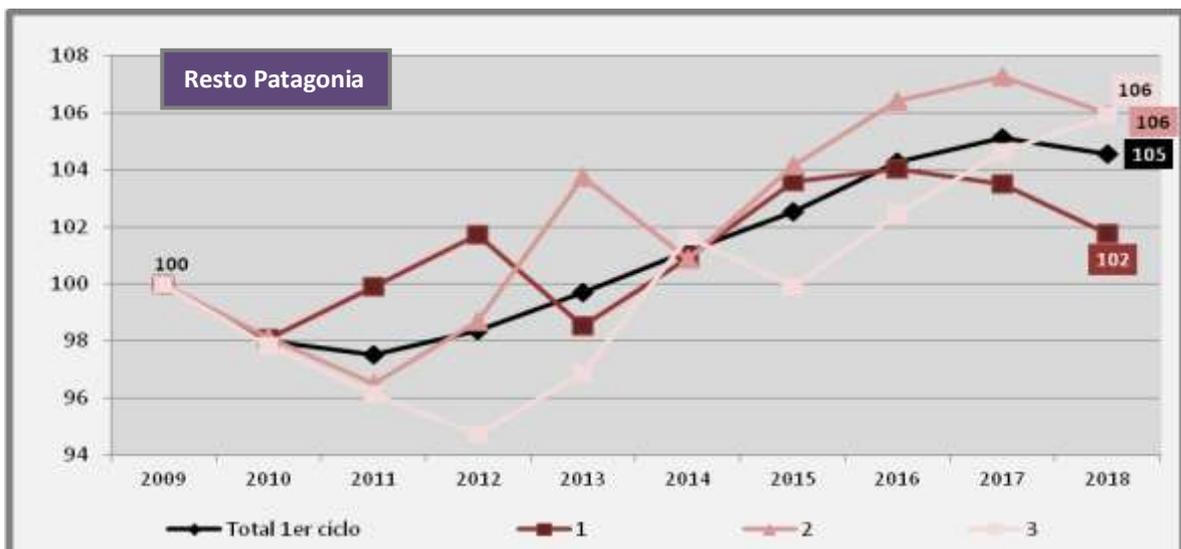
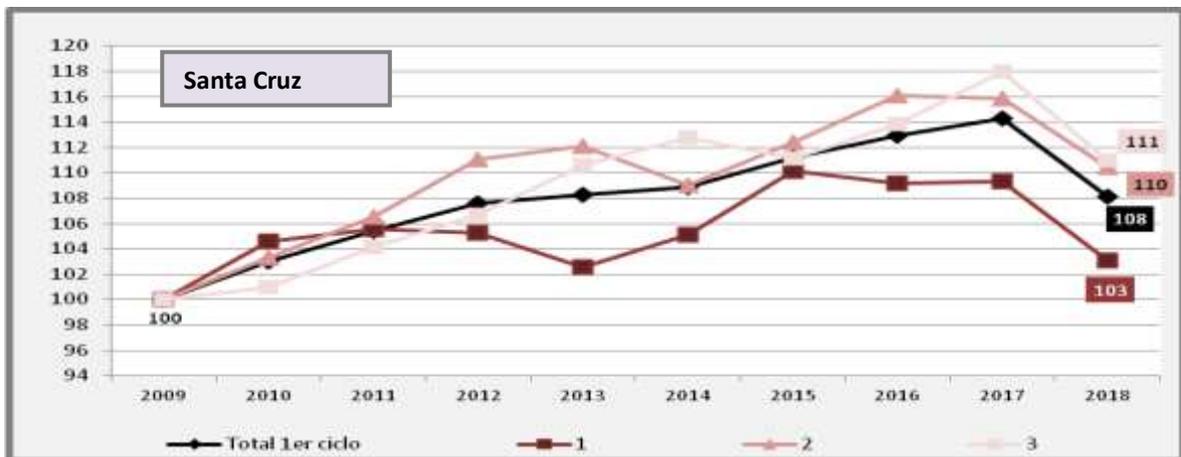
Analizando la evolución de cada grado del primer ciclo, se observa que el primer grado fue el que tuvo el menor crecimiento, bastante por debajo del total del ciclo. Los otros dos grados lo superan solo levemente.

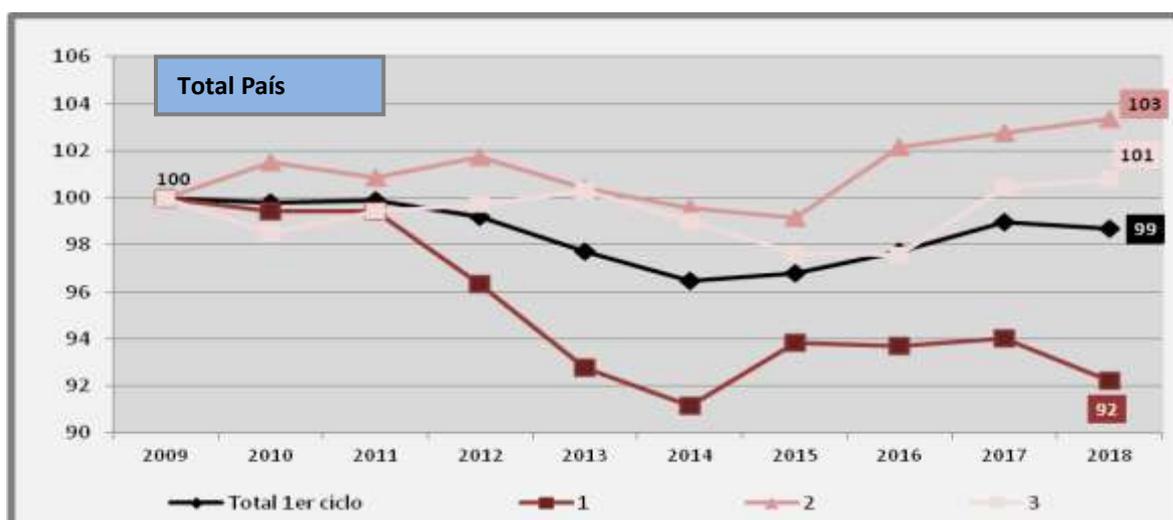
Es también el primer grado el de menor crecimiento en el resto de la Región y en el total del País pero su evolución muestra diferencias a lo largo de los diez años, entre sí y con respecto a Santa Cruz. En el resto de la Región, la

¹⁹ El primer ciclo se compone del 1ero, 2do y 3er grado. El segundo ciclo, del 4to, 5to, 6to y 7mo. Para estos cuadros se incluyó el primer año del nivel secundario (ex séptimo) de las provincias que adhirieron a la estructura educativa de la Ley Federal entre el 2016 y 2018; y de todas, entre los años 2009 y 2015

matrícula de este grado no siempre estuvo por debajo del total del ciclo. Muestra dos picos - en 2012 y en 2015 - con un descenso posterior bastante pronunciado. Por su parte, en el total del País, la matrícula de este grado cae durante casi todo el periodo hasta el 2014 con una pérdida máxima de 9%. A partir de ese momento comienza a recuperarse para luego volver a caer en el 2018 a valores finales (-8%). Los demás grados, en ambos conglomerados, terminan el periodo levemente por encima del total del ciclo.

Gráfico 33: Evolución de la matrícula del primer ciclo por grado, Nivel Primario - Periodo 2009 – 2018. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Base 100: 2009





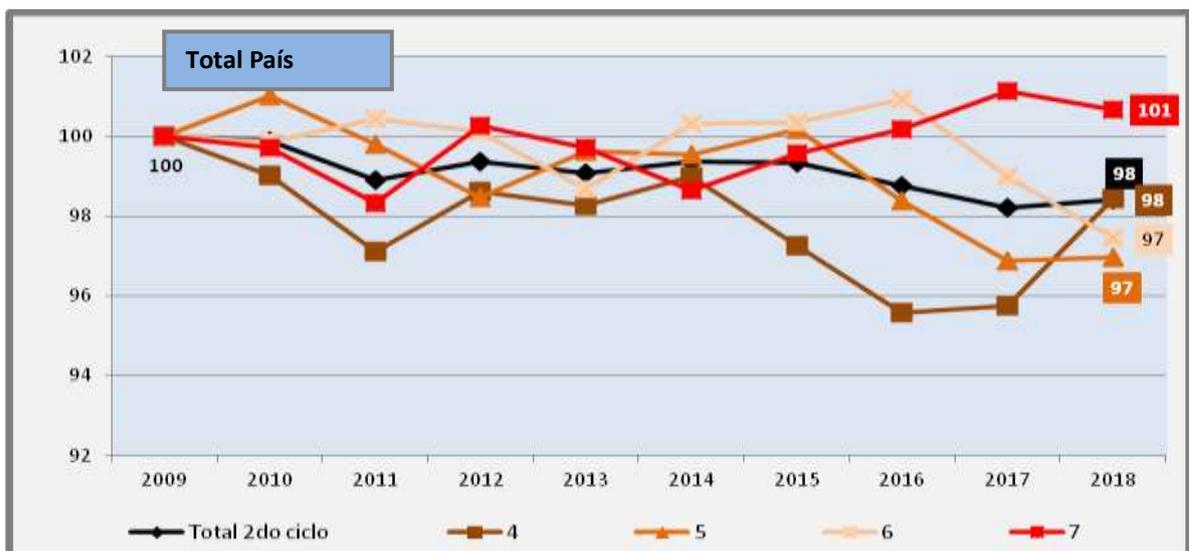
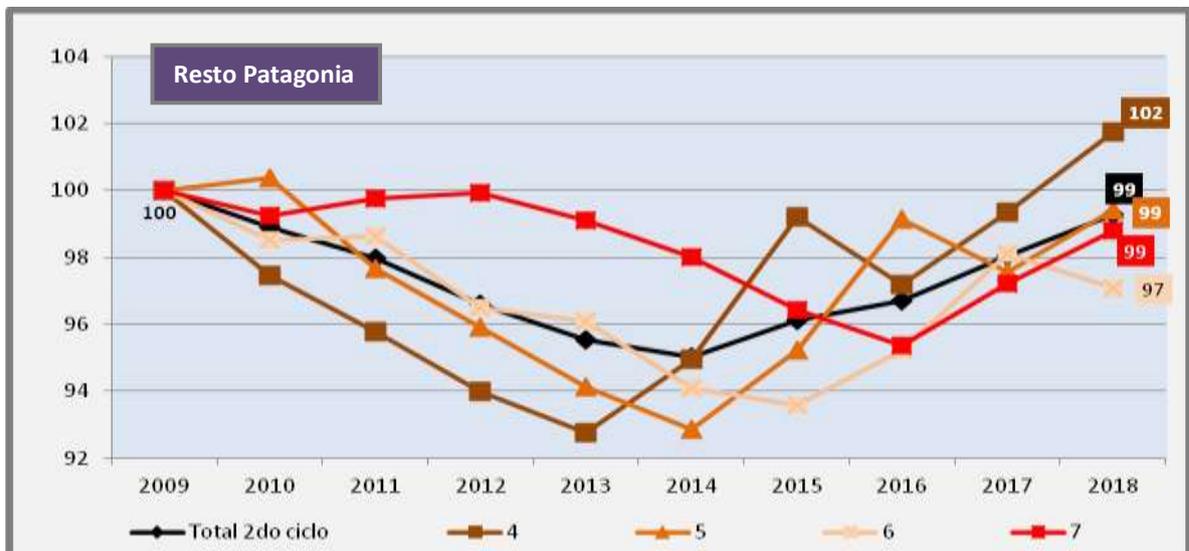
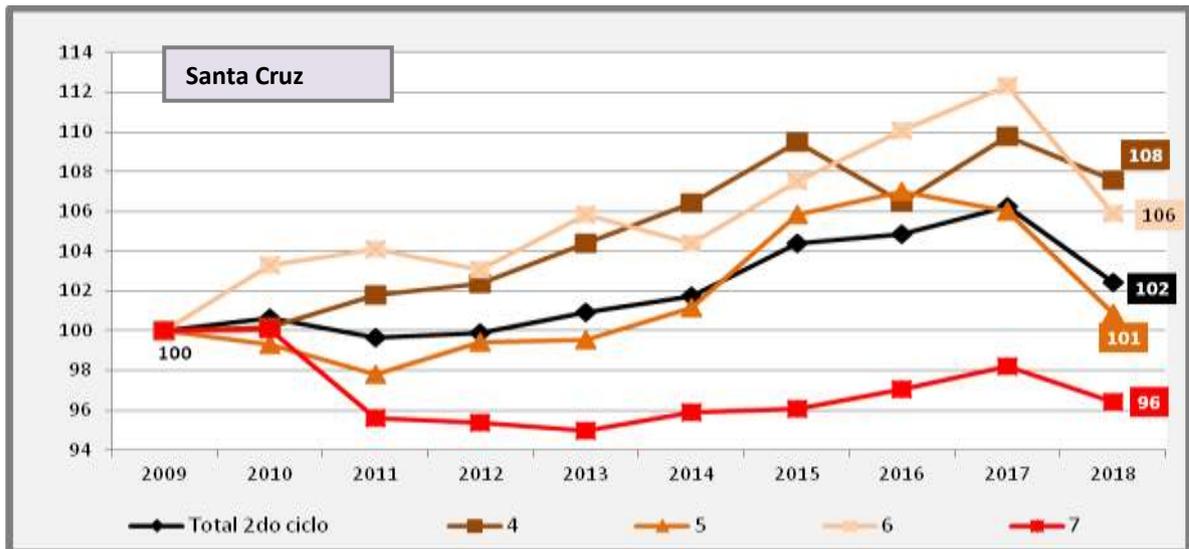
Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En Santa Cruz, en el segundo ciclo, el menor crecimiento se observa en el 7mo grado, con pérdida de matrícula la mayor parte del periodo y finalizando con un deterioro del 4%. Algo por debajo del total del ciclo se encuentra 5to grado – que muestra pérdida de matrícula en los primeros cuatro años - ; y cómodamente por encima los otros dos grados.

Tanto el resto de la Región como el total del País se diferencian claramente de Santa Cruz. En el resto de la Región la mayoría de los grados – al igual que el total del ciclo – muestra una pérdida de matrícula hasta el 2013 donde, con altibajos, comienzan a recuperar lo perdido pero finalizando el periodo por debajo de los valores del inicio, excepto el 4to grado.

Por su parte, en el total del País, los distintos grados tienen un comportamiento errático de subas y bajas alrededor del valor de inicio del periodo finalizando con algo de pérdida, excepto 7mo grado.

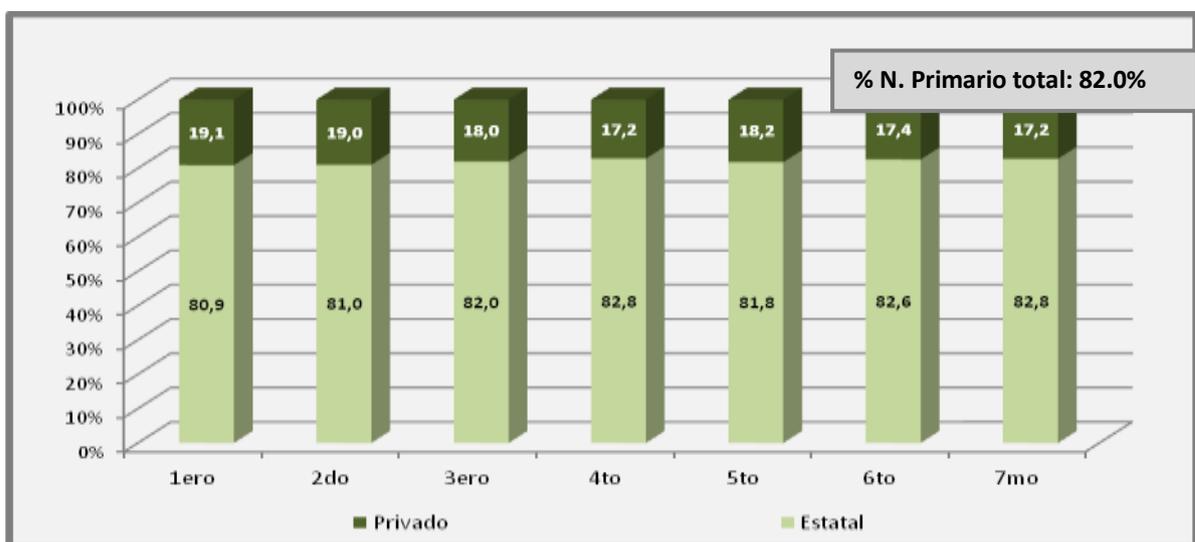
Gráfico 33.1: Evolución de la matrícula del segundo ciclo por grado, nivel Primario - Periodo 2009 – 2018. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Base 100: 2009



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En cuanto al sector de gestión, en cada uno de los grados – en 2018 en Santa Cruz -, la mayoría de la matrícula corresponde a la gestión estatal. Sin embargo, se observa una leve disminución del peso de esta matrícula en los primeros grados, y, por ende, en el conjunto del primer ciclo (81.3% versus 82.5% en el segundo). Por otro lado, no se observa, tal como ocurría en el nivel Inicial una diferencia significativa entre grados.

Gráfico 34: Distribución porcentual de la matrícula de nivel Primario por sector de gestión según grado. Santa Cruz. Año 2018

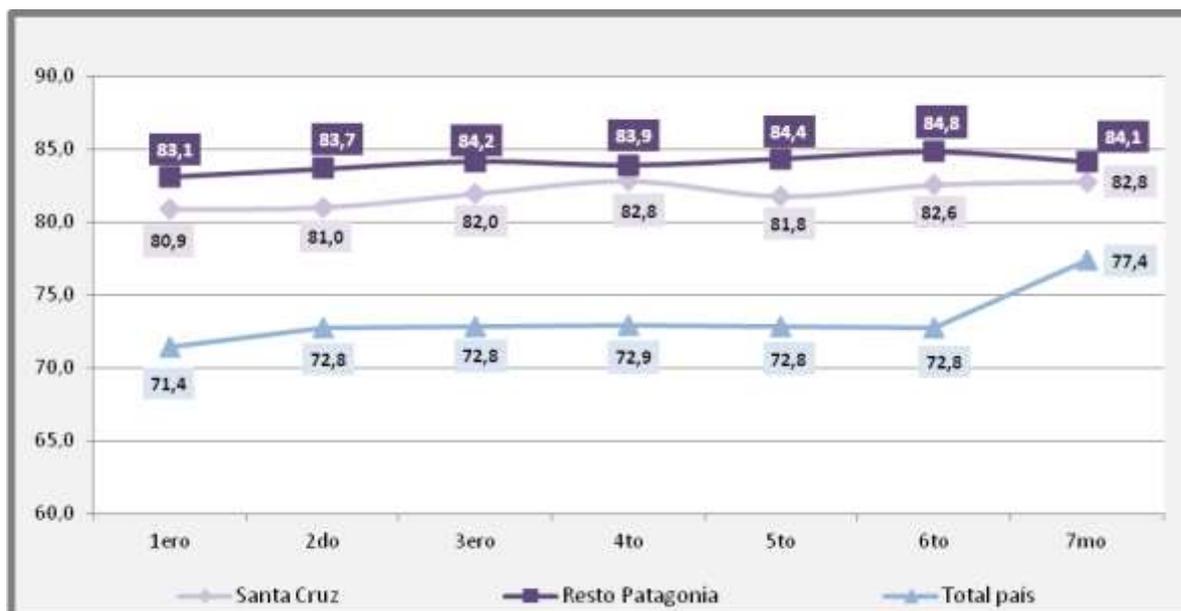


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Una situación similar se observa en el resto de la Región Patagónica y en el total del País: peso algo menores de la matrícula inicial en los primeros años. Como dato adicional, en el caso del total del País se diferencian claramente el primer grado, con menor peso, y el 7mo, con un peso mucho mayor que el resto.

Gráfico 34.1: Peso relativo de la matrícula estatal de nivel Primario por grado. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica²⁰ y total del País. Año 2018

²⁰ Tanto en el resto de la región patagónica como en el total del país se incluye solo la porción de matrícula que concurre a establecimientos de provincias que no adherían en el 2018 a la estructura educativa establecida en la Ley Federal de Educación (primaria y secundaria de 6 años).



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Finalmente, una última consideración respecto de la matrícula es aquella que da cuenta de su distribución en relación a la extensión de la jornada escolar²¹. El Artículo 28 de la Ley de Educación Nacional, sancionada en el 2006, establece que “las escuelas primarias serán de jornada extendida o completa con la finalidad de asegurar el logro de los objetivos de asegurar el logro de los objetivos fijados para este nivel por la presente ley”. Sin embargo, no se especifica, en la ley, la gradualidad de aplicación de dicha acción²².

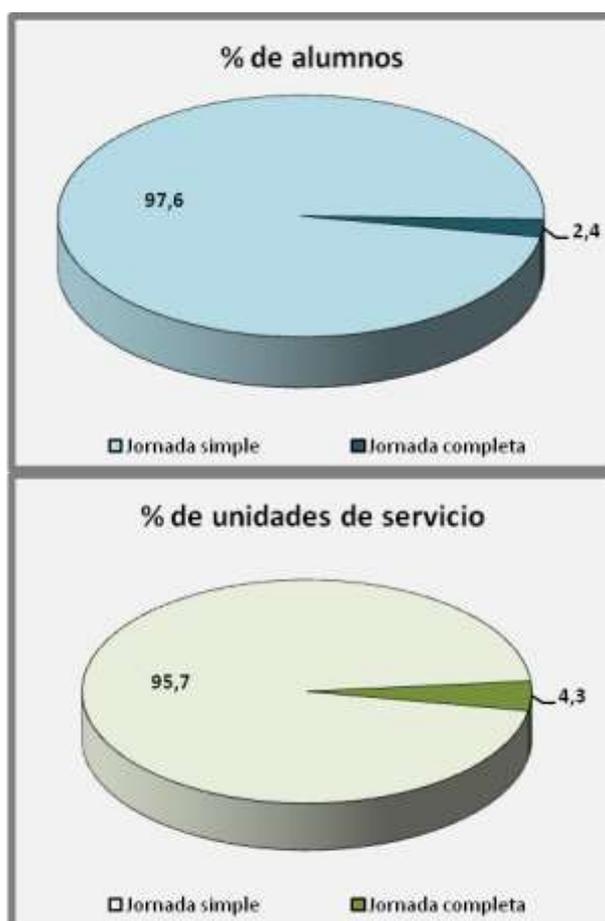
En Santa Cruz, en el año 2018, solo el 2.4% de la matrícula del nivel Primario asiste a jornada completa en el 4.3% de las unidades de servicio que brindan este tipo de jornada²³.

Gráfico 35: Distribución porcentual de los alumnos y las unidades de servicio según tipo de jornada escolar – Nivel Primario. Santa Cruz. Año 2018

²¹ Jornada: es la cantidad de horas diarias que comprende el periodo del día durante el cual un grupo de alumnos recibe enseñanza. Se clasifica en: Simple: periodo que coincide con los turnos escolares de hasta cuatro horas reloj, mañana, tarde, intermedio, vespertino y/o noche. Completa: periodo que corresponde a un turno doble.

²² Sistema Educativo Nacional – Informe estadístico Edición Enero de 2017 – Ministerio de Educación y Deportes – Presidencia de la Nación, SICE – Secretaría de Innovación y calidad educativa – Diniee.

²³ Unidad de servicio: es la concreción de la oferta de un servicio educativo en una localización (sede o anexo) de un establecimiento.

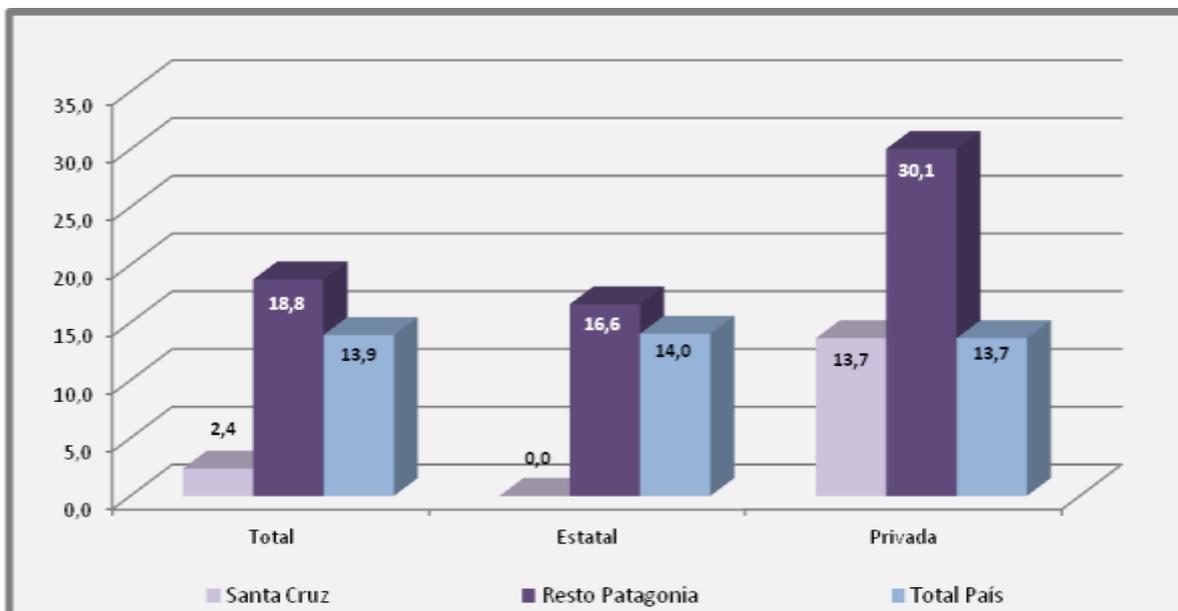


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Las diferencias son muy significativas según el sector de gestión del que se trate. La totalidad de la matrícula que asiste a jornada extendida lo hace en el sector privado, donde representa al 13.7% del total.

El peso de la jornada extendida es, tanto en el resto de la Patagonia como en el total del País, mucho mayor que en Santa Cruz. Sin embargo, está lejos de abarcar a la mayoría de la matrícula – o al menos a una porción significativa - del nivel Primario según pretende la LNE. Es mayor la penetración de la jornada extendida en el resto de la Región (18.8% versus 13.9% del total del País). También se da, en ésta un gran distancia entre el sector estatal (16.6%) y el privado, que prácticamente la duplica (30.1%). Contrariamente en el total del País no hay diferencias significativas entre ambos sectores de gestión.

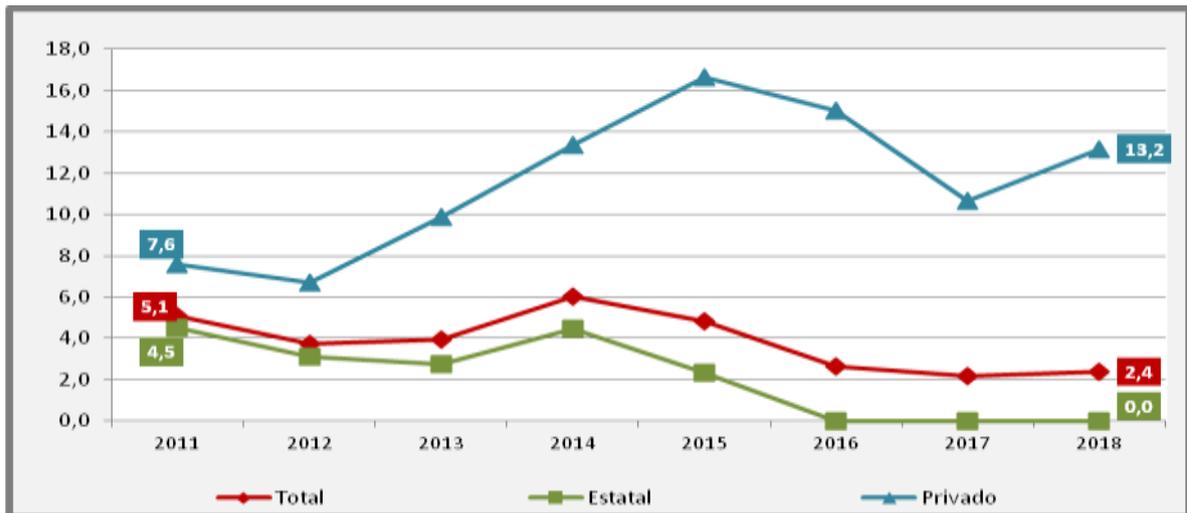
Gráfico 35.1: Peso relativo de los alumnos que concurren a jornada extendida o completa según sector de gestión – Nivel Primario. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Analizando la evolución desde el año 2011 (fecha en que comienzan a publicarse estos datos) hasta el 2018, se observa, en Santa Cruz, una tendencia decreciente tanto en el total como en el sector estatal, sólo interrumpida por un pico de incremento en el 2014. La evolución de la matrícula de jornada extendida privada muestra una tendencia más errática pero con resultado creciente: comienza decreciendo el primer año para iniciar, al siguiente, un fuerte incremento – con un pico de 14.9% en el 2015 - que se interrumpe en el 2016, iniciando una caída que se revertirá sólo en el 2018, donde alcanza el 13.2% del final.

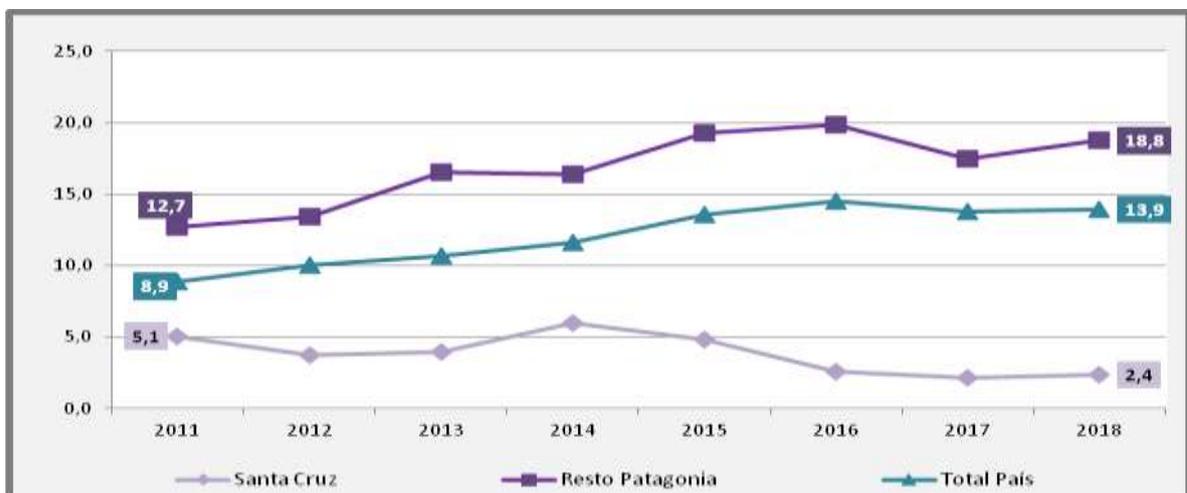
Gráfico 36: Evolución del peso relativo de la matrícula que concurre a jornada extendida total y por sector de gestión. Nivel Primario - Periodo 2011 – 2018. Santa Cruz.



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

A diferencia de Santa Cruz, donde la tendencia total es decreciente, tanto en el resto de la Región como en el total del País la tendencia es creciente, aunque el incremento año a año es lento. Las diferencias de peso entre el resto de la Región y el total del País parecen deberse a las diferencias de peso en el año de inicio (12.7% y 8.9% respectivamente), dado que el crecimiento durante los años considerados es similar en ambos conglomerados.

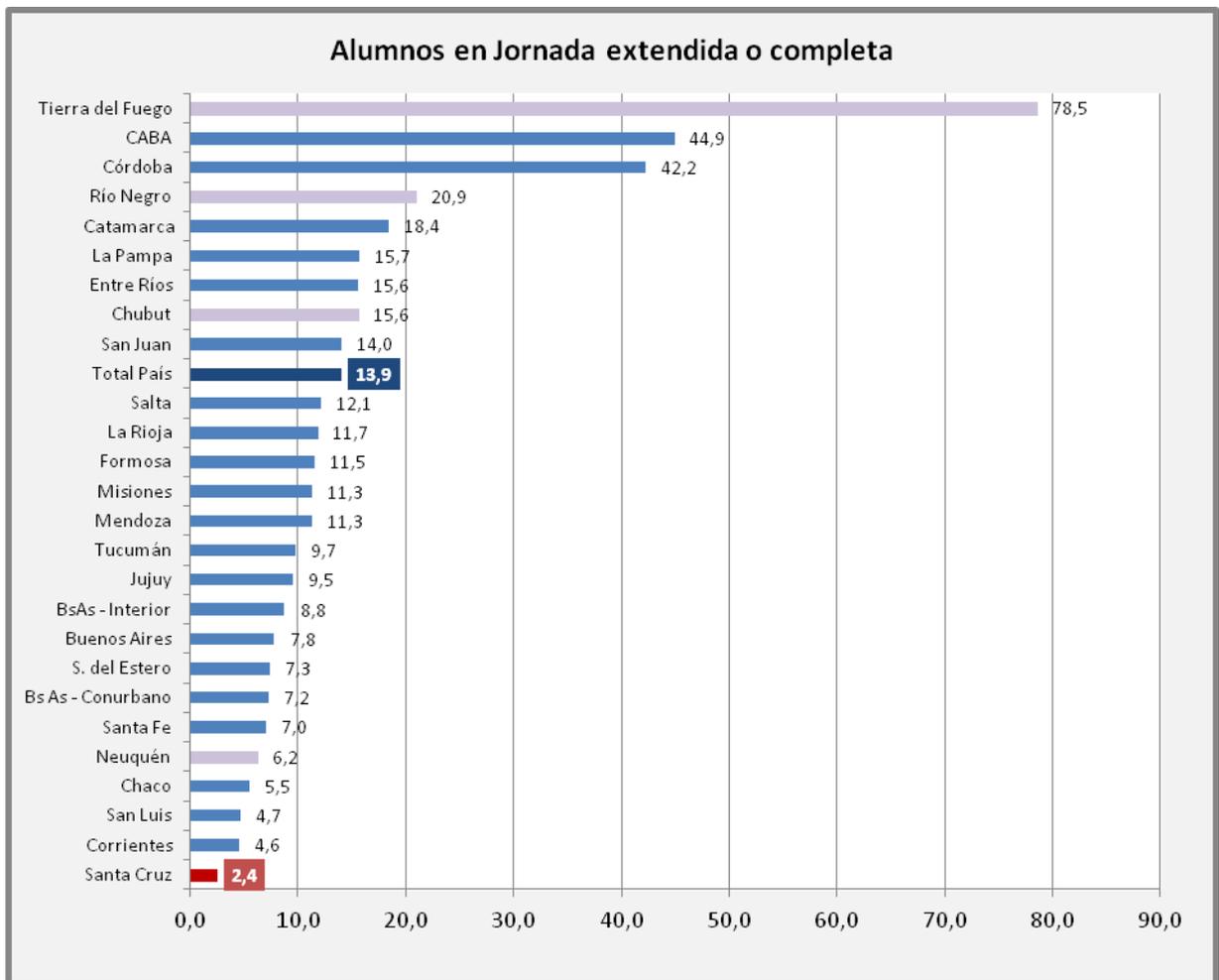
Gráfico 36.1: Evolución del peso relativo de la matrícula que concurre a jornada extendida. Nivel Primario - Periodo 2011 – 2018. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País.



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En relación con el conjunto de provincias del País, Santa Cruz muestra los niveles más bajos de alumnos en jornada completa, seguido, algo más lejos, por Corrientes y San Luis. En el extremo opuesto se encuentra Tierra del Fuego, con una penetración comparativamente muy alta (78.5%) seguido de lejos por CABA y Córdoba, que superan algo el 40%. El resto de las provincias cubre, como máximo, a dos de cada diez alumnos de primaria matriculados o menos.

Gráfico 37: Peso relativo de los alumnos que concurren a jornada extendida o completa por Provincia – Nivel Primario. Total del País. Año 2018

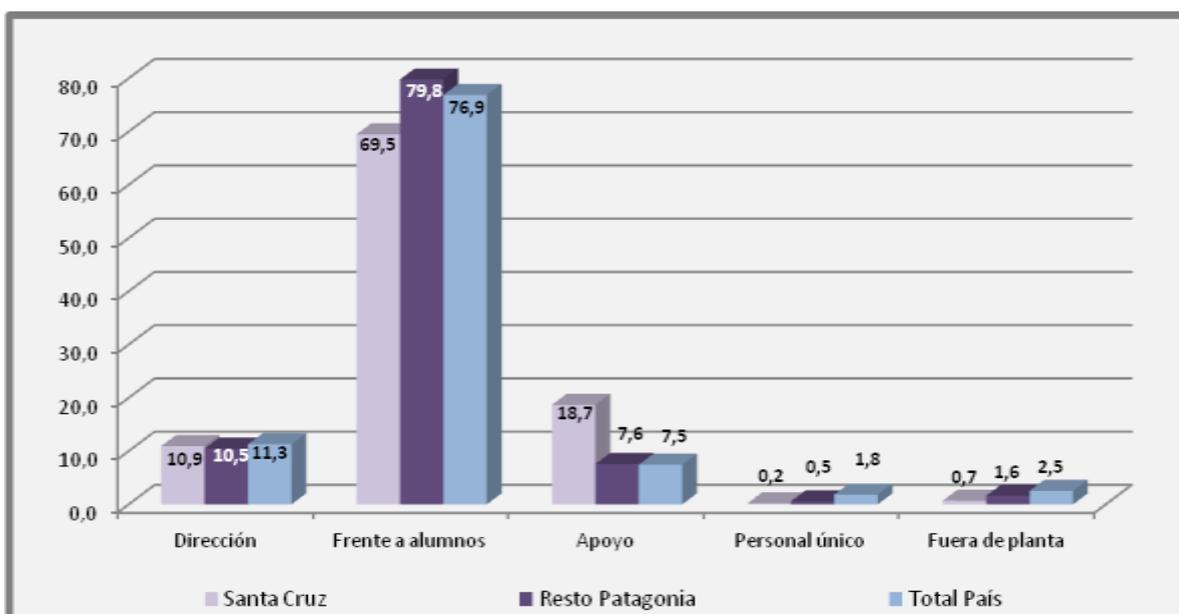
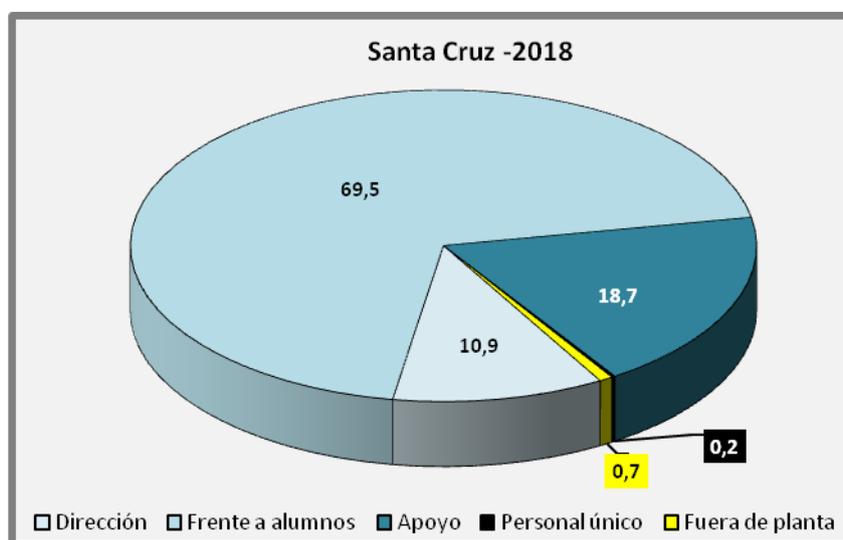


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

2.3.3.2. Características de los cargos docentes

Cerca de 7 de cada 10 cargos docentes de nivel Primario de Santa Cruz cumple funciones frente a alumnos mientras que cerca de 2 de cada 10 lo hace en funciones de apoyo. Comparativamente con el conjunto de la Educación Común, el nivel Primario muestra mayor concentración de los cargos frente alumnos en detrimento, principalmente, de los cargos de apoyo (69.5% vs. 48.9% y 18.7% vs. 35.9%, para el nivel y el total de la Educación Común respectivamente)

Gráfico 38: Distribución porcentual de los cargos docentes por función – Nivel Primario. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018



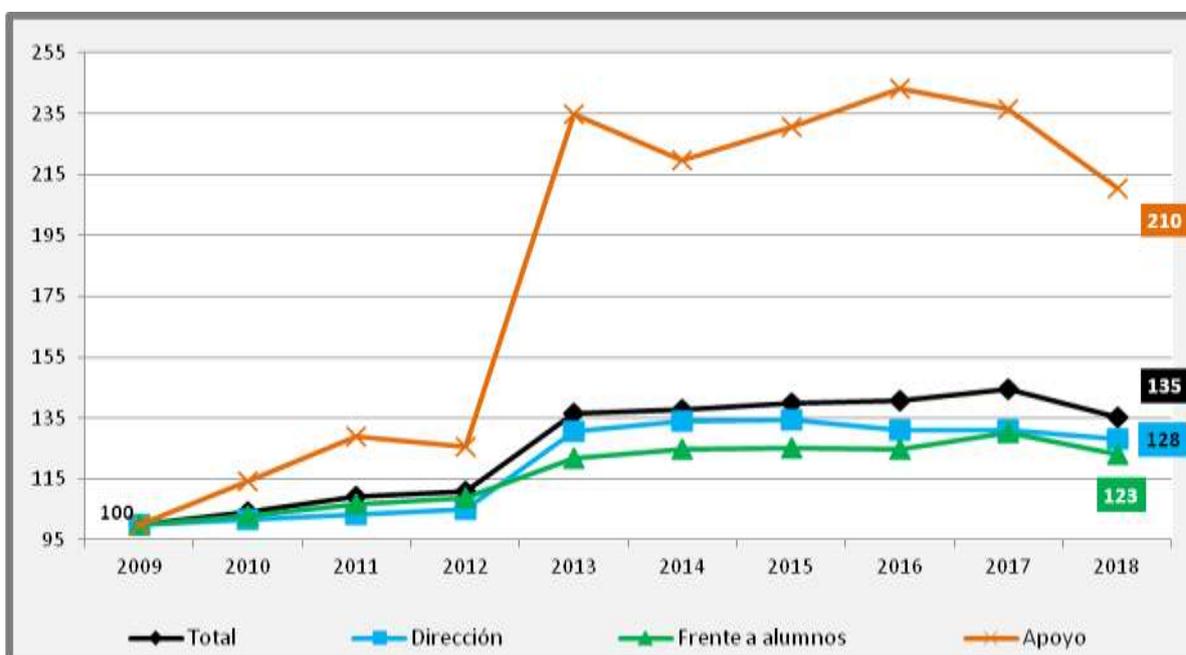
Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Comparando con el resto de la Región y con el total del País, se observa la misma relación que la mencionada cuando se analizó la Educación Común en conjunto y el nivel Inicial: el nivel Primario de Santa Cruz muestra niveles significativamente menores de cargos frente a alumnos y mayores de cargos de apoyo. No se observan diferencias de interés en los otros tipos de cargo.

Los cargos docentes de nivel Primario aumentaron durante el periodo un 35%, bastante por debajo del crecimiento evidenciado en la Educación Común (42%). Tanto los cargos directivos (28%) como los cargos frente a alumnos (23%) aumentan aún algo menos. Son los cargos de apoyo los que tienen un incremento muy importante, duplicando su peso entre 2009 y 2018 y alcanzando un incremento del 110%.

En cuanto a la tendencia durante el periodo, todos tienen un crecimiento continuo desde inicio del periodo hasta el 2017, con un salto en el 2013, muy pronunciado entre los cargos de apoyo. Decaen con intensidad variable en 2018. En este último año, es más fuerte la caída de los cargos de apoyo.

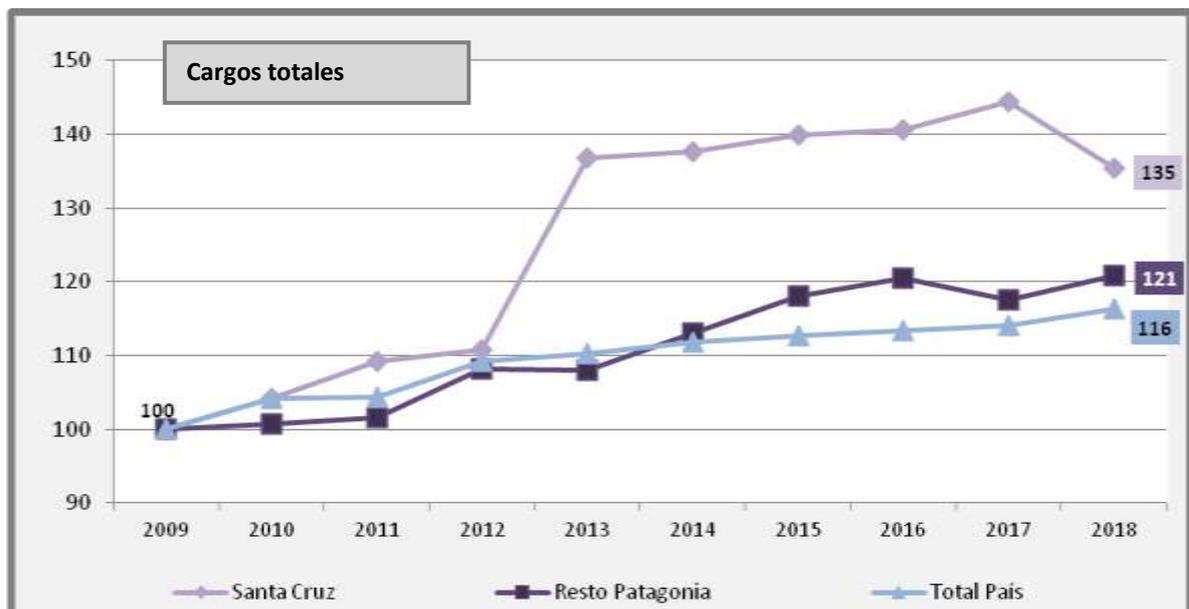
Gráfico 39: Evolución de los cargos docentes de nivel Primario total y por principales funciones, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009

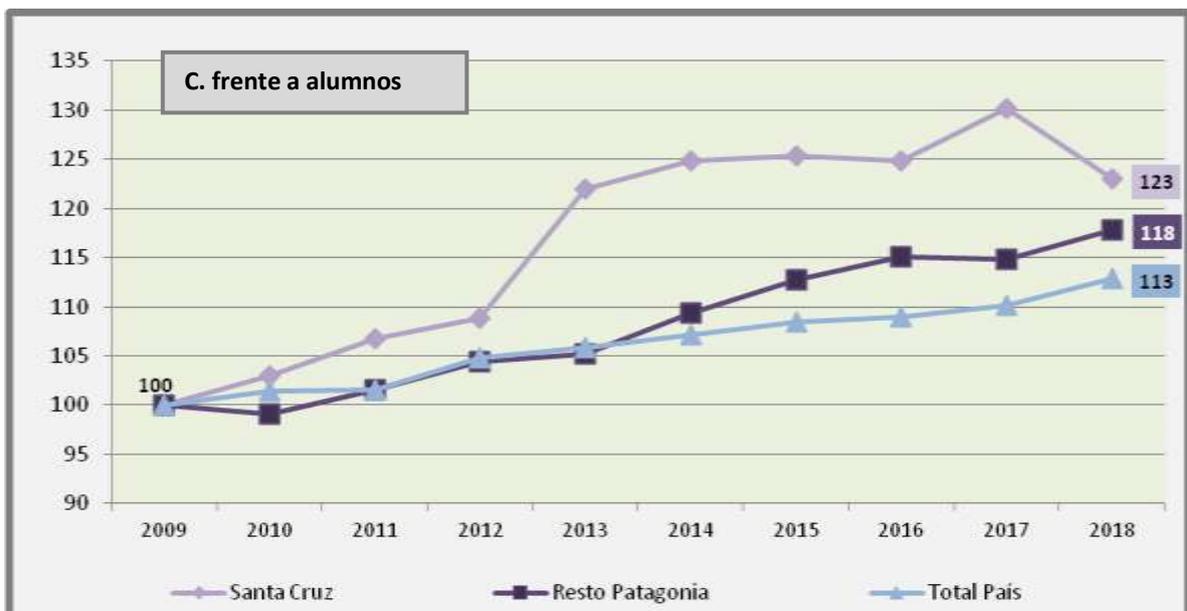
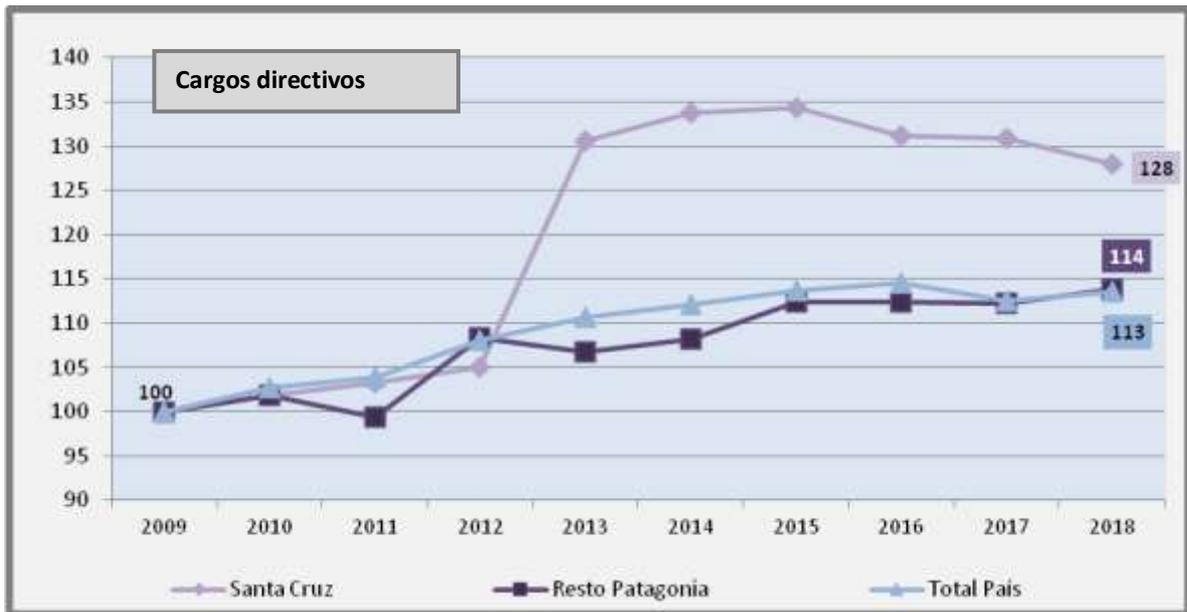


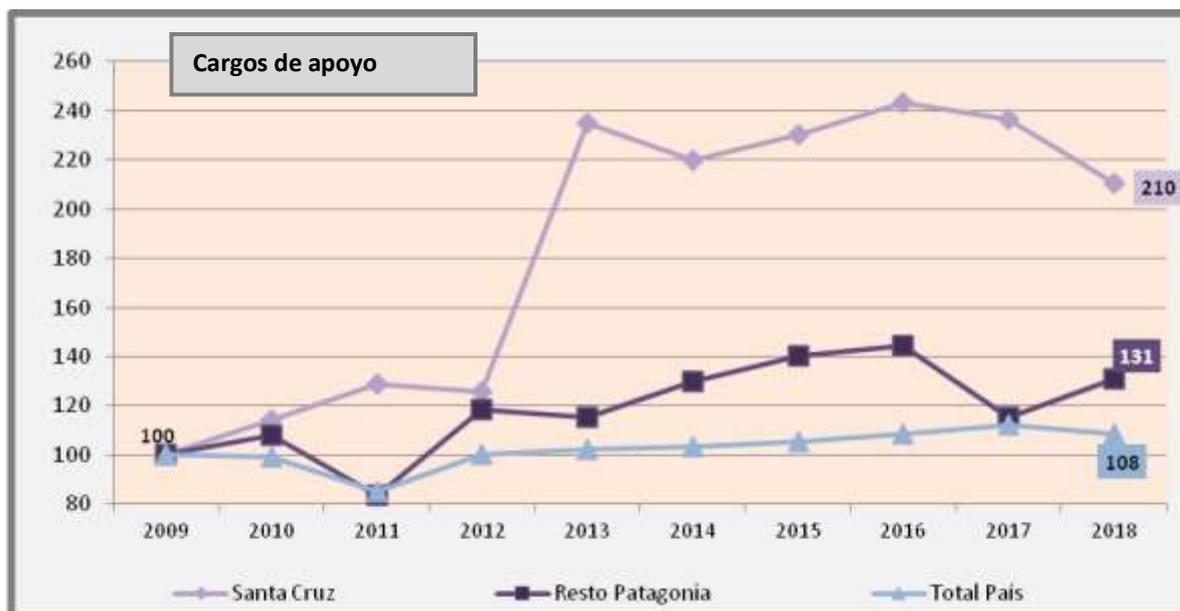
Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Comparando con el resto de la Región y el total del País, el crecimiento total de los cargos fue significativamente menor, en ambos, que en Santa Cruz. Analizando por tipo de función, los cargos directivos tuvieron un crecimiento similar en ambos conglomerados de comparación (114% y 113% respectivamente), muy por debajo de Santa Cruz (28%). Por su parte, los cargos frente a alumnos también aumentan menos que en Santa Cruz pero la distancia es menos significativa con respecto al resto de la Patagonia (18% versus 23% en Santa Cruz) pero se mantiene significativa con el total del País (13%). Finalmente, las distancias muy importantes se dan en los cargos de apoyo: 110% en Santa Cruz contra el 31% en el resto de la Región y 8% del total del País.

Gráfico 39.1: Evolución de los cargos docentes totales, de directivos, frente a alumnos y de apoyo de nivel Primario, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Base 100: 2009







Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En los cargos totales, la tendencia es generalmente creciente en los tres aglomerados pero el resto de la Patagonia y el total del País no sufren el pico significativo del 2013 ni la caída de 2018 que se observa en Santa Cruz.

Esta misma situación prácticamente se repite en los cargos frente a alumnos. En el resto de las funciones, se observan tendencias que, aunque son generalmente crecientes, muestran picos de crecimiento y caídas, algunas por debajo del año base, principalmente en el resto de la región Patagónica.

Alumnos por docentes frente a alumnos

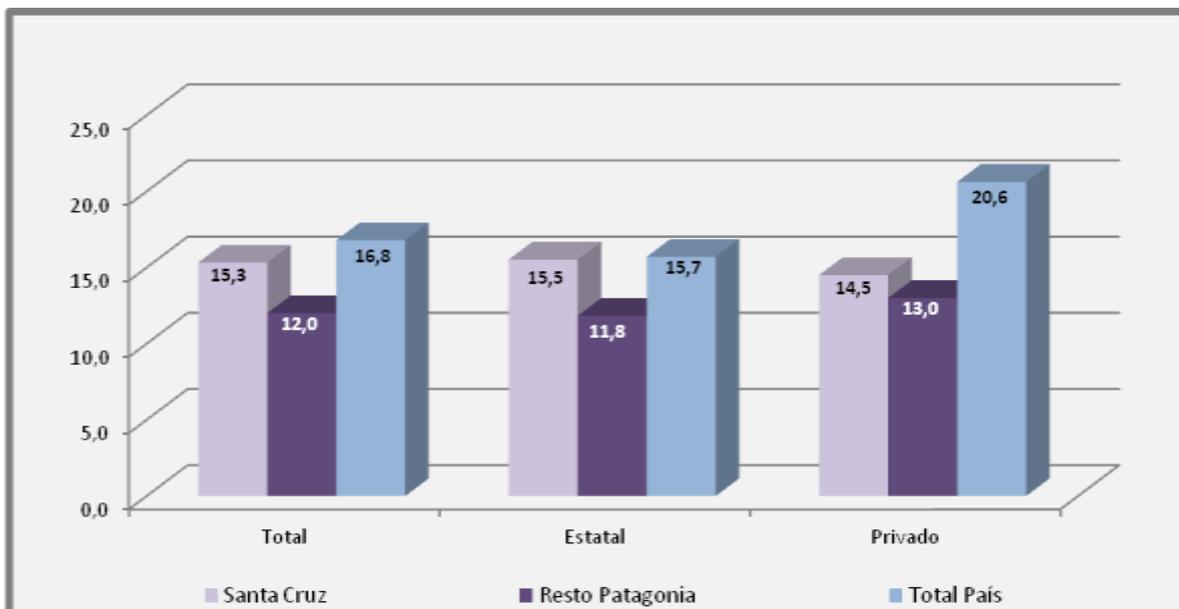
En Santa Cruz, en el nivel Primario (año 2018), hay, en promedio, 15.3 alumnos por docente²⁴. Esta cantidad aumenta algo en el sector estatal (15.5) y baja, también poco, en el sector privado (14.5).

Comparando con el resto de la Región, Santa Cruz tiene un alumno más por docente (15.3 versus 12.0). Esta distancia se incrementa considerablemente en el sector estatal (cerca de 4 alumnos) y disminuye a la mitad del total en el sector privado.

El resto del País tiene, con respecto a Santa Cruz, algo más de un alumno por docente (16.8). Estas diferencias se incrementan considerablemente en el sector privado donde la distancia se extiende a 6 alumnos.

²⁴ Se trata exclusivamente de docentes frente a alumnos.

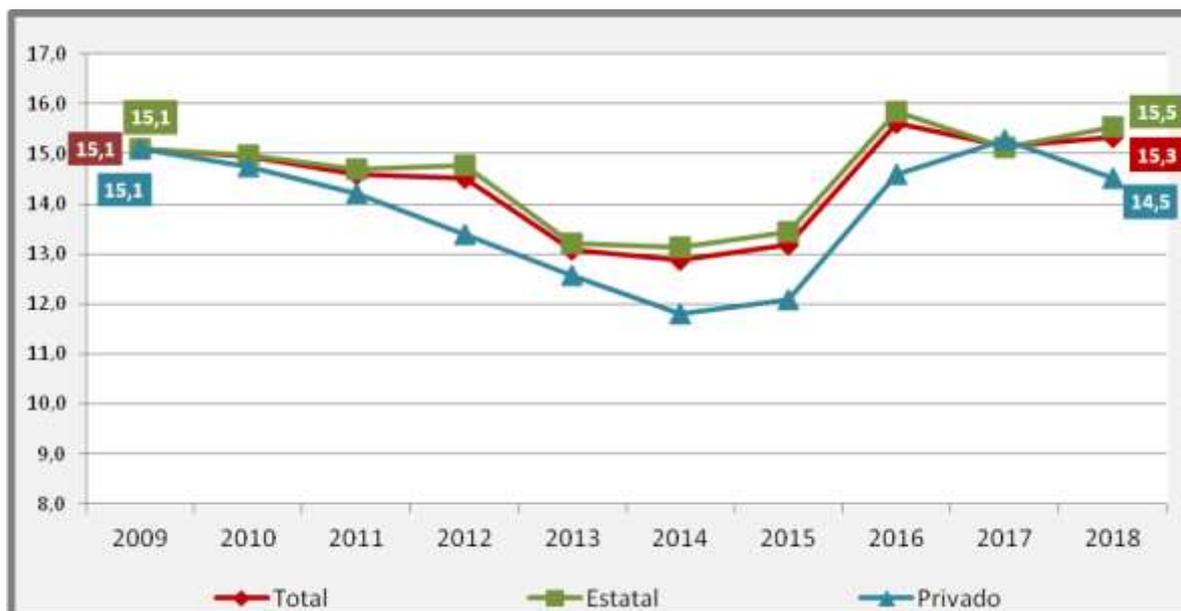
Gráfico 40: Cantidad de alumnos por docente frente a alumnos por sector de gestión. Nivel Primario. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Mirando la tendencia en los últimos diez años en Santa Cruz, la cantidad de alumnos por docente bajó en forma constante en ambos sectores de gestión, pero más intensamente en el privado, hasta el año 2014. En este año alcanzó los valores mínimos del período (13 para el total, 13 para el sector estatal y 12 para el sector privado). A partir de allí crece, con una leve caída en el 2017 para el total y el sector público, y hasta el 2017 en el sector privado, volviendo a caer en el 2018. Al final del periodo, quedan por encima del valor inicial el promedio total y estatal mientras que el sector privado decrece levemente.

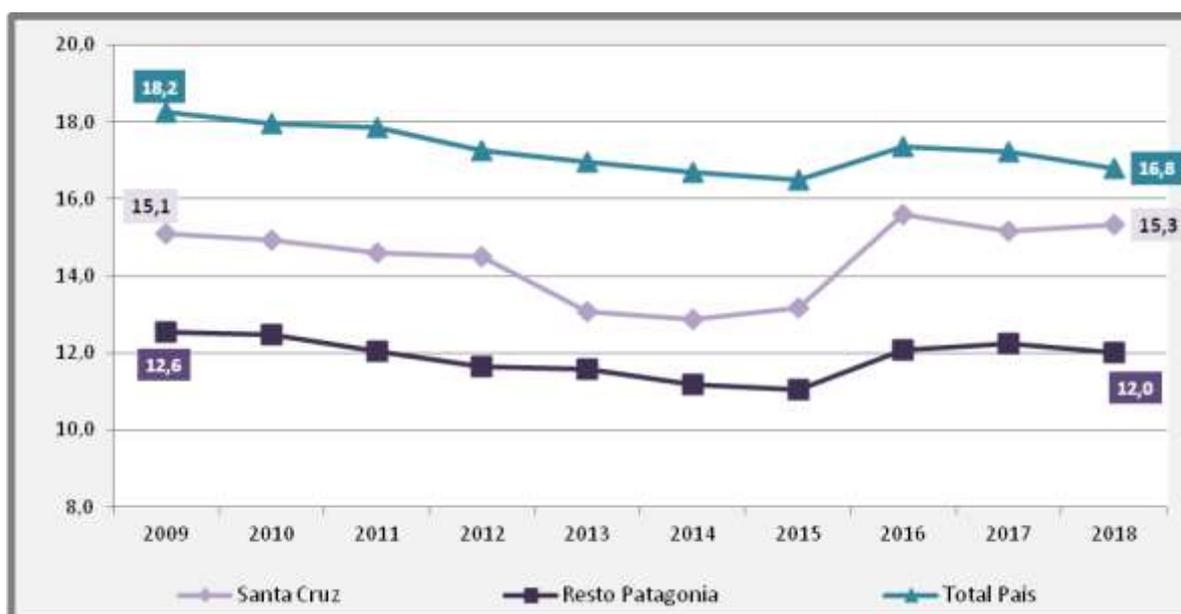
Gráfico 41: Evolución de la cantidad de alumnos por cargo docente frente a alumnos, total y por sector de gestión. Nivel Primario, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz.



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Contrariamente a lo observado en Santa Cruz, tanto el resto de la Región Patagónica como el total del País pierden alumnos por docente, caída que es más pronunciada en el total del País. En los dos conglomerados la tendencia es decreciente hasta el año 2015, asciende en el 2016. A partir de ese año, en el total el País se reinicia el descenso. En el resto de la Región, se mantiene prácticamente constante. Ninguno de los dos alcanza, al final, los valores de inicio.

Gráfico 41.1: Evolución de la cantidad de alumnos por cargo docente frente a alumnos. Nivel Primario, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz, resto de la región patagónica y total del país. Base 100: 2009



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

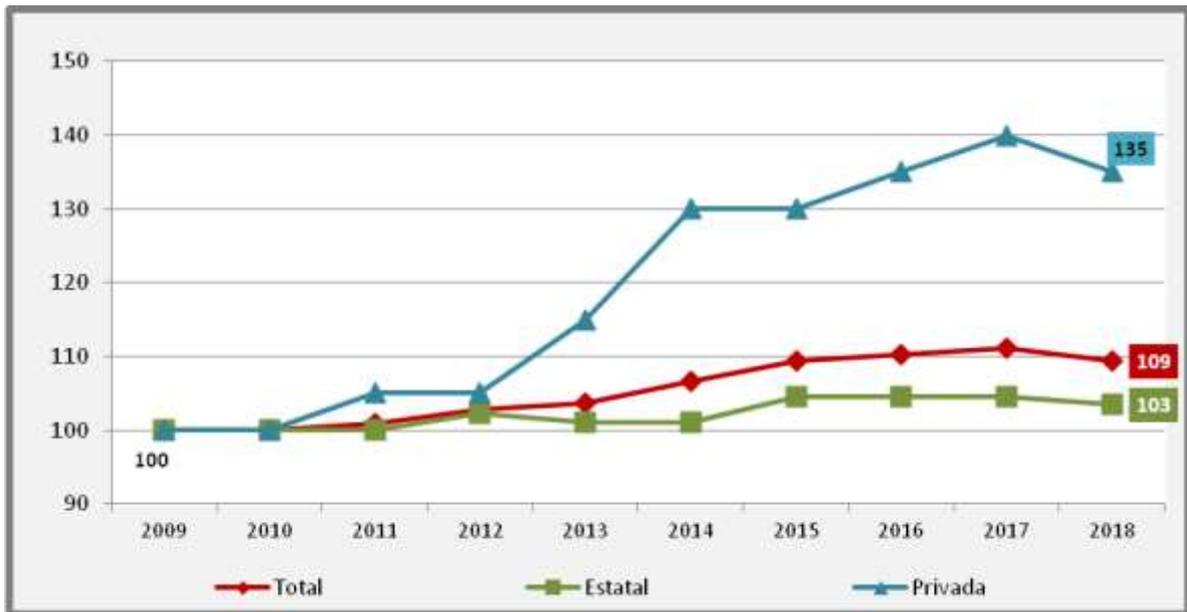
2.3.3.3. Características de las unidades educativas

Si se analizan las unidades educativas por sector de gestión, se observa que el peso de las unidades educativas del sector estatal de Santa Cruz es, en 2018, del 76.9% (ver gráficos 21 y 21.1) bastante menor al del total del País (82.4) y, principalmente, al del resto de la Región (84.9%).

En los últimos diez años, las unidades educativas de nivel Primario se incrementaron un 9%. Este incremento no fue parejo según sector: mientras que las unidades del sector estatal se incrementaron solo un 3%, las del sector privado aumentaron considerablemente al final del periodo (35%), ganando a lo largo de estos años participación en el total.

Al observar la tendencia, ambos sectores muestran una tendencia similar hasta el año 2013 donde el sector privado comienza un rápido crecimiento que solo se detiene, algo, en el 2018.

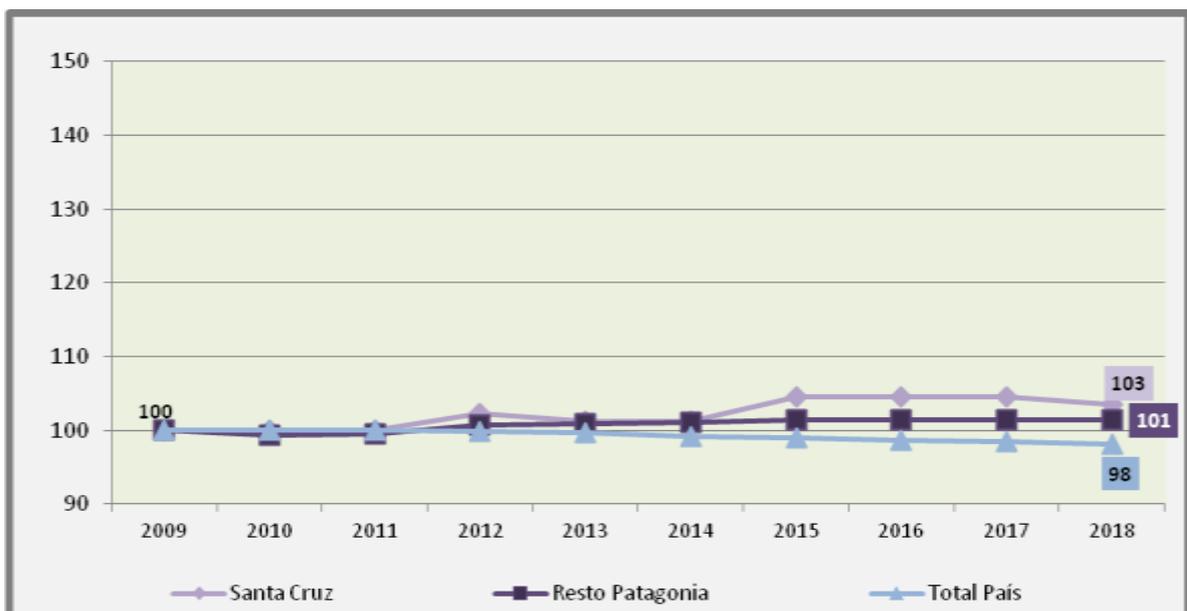
Gráfico 42: Evolución de la cantidad de unidades educativas de nivel Primario, total y por sector de gestión. Nivel Primario, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009

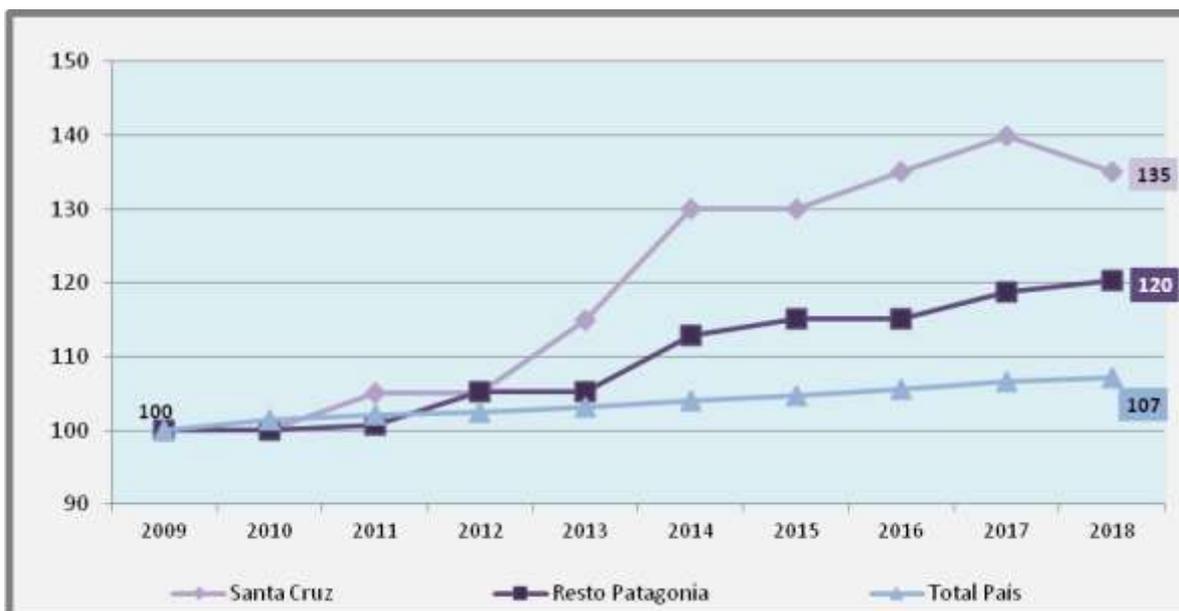


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Las unidades del sector estatal de Santa Cruz tuvieron un incremento solo algo superior al resto de la Región (3% versus 1%) y del total del País, que termina el periodo con una leve pérdida (-2%).

Gráfico 42.1: Evolución de las unidades educativas por sector de gestión, periodo 2009 –2018. Nivel Primario. Comparación Santa Cruz, resto de la región patagónica y total del país. Base 100: 2009





Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

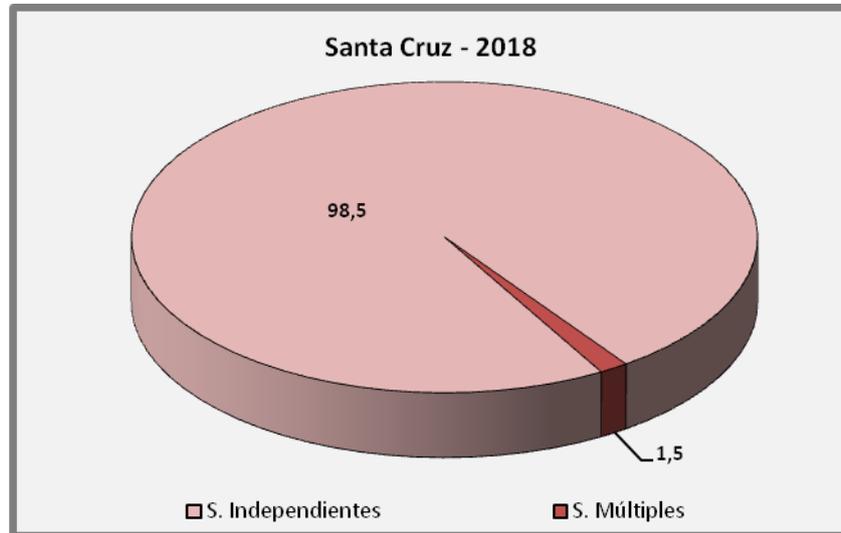
Las diferencias de interés se observan en el sector privado. La tendencia en los tres conglomerados es creciente prácticamente todo el período pero es mucho más pronunciada en Santa Cruz, que finaliza con un 35% de incremento. En un lugar intermedio se encuentra el resto de la Región (20%). Finalmente, el total del País muestra un incremento bastante menor (7%) a los otros dos. En los primeros años, todos tienen un comportamiento similar pero Santa Cruz se despegó a partir del 2012 y el resto de la Región lo hace a partir del 2013. Esta tendencia del sector privado es muy parecida a la observada en el nivel Inicial para los tres conglomerados analizados.

Secciones²⁵ o grados

En Santa Cruz – en 2018 - , la casi totalidad de las secciones del nivel Primario son independientes, es decir, de un solo grado. Esta situación se verifica tanto en el sector estatal como en el privado.

²⁵ La sección o división es un grupo escolar organizado, formado por alumnos que cursan el mismo o diferentes grados o años de estudio, en el mismo espacio, al mismo tiempo y con el mismo docente o equipo de docentes. La sección puede estar formada por un solo alumno. Según la organización curricular, una sección puede ser: independiente (las actividades de enseñanza corresponden a un solo ciclo, grado o etapa) o Múltiple (las actividades de enseñanza pueden corresponder a varios ciclos y/o grados/años distintos)

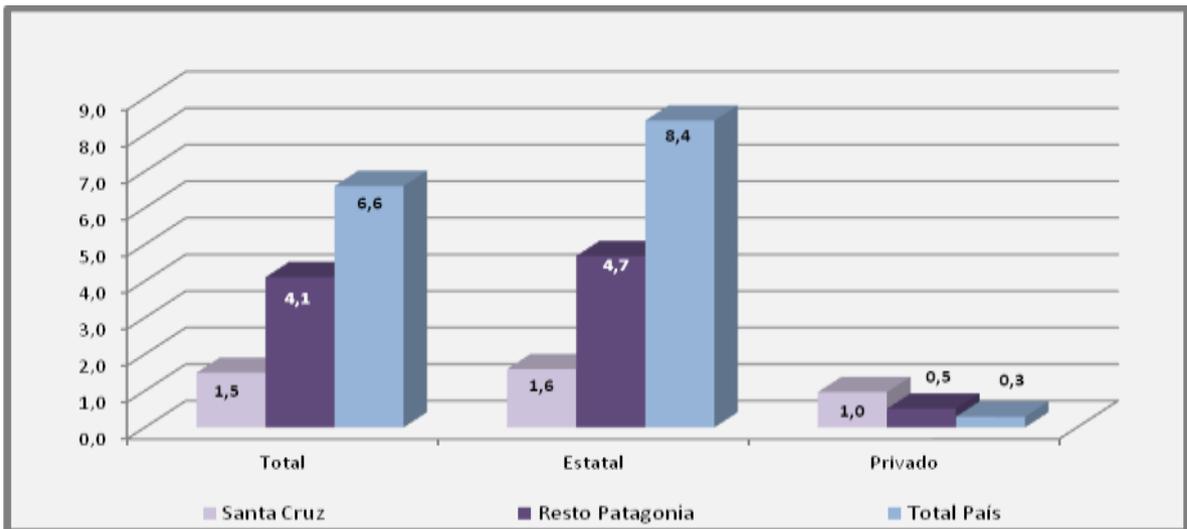
Gráfico 43: Distribución porcentual de las secciones del nivel Primario por tipo de sección. Santa Cruz. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

El peso de las secciones múltiples de Santa Cruz es muy bajo tanto si se lo compara contra el resto de la Región (4.1%) como, y especialmente, con el total del País (6.6%). En esos conglomerados se observa una clara diferenciación en el peso de este tipo de secciones en el sector estatal y privado: aumenta el peso en el sector estatal mientras que disminuye fuertemente en el privado, a tal punto de tener éstas un menor peso que las propias de Santa Cruz.

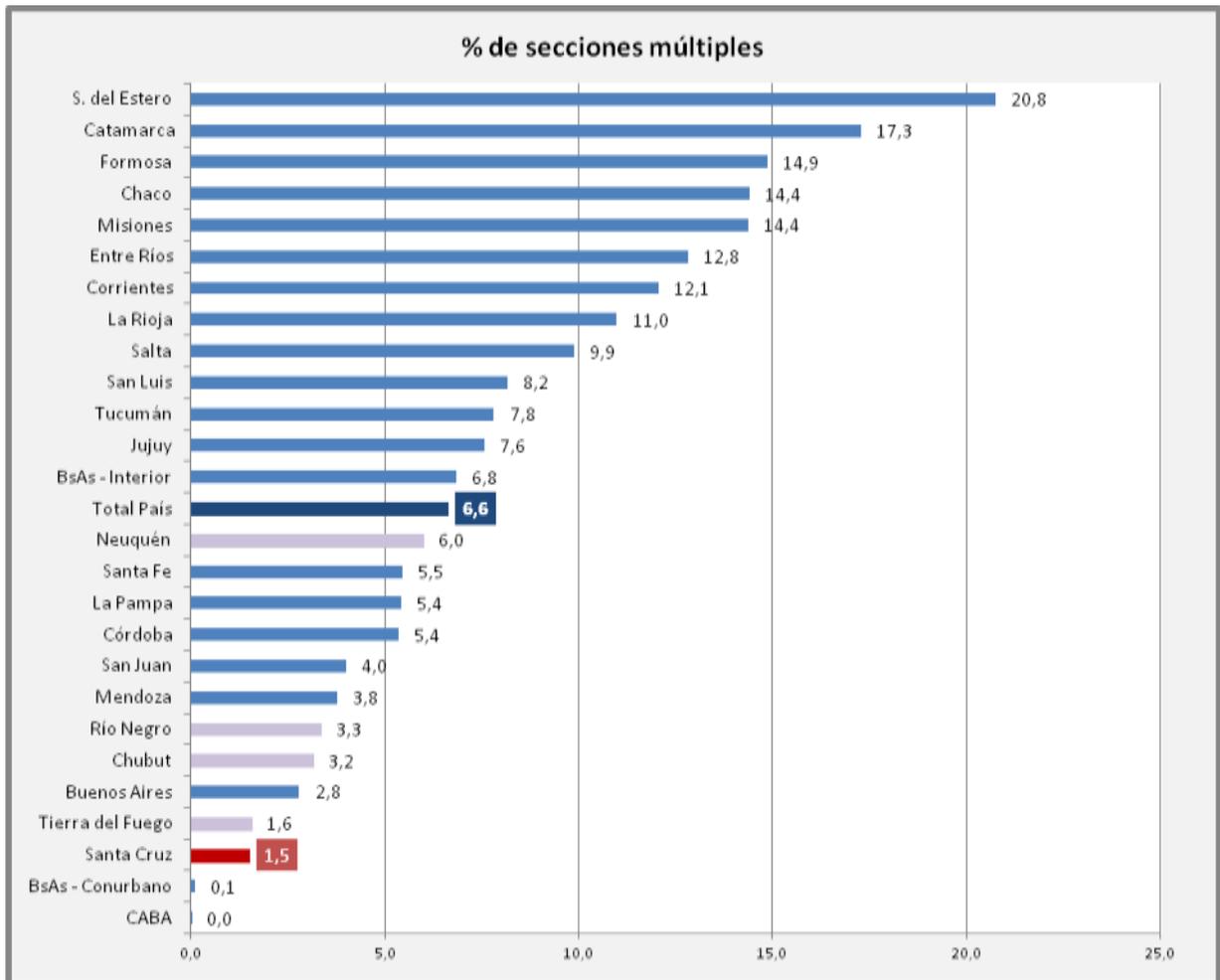
Gráfico 43.1: Peso relativo de las secciones múltiples de nivel Primario por sector de gestión. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Comparando con todas las provincias del País, Santa Cruz se encuentra entre aquellas con menos peso de las secciones múltiples, solo superada por CABA y el Conurbano bonaerense y muy lejos de la provincia con mayor peso de este tipo de secciones, Santiago del Estero (20.8%).

Gráfico 43.2: Peso de las secciones múltiples por provincia. Total del país. Año 2018



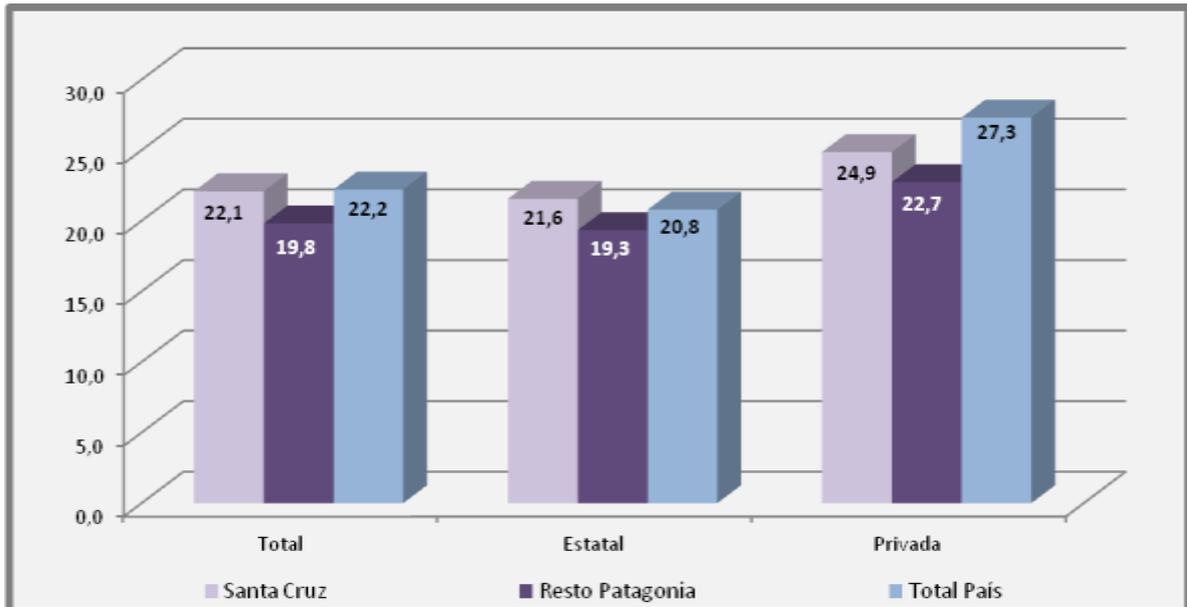
Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Finalmente, la cantidad de alumnos por sección es uno de los indicadores que permite un acercamiento sobre las condiciones de enseñanza, teniendo en cuenta que serán menos satisfactorias a medida que mayor sea el número de alumnos. No obstante, se ha podido determinar que no existen relaciones estrictas ni lineales entre el número de alumnos de una sección y sus logros de aprendizaje. De cualquier forma, ciertos umbrales no deberían ser sobrepasados, por cuanto se estaría frente a condiciones de hacinamiento inaceptables para el proceso de enseñanza – aprendizaje.²⁶

²⁶ Fuente: Sistema Nacional de Indicadores Educativos – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - Red Federal de Información Educativa.

En Santa Cruz (en 2018), en promedio, en todo el nivel Primario, hay 22 alumnos por grado. Es algo menor en el sector estatal y bastante mayor (25) en el sector privado.

Gráfico 44: Alumnos por sección del nivel Primario por sector de gestión. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018

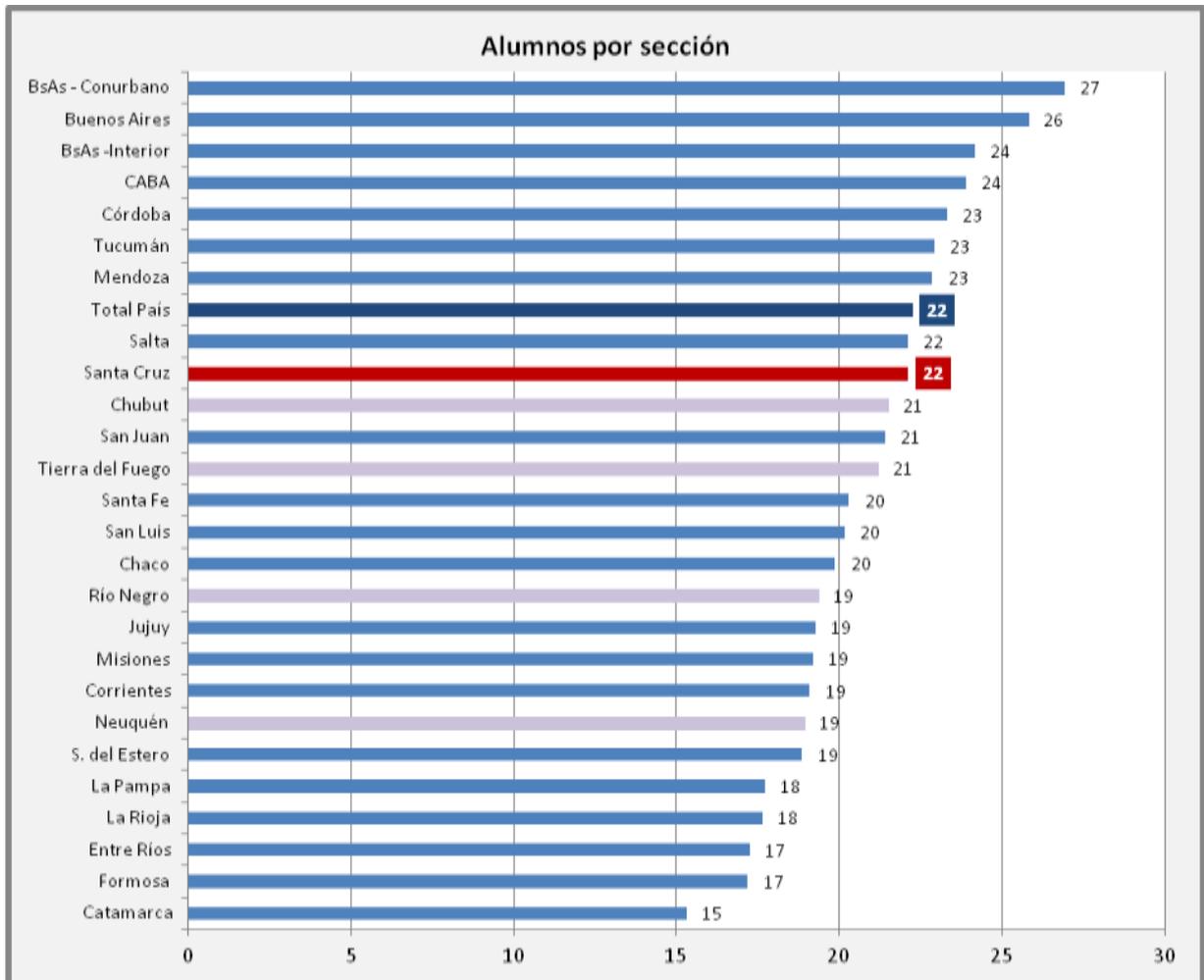


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Comparativamente, Santa Cruz tiene más alumnos por sección, en ambos sectores, que los que se observan en el resto de la Región Patagónica – la supera en algo más de dos alumnos en todos los casos -. En relación al total del País, muestran valores similares en el total pero las diferencias principales se encuentran por sector: mientras que en Santa Cruz hay casi un alumno más por sección que en el total del País, esta diferencia se invierte y se duplica en el caso del sector privado.

Analizando su posición en el conjunto de las provincias argentinas, Santa Cruz está ubicada en 10 lugar pero junto a un conjunto importante de provincias que tienen la misma cantidad de alumnos por sección o similar. En el extremo superior, con mayor cantidad de alumnos por sección, se encuentra el conurbano bonaerense (27 alumnos por sección) y, en el extremo opuesto, Catamarca, con 15.

Gráfico 44.1: Alumnos por sección del nivel primario por provincia. Total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

2.3.4. Nivel secundario

La LEN (2006), define en su artículo 29 que: “La Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria” y tiene como fin “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (art. 30). Su duración varía entre 5 ó 6 años de acuerdo a la estructura elegida por cada jurisdicción para su sistema educativo (art. 134).

En cuanto a su organización, refiere que “se divide en dos ciclos: un Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones modalidades (de dos o tres años de duración, según la localización del séptimo año) y un Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del



mundo social y del trabajo, que será de tres años como mínimo en todas las jurisdicciones y de cuatro en las ofertas de modalidad Técnico Profesional y Artística que así lo requieran” (art. 31)²⁷.

En 2018, en Santa Cruz, el nivel secundario está compuesto por 28.733 alumnos, 82 unidades educativas, 2.567 cargos docentes y 59.632 horas cátedras.

En los últimos diez años, la matrícula de este nivel aumentó un 60% y los cargos docentes, un 52%. Estos aumentos son muchos más importantes que los evidenciados en el nivel Inicial y Primario para ambos componentes. Contraponiéndose a esto, las unidades educativas sufrieron una pérdida muy importante, decreciendo en el periodo un 46%.

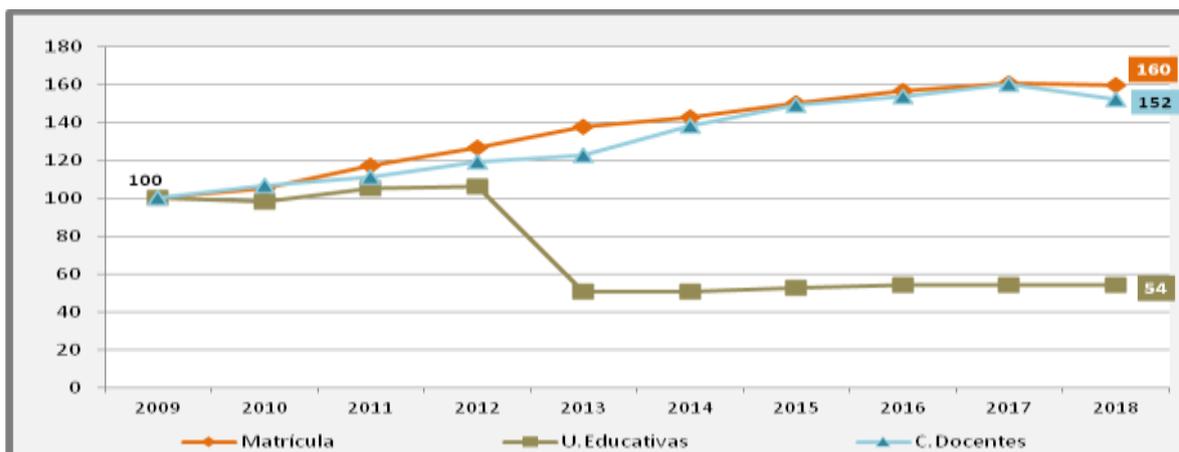
Si comparamos esta evolución con la propia de la Educación Común en su conjunto, se observa que la matrícula tuvo un incremento significativamente mayor (60% versus 24% de la Educación Común). También es mayor el crecimiento de los cargos docentes (52% versus 42%). Las unidades educativas, por el contrario, estarían explicando los valores negativos de crecimiento que muestra la Educación Común en su conjunto (-46% versus -12%).

Tanto la matrícula como los cargos docentes muestran, desde 2009, un aumento constante y rápido hasta 2017. Al año siguiente – 2018 -, en los dos casos se observan decrecimiento de la matrícula y un estancamiento de los cargos docentes. Las unidades educativas aumentan con menor intensidad hasta el 2012, momento a partir del cual sufre una fuerte caída – 2013 - de la que se recupera muy lentamente, sin alcanzar los valores de inicio.

Gráfico 45: Evolución de la matrícula²⁸, de las unidades educativas y de los cargos docentes de nivel Secundario, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009

²⁷ Sistema Educativo Nacional – Informe estadístico Edición Enero de 2017 – Ministerio de Educación y Deportes – Presidencia de la Nación, SICE – Secretaría de Innovación y calidad educativa – Diniee – página 42.

²⁸ Hasta el año 2015, independientemente de la adhesión de cada provincia a la estructura académica de primaria y secundaria de 6 años, las estadísticas de nivel primario incluían solo los datos de 1ero a 6to grado, sumando el 7mo grado al nivel medio en todos los casos. A partir del año 2016, se respeta para la elaboración de los datos la estructura implementada por cada provincia. Entonces se incluye en el nivel primario el 7mo grado en aquellas las provincias que no adhirieron o abandonaron esta estructura (11 provincias más la CABA) y no lo incluyen en las que las que la adoptaron (12 provincias). Para elaborar los cuadros de evolución del nivel medio se excluyó de la matrícula total a todos los alumnos de 7mo grado hasta el año 2015 y los alumnos 7mo asignados al secundario del 2016 al 2018. Las provincias que aún conservan la estructura de la Ley Federal de Educación son:

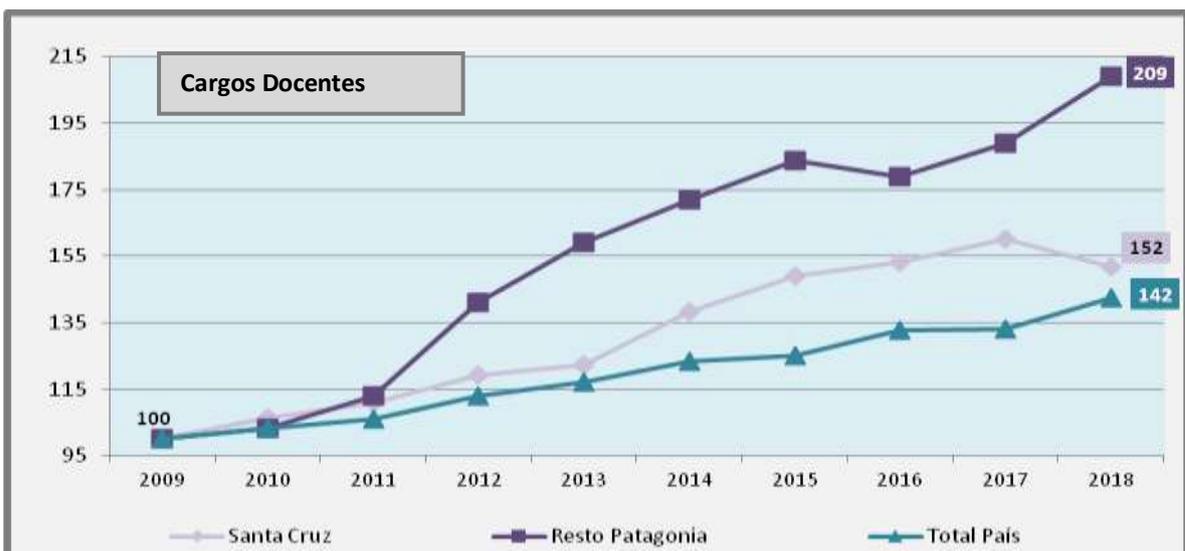
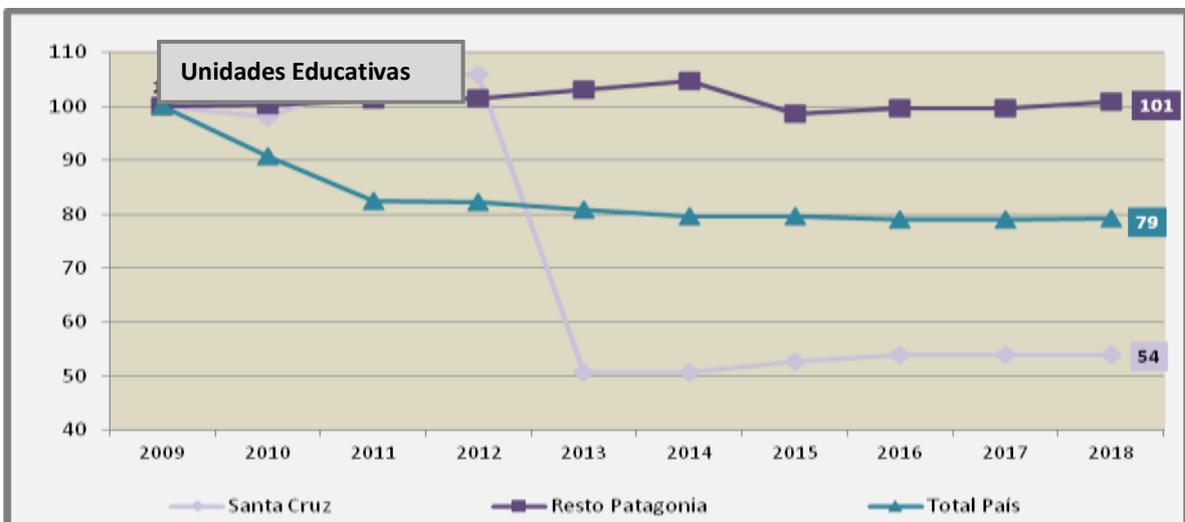
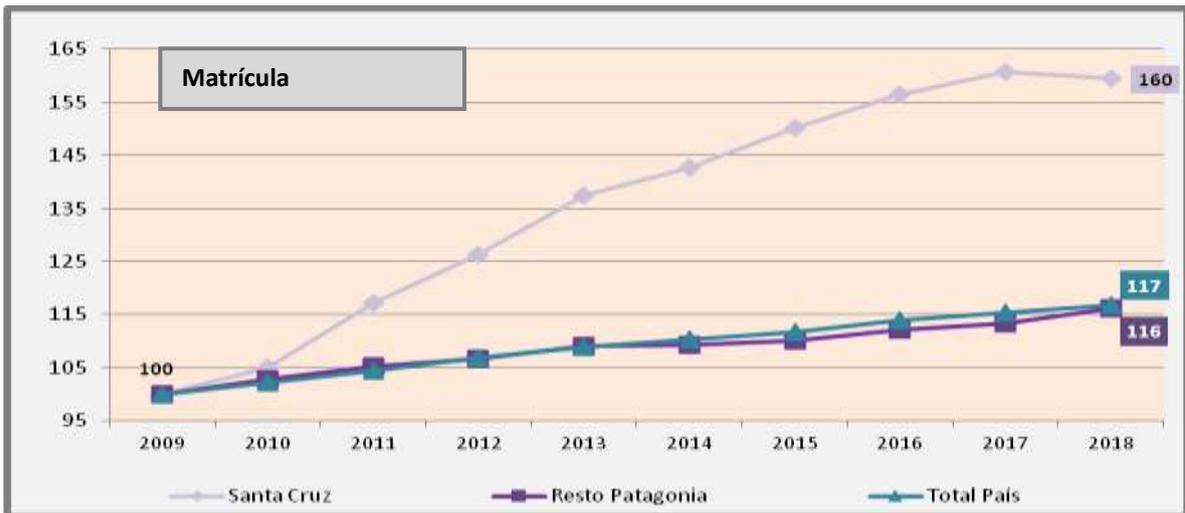


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Comparando con el resto de la Región y el total del País, Santa Cruz muestra un incremento significativo de la matrícula (60% versus 16% de la Región y 16% del total del País) pero no se comporta igual con respecto a los otros dos componentes (unidades educativas y cargos docentes).

Si se tiene en cuenta la tasa de escolaridad del año 2010 (de 98,8% para el grupo de 12 a 14 años y de 89,2% para el de 15 a 17 años) y el porcentaje de crecimiento de la población en edad de concurrir al nivel medio (entre un 4% y un 7% - Ver cuadro 3) en Santa Cruz el crecimiento de la matrícula estaría en condiciones conservar los niveles de cobertura y aún ampliarlos. Lo mismo parece estar sucediendo en el total del país y, en menor medida, en el resto de la Patagonia.

Gráfico 45.1: Evolución de la matrícula, de las unidades educativas y de los cargos docentes de nivel Secundario, periodo 2009 – 2018. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Al finalizar el periodo, tanto en el total del País como en Santa Cruz, con mayor intensidad, se observa una pérdida considerable de unidades educativas (-21% y -46% respectivamente). El resto de la Patagonia prácticamente mantiene las unidades del inicio (+1%). Analizando la tendencia, así como en Santa Cruz se observa una caída fuerte en el 2013 para luego mantenerse, en el caso del total del país, esto sucede en 2011. En el resto de la Región, el crecimiento es muy leve hasta el 2015 – donde pierde lo ganado. Al año siguiente, reinicia un ciclo de leve crecimiento.

En el caso de los cargos docentes, comparativamente con el resto de la Región Patagónica, que tiene un incremento en el periodo de 109%, tanto Santa Cruz (52%) como el total el país (42%) muestran un comportamiento similar en el periodo entre sí pero claramente diferenciado del resto de Región.

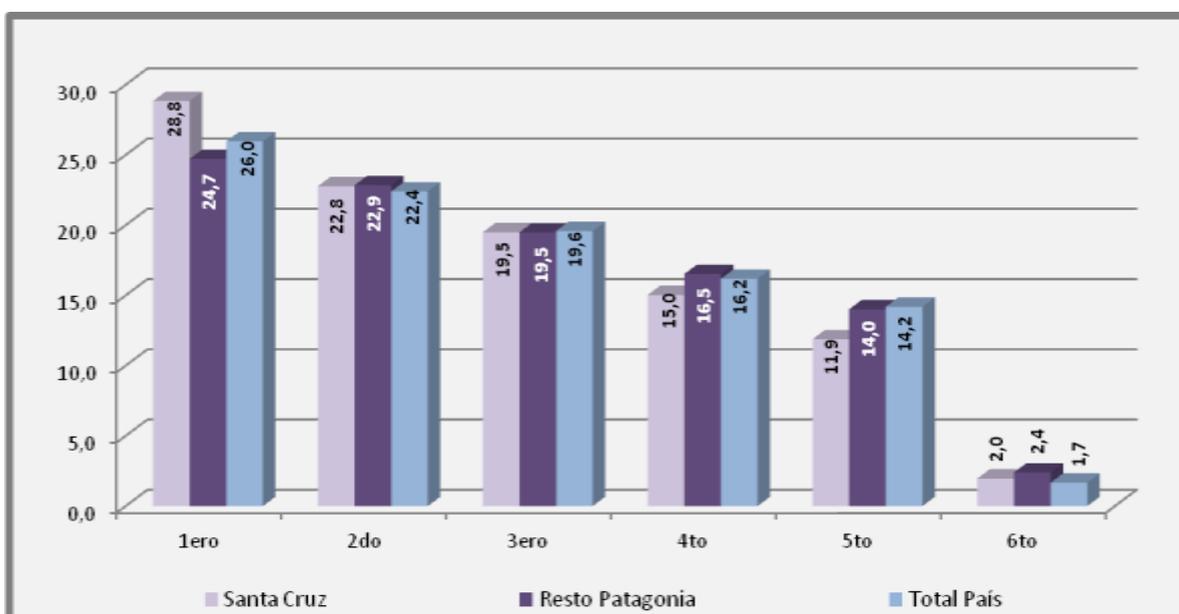
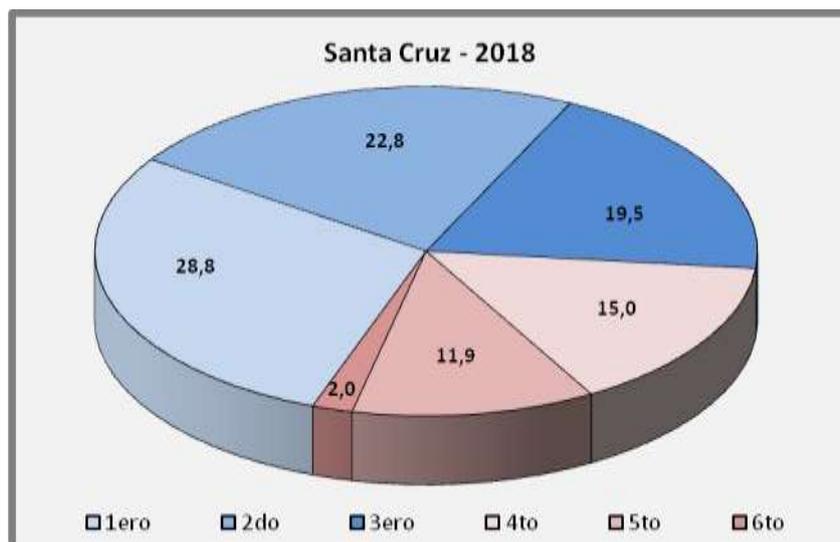
2.3.4.1. Característica de la matrícula de nivel secundario ²⁹

La distribución de la matrícula en el nivel secundario se podría analizar, al menos, en tres dimensiones: por año de estudio, por sector de gestión y por orientación de los títulos.

En cuanto al año de estudio, la distribución porcentual de la matrícula de nivel Secundario de Santa Cruz disminuye progresivamente, y de manera significativa, a medida que aumenta el año, de un 28.8% en primer año a un 11.9% en 5to.

Gráfico 46: Distribución porcentual de la matrícula de nivel Secundario por año de estudio (1ero a 6to). Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018.

²⁹ La matrícula de nivel secundario excluye el 7mo grado tanto cuando se utilizan datos del año 2018 como en el análisis de las evoluciones de matrícula de esta sección, por lo que se presentan solo de 1ero a 5to/6to año.



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

La distribución entre grados es bastante similar a la observada en Santa Cruz en el resto de la Patagonia y en el total del País. Sin embargo, en ambos casos, la diferencias entre los años extremos (primero, por un lado, y cuarto y quinto, por otro) son menos pronunciadas.

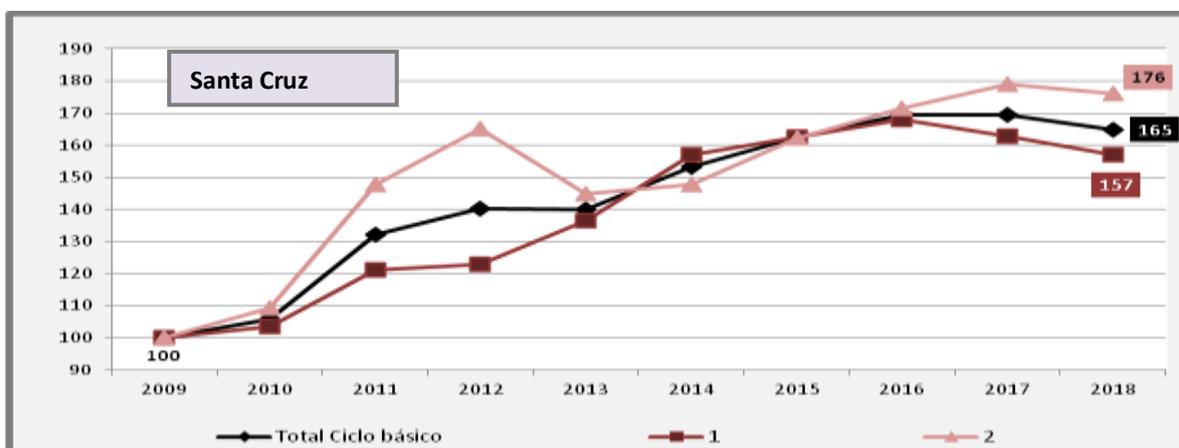
Al considerar la evolución de la matrícula de cada uno de los ciclos del nivel en los últimos diez años, se observa en Santa Cruz un importante crecimiento en ambos, mayor en el primero (65%) que en el segundo (54%). Aunque ambos ciclos muestran una tendencia creciente casi constante, se pueden detallar algunas diferencias: El ciclo básico aumenta de manera importante hasta el año 2016 (donde alcanza el pico de 70%) para luego

mantenerse y caer a los valores finales en el 2018. El ciclo orientado crece hasta el final del periodo pero con leves retrocesos, que recupera rápidamente, en los años 2011 y 2014.

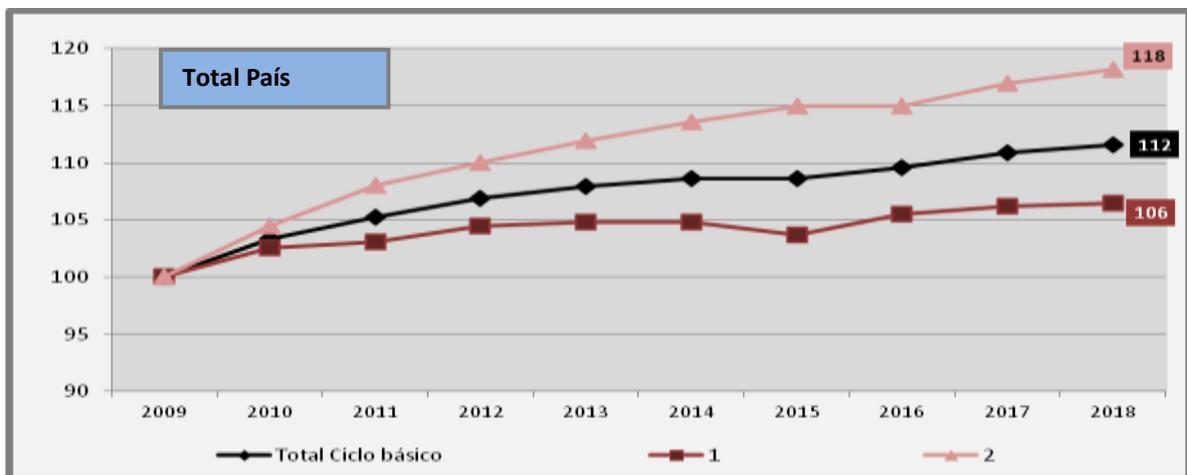
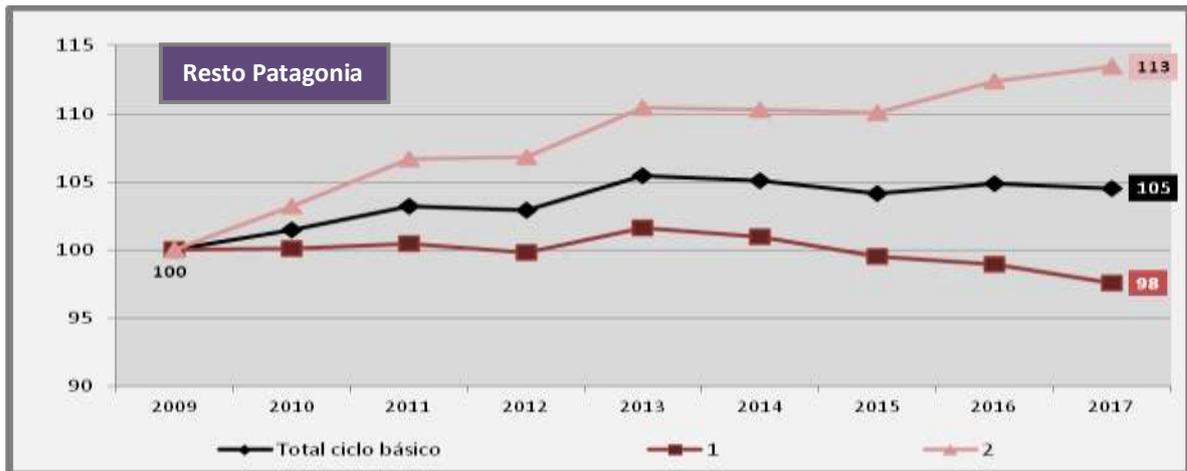
Tanto en el resto de la Región como en el total del País, ambos ciclos muestran crecimientos al finalizar el periodo pero muy por debajo de los de Santa Cruz. Sin embargo, como diferencia, en ambos crece significativamente más el segundo ciclo (30% en el resto de la Región y 22% en el País) que el primero (5% y 12% respectivamente).

Analizando por año al interior del ciclo básico, en Santa Cruz se observa que el primer año muestra una tendencia parecida a la del total del ciclo básico, mostrando la misma caída en los últimos años del periodo, aunque algo más pronunciada. El segundo año tiene, en casi todos los años del periodo, un crecimiento mayor -especialmente en el año 2012 – que el total y el primer año. A su vez, solo retrocede – algo - en el 2018, logrando un crecimiento final de 76% - el mayor del ciclo y del nivel.

Gráfico 47: Evolución de la matrícula del ciclo básico³⁰ por grado, Nivel primario - periodo 2009 – 2018. Santa Cruz, resto de la región patagónica y total del país. Base 100: 2009



³⁰ El ciclo básico se compone del 7mo grado, cuando corresponde, (excluido para este análisis), 1ero y 2do año. El ciclo orientado por 4to, 5to, 6to año. Para estos cuadros se excluyo el séptimo grado (primer año del nivel secundario) de las provincias que adhirieron a la estructura educativa de la Ley Federal entre el 2016 y 2018; y de todas, entre los años 2009 y 2015.



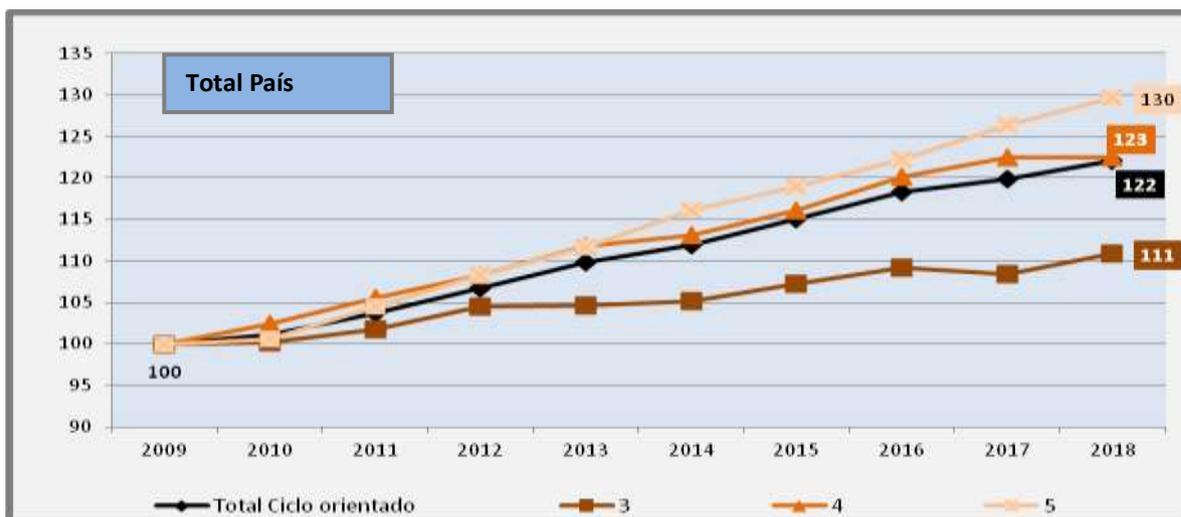
Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Tanto en el resto de la región como en el total del país, el segundo año es, también, el que más crece, pero con aumento muy por debajo que el observado en Santa Cruz (13% en el resto de la Región y 18% en el País). El primer año muestra un crecimiento menor bastante menor en el país (6%) y un leve decrecimiento en el resto de la Región (-2%)

En cuanto al ciclo orientado, en Santa Cruz se observa un crecimiento constante en todos los años, similar al observado en el total de este ciclo, llegando todos a un crecimiento similar (máximo 56% en cuarto y mínimo de 53% en quinto) al final del periodo.

Gráfico 47.1: Evolución de la matrícula del ciclo orientado por año, Nivel secundario - periodo 2009 – 2018. Santa Cruz, resto de la región patagónica y total del país. Base 100: 2009



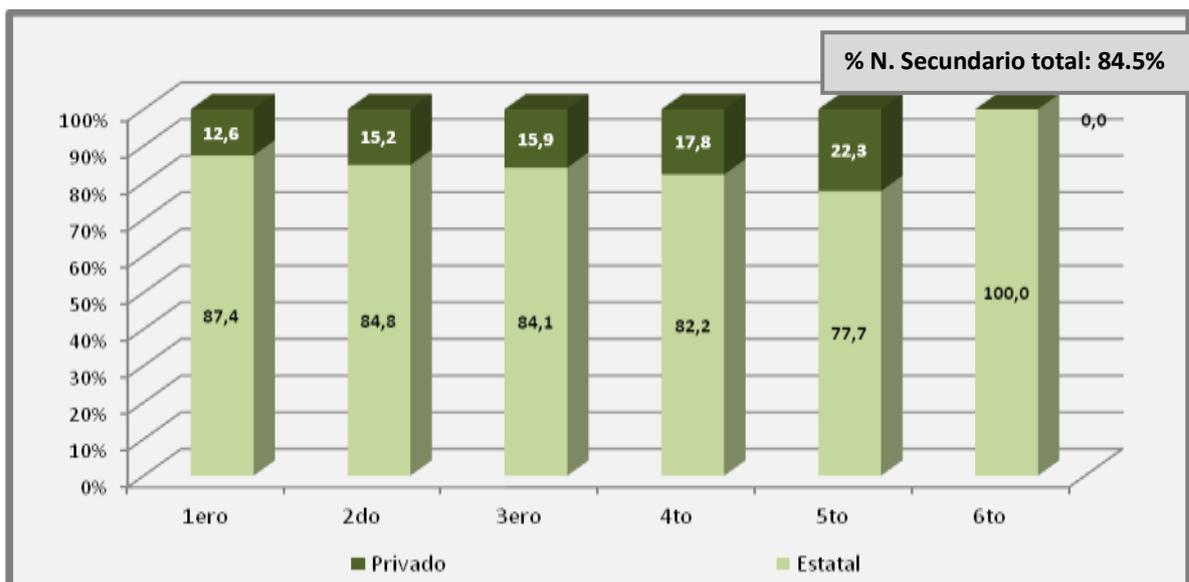


Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Aunque con un crecimiento visiblemente menor se observa un comportamiento bastante similar en el ciclo orientado del resto de la Patagonia y en el total del País. Algunas de las diferencias que se pueden mencionar son las siguientes: en ambos casos, el crecimiento del 3er año es el menor y algo alejado del resto de los años (21% y 11% respectivamente). El mayor crecimiento se observa en el 5to año (34% y 30% respectivamente).

En cuanto al sector de gestión, la mayor parte de la matrícula de cada año en Santa Cruz –así como lo es para el total del nivel - corresponde a la gestión estatal. Sin embargo, se observa una importante disminución del peso de esta matrícula a medida que se avanza en el nivel, exceptuando a 6to (cuya matrícula es totalmente estatal). Así, es mayor en primer año (87.4%) y disminuye considerablemente en 5to (77.7%). Las diferencias más significativas se observan entre 4to y 5to, y entre 1ero y 2do.

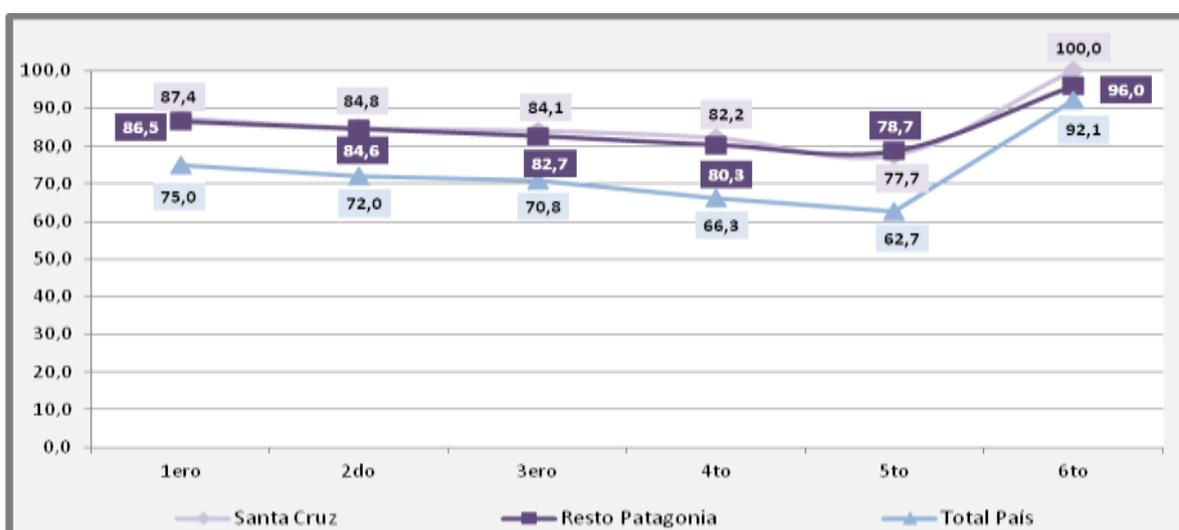
Gráfico 48: Distribución porcentual de la matrícula de nivel Secundario por sector de gestión según año. Santa Cruz. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Esta misma tendencia se observa en el resto de la Región, con pesos relativos muy similares a Santa Cruz, y en el total del País. Sin embargo hay que mencionar que aunque muestra el mismo comportamiento, el peso de la matrícula pública del total del país es, desde el inicio, más bajo (75.0% en primero y 62.7% en quinto) que en la Región (86.5% y 78.7% respectivamente) y en Santa Cruz (87.4% y 77.7% respectivamente).

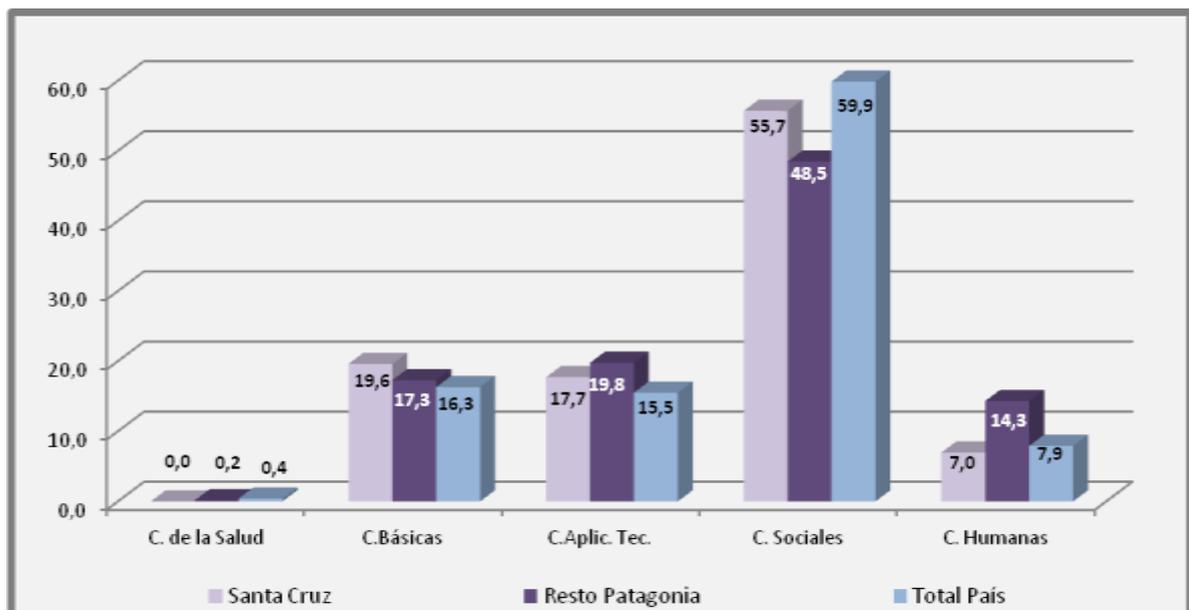
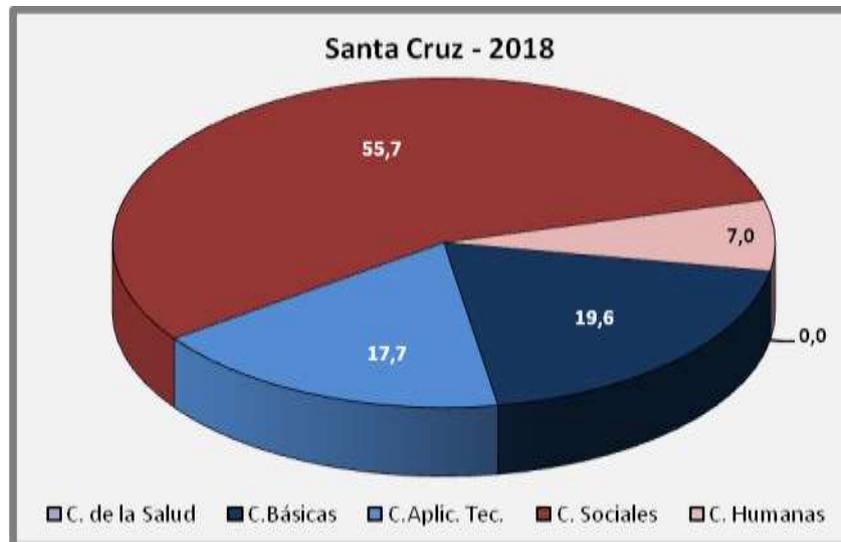
Gráfico 48.1: Peso relativo de la matrícula estatal de nivel secundario por grado. Santa Cruz, resto de la región patagónica y total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Finalmente, en lo que refiere a la orientación de los títulos de los egresados, en el año 2018 en Santa Cruz tienen, mayoritariamente, una orientación en Ciencias sociales (55.7%). Si se suman las Ciencias Humanas (7.0%) corresponde a algo más de 6 de cada 10 egresados. Los títulos de Ciencias Básicas y Aplicadas suman los 4 egresados restantes.

Gráfico 49: Distribución porcentual de los egresados por orientación del título recibido – Nivel Secundario. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.



En el resto de la Región, la distribución de los títulos de los egresados es bastante similar a la de Santa Cruz. Se diferencia en el peso de las Ciencias Humanas (que duplica la de Santa Cruz – 14.3% versus 7.0%), porcentaje que crece en detrimento de los títulos con orientación en Ciencias Sociales.

En el total del País, también muestra una distribución similar pero, como diferencia, aumenta levemente el peso de los títulos con orientación en Ciencias Sociales en relación a Santa Cruz (59.9% versus 55.7%) y disminuyen ambas categorías de orientación científica, que suman 31.8%.

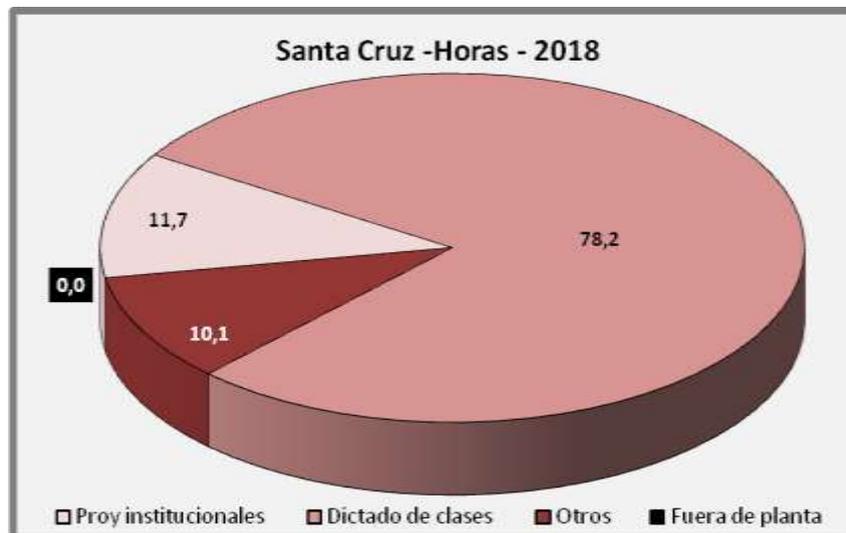
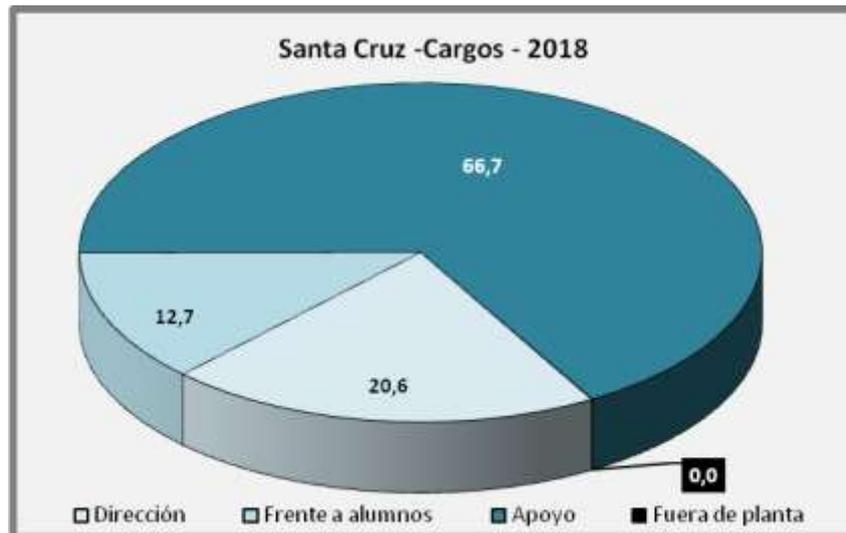
2.3.4.2. Características de los cargos docentes

En 2018, en Santa Cruz, dos terceras partes de los cargos docentes del nivel Secundario son de apoyo mientras que 2 de cada 10 de esos cargos cumplen funciones frente a alumnos. Esta distribución de los cargos es muy distinta al total de los cargos de la Educación Común (35.9% y 48.9% respectivamente).

Hay que tener en cuenta que en este nivel la unidad de medida más frecuente para la contratación de personal docente es la hora cátedra³¹. Así, 8 de cada 10 de esas horas está dedicada, en Santa Cruz, al dictado de clases. El resto se reparte entre proyectos instituciones y otras funciones.

Gráfico 50: Distribución porcentual de los cargos docentes y de las horas cátedra por función – Nivel Secundario. Santa Cruz. Año 2018

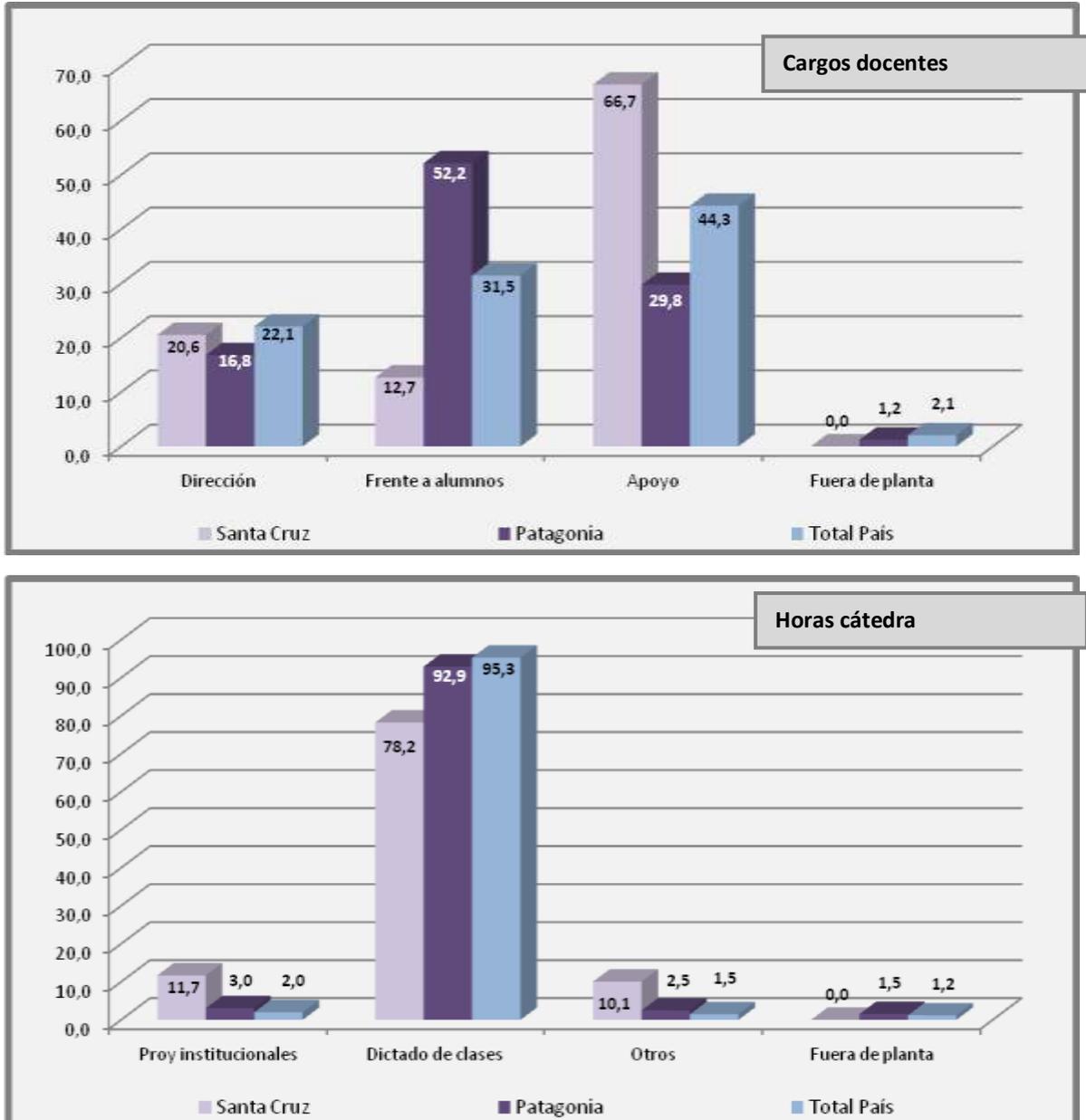
³¹ La hora cátedra es la unidad mínima de tiempo (40-50 minutos) para desarrollar actividades de enseñanza – aprendizaje en un establecimiento educativo. La hora cátedra constituye la unidad de medida más frecuente para la contratación de personal docente en los niveles EGB, Polimodal y Superior no universitario (aunque puede verificarse también en otros tipos de educación y ciclo/nivel). Las horas cátedra se destinan principalmente al dictado de clases, pero también puede ser dedicadas a capacitación, actividades de extensión, investigación u otras.



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

El resto de la Región tiene la mayor parte de los cargos docentes (52.2%) frente a alumnos y casi tres de cada 10 en función de apoyo, muy distinto de lo que se observa a Santa Cruz, donde esta relación se invierte. En el total del País, se observa las mismas diferencias con Santa Cruz que la observada con respecto al resto de la Región, pero más atenuadas: 31.5% son cargos frente a alumnos y 44.3% de apoyo.

Gráfico 50.1: Distribución porcentual de los cargos docentes y de las horas cátedra por función – Nivel Secundario. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En el caso de las horas cátedra, aunque en Santa Cruz la mayor parte corresponde a funciones de dictado de clase (78.2%), tienen un peso mucho menor al que se observa para la misma función en el resto de la Región (92.9%) y, en mayor medida, con el total del País (95.3%).

2.3.4.3. Características de las unidades educativas

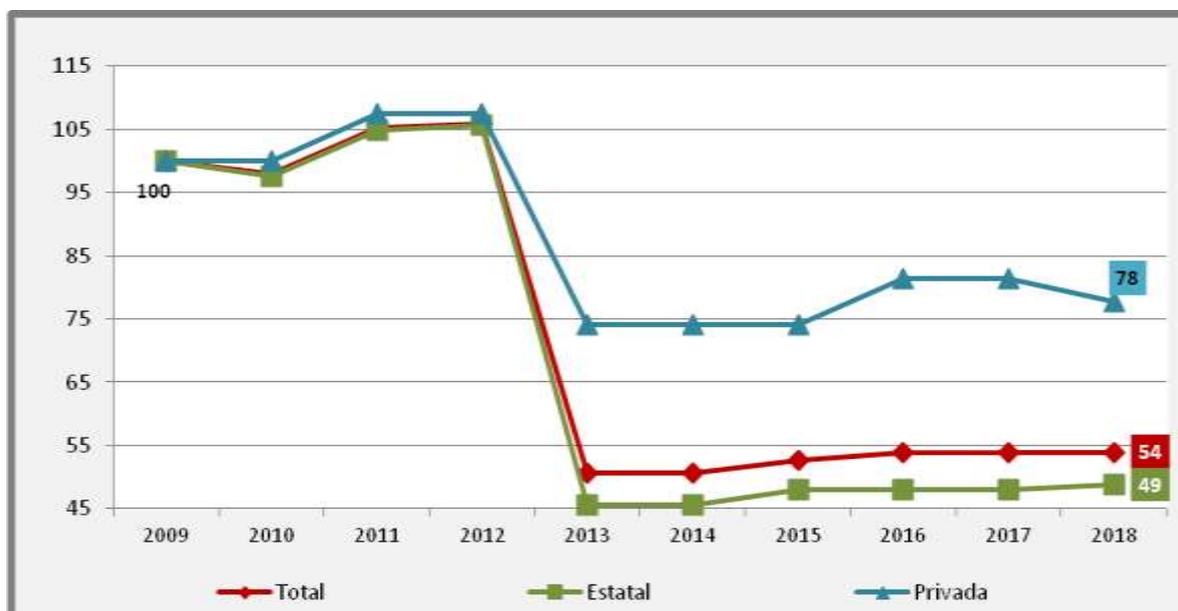
Las unidades educativas se pueden considerar según tres dimensiones: por sector de gestión, por secciones o por alumnos por sección.

En cuanto al sector de gestión, el peso de las unidades educativas de nivel Secundario estatales es, en 2018, del 74,4% (ver gráficos 21 y 21.1) similar al resto de la Región (73.4%) pero superior al del total del País (66.5%).

En los últimos diez años, las unidades educativas de nivel Secundario de Santa Cruz disminuyeron significativamente (-46%): pasaron de ser 152 en el 2009 a 82 en 2018. Esta disminución se observa en ambos sectores pero fue mucho más profundo en el sector estatal (-51%) que en el privado (-22%).

Al observar la tendencia, ambos sectores – y el total – tienen un leve crecimiento en los primeros años para caer fuertemente en el 2013, momento a partir del cual se mantienen estables o tienen un muy leve crecimiento.

Gráfico 51: Evolución de la cantidad de unidades educativas de nivel Secundario, total y por sector de gestión. Nivel Secundario, periodo 2009 – 2018. Santa Cruz. Año base 100: 2009



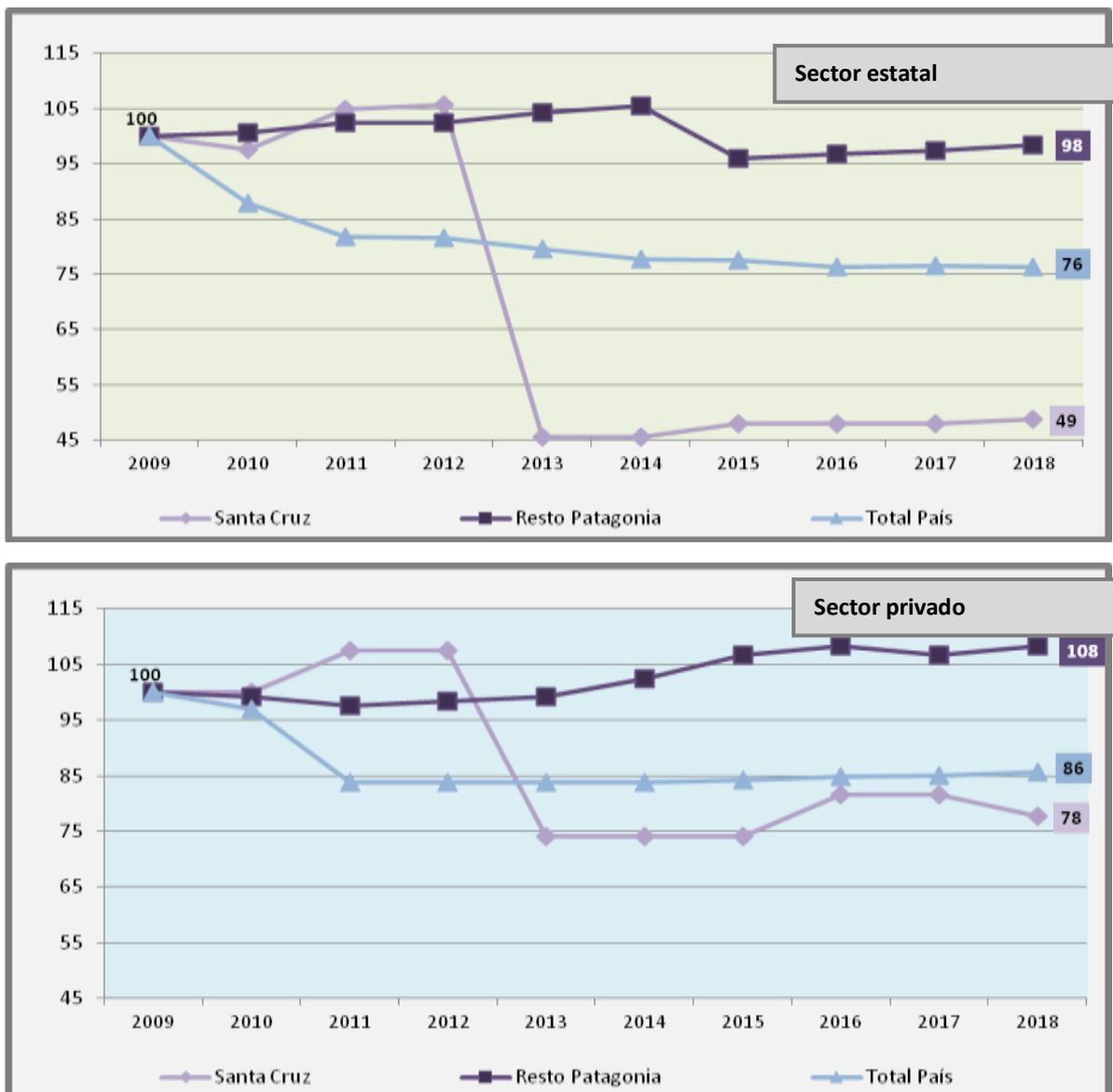
Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Al final del periodo considerado, se observa que tanto en el resto de la Región como en el total del País hubo un decrecimiento en la cantidad de unidades. Este fue leve en el resto de la Región (-2%) y mucho más

pronunciado en el total del País (-24%) pero siempre menos intenso que el observado en Santa Cruz.

En cuanto a la tendencia, el resto de la Región muestra un crecimiento hasta el año 2014, cae en el 2015 para iniciar una recuperación que no logra compensar lo perdido. En el total del País, la tendencia decreciente se mantuvo durante los diez años considerados, siendo más pronunciada al inicio.

Gráfico 51.1: Evolución de las unidades educativas por sector de gestión, periodo 2009 –2018. Nivel Secundario. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Base 100: 2009



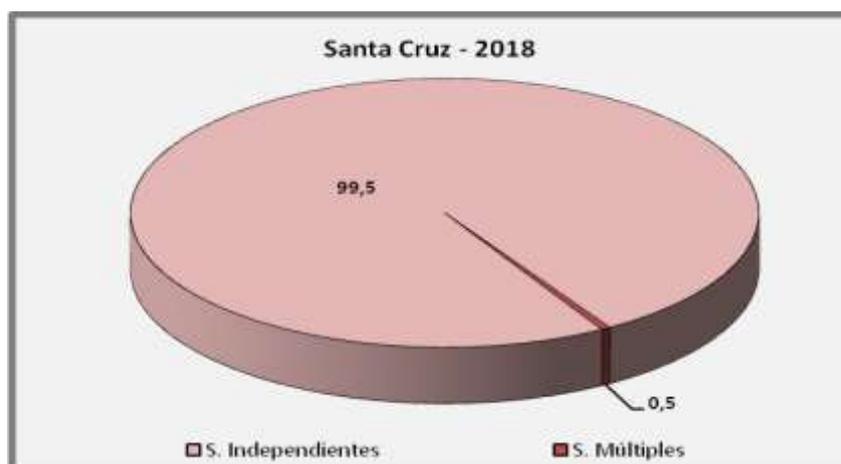
Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En cuanto al sector privado, el resto de la Región muestra un incremento – al final del periodo - de la cantidad de unidades (8%). El total del país muestra, como Santa Cruz, un retraimiento pero bastante más moderado (14% vs 22%).

Comparando las tendencias, en el resto de la Región se observa un periodo de estabilidad hasta el 2013, momento a partir del cual se inicia un leve ascenso. En el total del País, luego de una fuerte caída en los dos primeros años, se mantiene prácticamente constante hasta el 2018.

En cuanto a las secciones o años, en Santa Cruz – en el 2018 -, la mayoría de las secciones del nivel Secundario son independientes, es decir, de un solo año. La totalidad de las secciones múltiples (0.5%) se observan en el sector estatal.

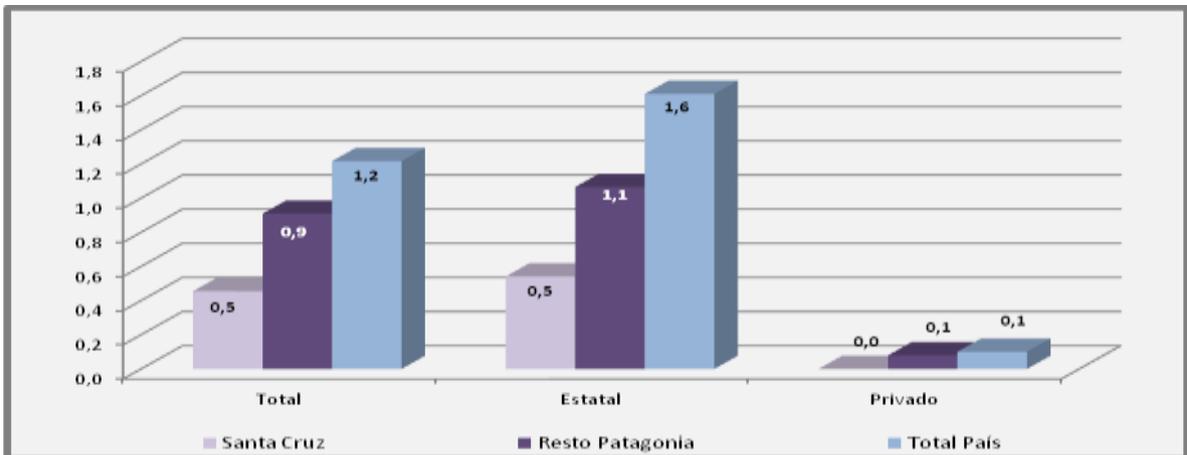
Gráfico 52: Secciones del nivel Secundario por tipo de sección. Santa Cruz. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

El peso de las secciones múltiples en Santa Cruz es muy bajo tanto si se lo compara contra el resto de la Región (0.9%) como, y especialmente, con el total del País (1.2%). En esos conglomerados se observa – también - una clara diferenciación en el peso de este tipo de secciones entre el sector estatal y privado: la mayoría de las secciones múltiples corresponden al sector estatal.

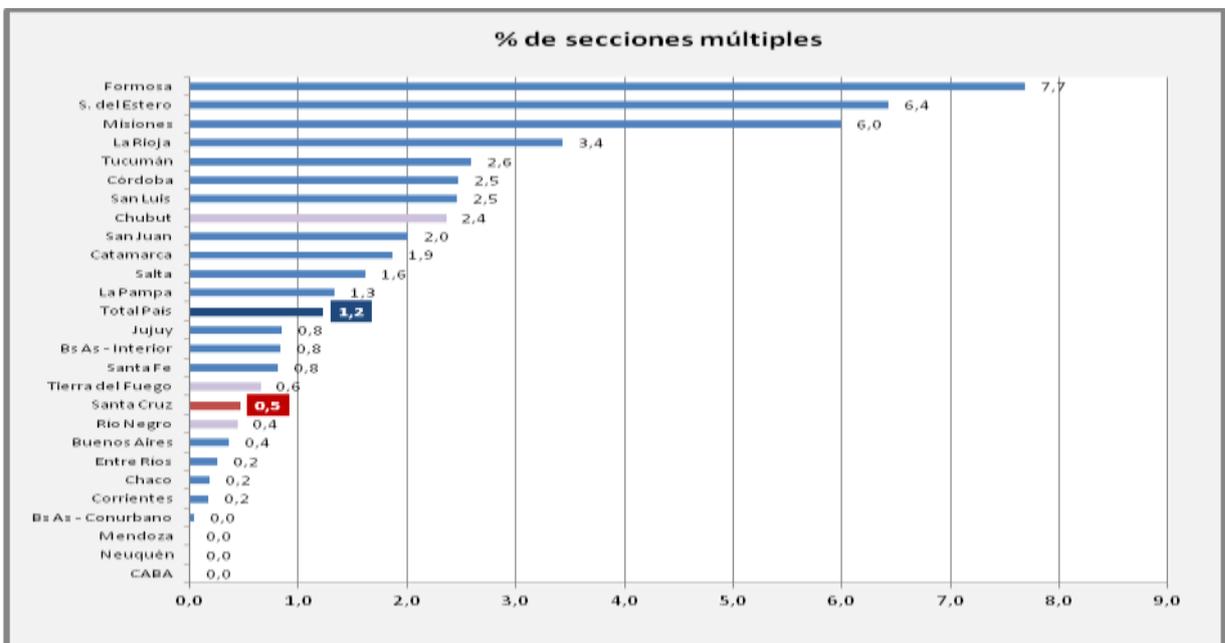
Gráfico 52.1: Secciones del nivel Secundario por sector de gestión. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Comparando con el conjunto de provincias del país, Santa Cruz se encuentra entre las 10 provincias con menos peso de las secciones múltiples, por debajo de la media nacional (1.2%). Entre las provincias del resto de la Patagonia, es superada por Río Negro y Neuquén. Se encuentra lejos de las provincias con mayor peso, Formosa (7.7%), Santiago del Estero (6.4%) y Misiones (6.0%).

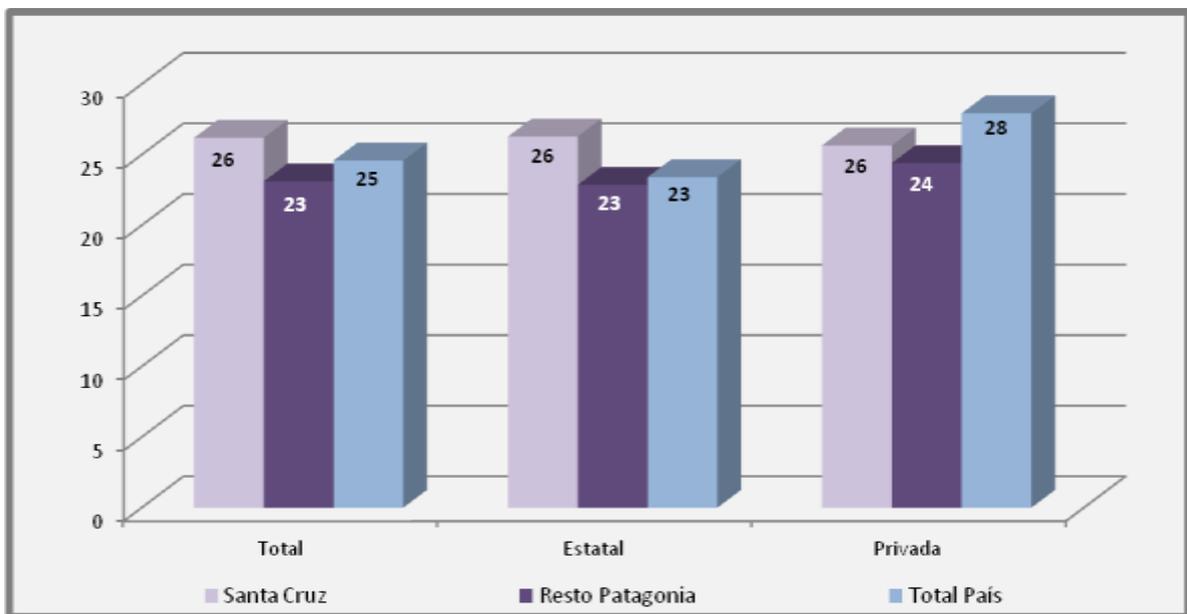
Gráfico 52.2: Peso de las secciones múltiples por provincia. Total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Finalmente, si se analiza la cantidad de alumnos por sección, en Santa Cruz – en 2018 - hay, en promedio, en todo el nivel Secundario, 26 alumnos por año. Este promedio es compartido por el sector estatal y el privado.

Gráfico 53: Alumnos por sección del nivel Secundario por sector de gestión. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Comparativamente, Santa Cruz tiene más alumnos por sección, en ambos sectores, que los que se observan en el resto de la Región patagónica: la supera en algo más de tres alumnos en el total, lo que se representan lo mismo en el sector estatal y algo menos (2) en el sector privado.

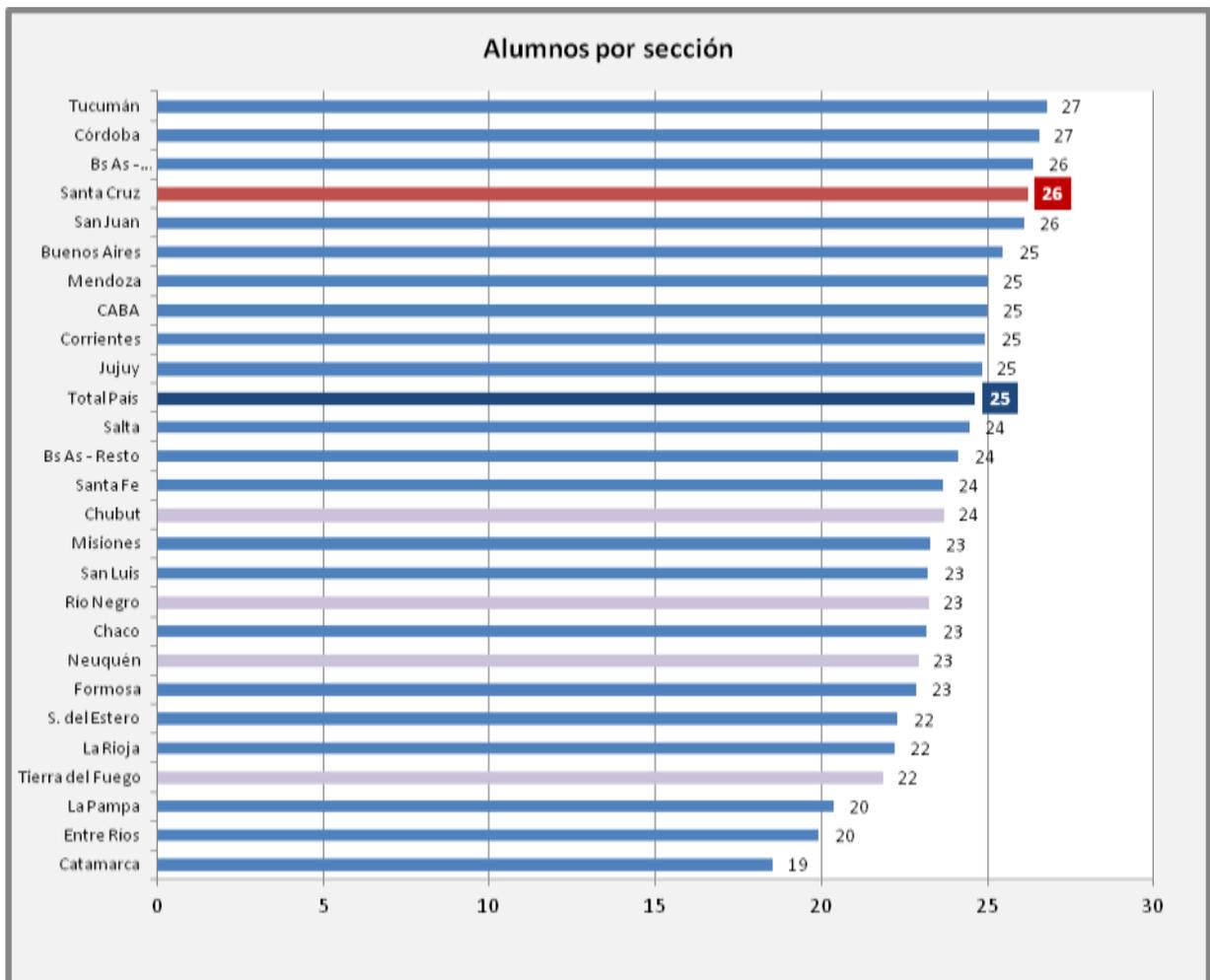
En relación al total del País, Santa Cruz tiene un alumno más por sección. Sin embargo, el promedio de alumnos varía según el sector: es significativamente mayor en el sector estatal (3 alumnos más) pero menor en el sector privado (2 alumnos menos).

Tanto en el resto de la Región como en el total del País, el promedio de alumnos del sector privado es mayor al del estatal, no así en Santa Cruz.

Analizando su posición en el conjunto de las provincias argentinas, Santa Cruz está ubicada en 3er lugar entre aquellas con mayor número de

alumnos por sección, superada por Tucumán y Córdoba (27 en ambos casos). Todas las provincias de la región están por debajo del promedio nacional, siendo la de menor cantidad de alumnos Tierra del Fuego, con 22 alumnos. La provincia con menor tamaño promedio de alumnos por sección es Catamarca, con 19.

Gráfico 53.1: Alumnos por sección del nivel Secundario por provincias. Total del País. Año 2018



Fuente: Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

2.4. Factores asociados al desempeño académico en Santa Cruz. Nivel Primario y Secundario. Aprender 2017.

Realizado desde el análisis estadístico de los datos del dispositivo Aprender 2017, la pregunta que guía a este artículo es: ¿Cuáles son los

factores asociados al rendimiento académico en Santa Cruz en el nivel primario y secundario?.

2.4.1. Factores Asociados al Desempeño Académico: Revisión de la Literatura

En la literatura especializada existe una cantidad considerable de estudios que se han enfocado en la identificación de variables asociadas al logro académico, los cuales proporcionan información útil para el diseño e implementación de estrategias y políticas educativas que favorecen el proceso de aprendizaje (Jadue, 1997; Cervini, 2002; Lozano, 2009; Segretin et al., 2009; Glick et al., 2011; Contreras et al., 2012; Roosa et al., 2012; Suleman et al., 2012; Gil, 2013;).

En líneas generales, estos trabajos sugieren que el rendimiento académico es altamente multicausal y complejo, producto de la interacción de múltiples factores tales como los sociodemográficos, socioeconómicos, académicos, pedagógicos e institucionales -entre otros- (Garbanzo Vargas, 2013). En la misma línea, se subraya que, no sólo son muchos los factores que pueden estar asociados al resultado académico, sino que los mismos pueden variar. Por ello, se considera que nos encontramos ante una temática que amerita constante investigación, de forma tal de contar con información precisa en la toma de decisiones (Garbanzo Vargas, 2013).

A continuación, se presenta un resumen de parte de la literatura existente sobre los factores asociados al desempeño académico, organizado en torno a seis tipos posibles: *características sociodemográficas y socioeconómicas, situación laboral de los estudiantes, factores educativos, clima escolar y factores institucionales.*

Características Sociodemográficas

Parte de la literatura destinada al estudio del desempeño académico ha examinado el rol de las variables que refieren a características individuales de los estudiantes. Entre ellas, se destacan algunas las *sociodemográficas*, siendo el género y la situación migratoria las dos más ampliamente exploradas.

En este sentido, varios trabajos señalan que las mujeres suelen tener mejor desempeño académico que los varones (Elices et al., 1990; Caso y Hernández, 2007; Kovacs et al., 2008; Ibarra y Michalus, 2010; Córdoba Caro et al., 2011). No obstante, hay autores que destacan que el género influye diferencialmente según la asignatura considerada: por ejemplo, se considera que ser varón puede significar tener un buen rendimiento en matemáticas y ser mujer un buen rendimiento en el lenguaje (Gaviria et al., 2004; Cervini y Dari,



2009; Studenska, 2011). Asimismo, en algunas investigaciones, el desempeño académico no se encuentra asociado con el género de los alumnos (Casé et al., 2010; Pierart y Pavés, 2011).

Por otro lado, en lo que respecta a la situación migratoria, diversos estudios muestran que los alumnos inmigrantes mantienen un rendimiento académico inferior al de los alumnos autóctonos (Cebolla, 2009; Santos Rego, 2010; Benhammou, 2011). A partir del análisis de pruebas de aprendizaje de diversos países, se ha reportado un menor rendimiento por parte de estudiantes extranjeros en comparación con los nativos, mientras que los hijos de extranjeros tendrían un desempeño intermedio (OCDE, 2015). Los motivos explicativos de este rendimiento más deficitario no son únicos ni lineales. Más bien dependen de un conjunto de factores y variables que interaccionan entre sí, y que se relacionan con las dimensiones personal o individual de los alumnos, dimensión familiar y dimensión escolar (Pereira Casal et al., 2013).

Características Socioeconómicas

Las investigaciones centradas en el desempeño académico también han explorado el papel de variables vinculadas al ámbito familiar de los estudiantes. En este sentido, varios estudios han establecido una línea directa entre el nivel socioeconómico de la familia y el logro académico (Jadue, 1997; Cervini, 2002; Suleman et al., 2012; Gil, 2013). Por ejemplo, en una investigación con estudiantes de secundaria (Suleman et al., 2012) explora la asociación de tres variables de índole socioeconómica (ingreso mensual familiar, nivel educativo de los padres y nivel ocupacional de los padres) con el rendimiento académico. Sus resultados muestran que los estudiantes con mejores puntuaciones académicas son aquellos cuyos padres tienen ingresos económicos más altos, así como mayores niveles educativos y ocupaciones laborales de tipo más profesional. Asimismo, otras investigaciones revelan que los estudiantes con perfiles de rendimiento académico bajo, tienen pocos recursos, sus viviendas no cuentan con todos los servicios, viven hacinados y/o ambos padres trabajan en empleos mal remunerados (Jadue, 1997; Goux y Maurin, 2005; Alomar, 2006; Suleman et al., 2012).

Situación Laboral de los estudiantes

La situación laboral de los estudiantes es otra de las variables relevantes a la hora de analizar el desempeño académico. Por un lado, hay autores que revelan que el trabajo incide negativamente sobre el desempeño del estudiante. Si se considera el problema en términos de un modelo de suma cero, cuando un estudiante emplea parte de su dotación de tiempo en trabajar,

resta horas disponibles para desarrollar tareas que mejoren su rendimiento (Coleman, 1961). Sin embargo, otros autores, argumentan que el trabajo del estudiante puede ser positivo en el rendimiento académico por dos motivos principales. Una explicación surge de la idea de "*aprender haciendo*". En este sentido, se señala que en el nivel secundario el trabajo del estudiante puede favorecer la transferencia de conocimientos relacionados con los temas de estudio. Esta relación resulta todavía más intensa principalmente, en lo que se refiere al desempeño en el nivel universitario. Ahora bien, aún cuando el trabajo no está relacionado con la currícula, hay quienes destacan que éste contribuye a disciplinar y refuerza el sentido de responsabilidad, con efectos positivos sobre el desempeño académico (Holland y Andre, 1987).

Clima Escolar

Otro factor abordado por la literatura centrada en el desempeño académico refiere a las relaciones sociales de los estudiantes. Diversos estudios evidencian que la relación con los compañeros predice el rendimiento académico (Fad y Ryser, 1993; Estell et al., 2002). No obstante, hay quienes señalan que la asociación entre relaciones entre iguales y éxito escolar no es directa y es más complicada de lo que parece a simple vista. En este sentido, Chen et al., (1997) evidencian que estas dos variables mantienen un "efecto recíproco". Si bien se destaca su importancia, sostiene que las relaciones sociales no es uno de los factores con mayor incidencia sobre el rendimiento académico, tal como lo afirman otros estudios (Mullis et al., 2003).

Factores Educativos

En relación a los factores educativos, la relevancia de la educación inicial para favorecer el desempeño académico a largo plazo es destacada por diversos estudios (Vélez et al., 1994). En esta línea se encuentra la investigación de Berlinski et al., (2006), que estudia la experiencia Argentina, la cual evidencia que aquellos estudiantes que asistieron al nivel inicial tienen mejor rendimiento en tercer grado de primaria en castellano y matemáticas (en relación a quienes no asistieron). Gutiérrez-Domènech (2009), en su investigación sobre rendimiento académico de los alumnos de primaria en Cataluña, también muestra que los alumnos que más tempranamente iniciaron sus trayectorias educativas -especialmente antes de los tres años-, presentan un mejor desempeño. La educación inicial aporta al desarrollo cognitivo y a los logros académicos (Majerowicz Nieto, 2016), lo cual se contrapone a la idea de que separar a los niños/as en edad temprana de sus madres puede tener



efectos perjudiciales sobre el desarrollo infantil (Ruhm, 2004; Baker et al., 2005).

Factores Institucionales

Por último, la literatura destaca la relevancia de ciertos factores institucionales que afectan significativamente al rendimiento escolar, tal como la pertenencia a la gestión pública o privada (De Jorge y Santín, 2007). Si bien esta condición es un factor que ha sido ampliamente explorado en relación a su influencia en el desempeño académico de los estudiantes, los hallazgos han sido heterogéneos.

Por un lado, diversos estudios destacan que los alumnos de centros concertados y privados obtienen mejores resultados que los alumnos matriculados en centros públicos (Pereda et al., 2004; Calero y Escardíbul, 2007; Trillo et al., 2007; Cebolla 2009; Calero, 2010; Ibarra y Michalus, 2010; Santos Rego et al., 2012;).

No obstante, en la dirección contraria, otros estudios revelan que los alumnos de los centros públicos tienen un mejor desempeño que los de los centros concertados (Gutiérrez, 2009) e, incluso, que los de los centros de titularidad privada (Kirjavainen y Loikkanen, 1998; Newhouse y Beegle, 2006).

Asimismo, otras investigaciones muestran que, una vez controladas las variables socioculturales y socioeconómicas de las familias de los alumnos, la pertenencia a la gestión pública o privada no parece tener una influencia significativa en el desempeño (Escardíbul, 2008; Calero, 2010; Cordero Ferrera et al, 2013). Estos estudios señalan que las diferencias de puntuaciones que se observan a favor de las escuelas privadas no vienen explicadas por esa condición, sino por otras variables referidas a los usuarios (factores individuales y/o familiares) y a sus compañeros (Calero y Escardíbul, 2007).

2.4.2. Metodología: Datos, Variables, Técnicas de Análisis

El presente estudio se basa en un análisis cuantitativo, descriptivo e inferencial de los datos del dispositivo Aprender 2017 de la provincia de Santa Cruz, tanto para el nivel primario como secundario. La base del nivel primario incluye 3725 evaluaciones y la del nivel secundario un total de 1029. Dada la existencia de valores perdidos en las variables principales, la base utilizada en el estudio cuenta con 3547 casos válidos en el nivel primario y 946 en el nivel secundario. La técnica principal empleada en los análisis es la regresión logística. El objetivo central es explorar los factores asociados con la



probabilidad de un estudiante de obtener un desempeño académico insatisfactorio en Santa Cruz.

La *variable dependiente* de los análisis del nivel primario es un indicador binario en donde aquellos estudiantes que han tenido un desempeño por debajo del nivel básico en Ciencias Naturales y/o Sociales adquieren el valor 1. En contraposición, quienes tuvieron un mejor desempeño en ambas asignaturas adquieren valor 0. Se observa que hay un 21% de estudiantes del nivel primario en Santa Cruz que han tenido un desempeño insatisfactorio en al menos una de estas dos asignaturas, en el año 2017.

La *variable dependiente* de los análisis del nivel secundario es un indicador binario en donde aquellos estudiantes que han tenido un desempeño por debajo del nivel básico en Matemática y/o Lengua adquieren el valor 1, en contraposición a quienes a quienes han tenido un mejor desempeño en ambas asignaturas (valor 0). Hay un 46% de estudiantes del nivel secundario en Santa Cruz que han tenido un desempeño insatisfactorio en al menos una de estas dos asignaturas en el año 2017.

Las *variables independientes* se derivan de los distintos factores que la literatura ha señalado que influyen en el desempeño escolar. Los diferentes factores no serán tratados como alternativos sino como complementarios, en la medida que se considera que todos ellos tienen un rol significativo. Se exploran los factores en seis niveles: *características sociodemográficas y socioeconómicas, situación laboral, factores educativos, clima escolar y factores institucionales*. Los resultados de la regresión logística se presentan en seis modelos (Modelo 1 a 6). En cada uno de ellos, se incluye un bloque de variables independientes diferente (primero, características sociodemográficas; luego, factores socioeconómicos, situación laboral, factores educativos, clima escolar y, por último, los institucionales). La inclusión de las variables por bloque permite distinguir los efectos directos e/o indirectos de los diferentes factores. La lectura de los resultados se basa principalmente en el último modelo (Modelo 6), en donde todas las variables independientes están incorporadas. No obstante, también se realizan lecturas parciales de los modelos cuando resulta necesario.

2.4.3. Resultados

Nivel Primario

En la Tabla 5 se presentan los análisis descriptivos del nivel primario. En lo que respecta a las características sociodemográficas, la distribución por género muestra que hay una mayor proporción de mujeres (50,9%) que de varones (46,5%). Asimismo, hay una amplia mayoría (80%) de estudiantes

argentinos, si bien también se distinguen un 13,8% de estudiantes inmigrantes de segunda generación (nacidos en Argentina, pero con madre y/o padre extranjero) y un 3,5% de inmigrantes de primera generación (nacidos en el extranjero).

Las características socioeconómicas sugieren que la mayoría de los estudiantes del nivel primario en Santa Cruz pertenece al nivel "medio" (58,9%), siendo minoría quienes pertenecen al nivel socioeconómico alto (12,2%) y/o bajo (7,4%). Es necesario destacar que hay un 21,5% de estudiantes de quienes no se tiene información en relación a esta variable.

En lo que respecta a las variables laborales, éstas indican que casi la mitad de los estudiantes no trabaja (49%), si bien hay una amplia proporción (39,9%) que ayuda a sus padres y/o familiares en el trabajo. Finalmente, una minoría (7,5%) trabaja fuera de su casa para personas que no son de la familia.

El análisis de los factores educativos muestra que un 79,1% de estudiantes del nivel primario fue al jardín desde los 4 años o antes. Por su parte, un 10,6% de los estudiantes fueron más tardíamente o no fueron. No obstante, se destaca que no se cuenta con información sobre esta variable en el 10,3% de los casos.

En cuanto al indicador vinculado al contexto, éste sugiere que el clima escolar es favorable: hay un 73,6% de estudiantes que afirma que se lleva bien con todos o con la mayoría de sus compañeros/as, mientras que un 24,1% manifestó que su vinculación es buena solo con algunos/pocos de sus pares.

Finalmente, considerando los factores institucionales, de acuerdo a los datos del dispositivo Aprender 2017 correspondientes al nivel primario, se observa que hay un 81,2% de estudiantes asisten a escuelas públicas y un 18,8% a privadas.

Tabla 5: Distribución de los estudiantes respondientes del nivel primario según las variables independientes incluidas en el análisis

Porcentajes Verticales

Características Sociodemográficas	Mujer (Ref.)	50,9
	Varón	46,5
	Sin Información	2,6
	Total	100,0
	Nacido/a en Argentina (Ref.)	80,0
Características Socioeconómicas	Nacido/a en Argentina, padre/madre nacidos en el extranjero	13,8
	Nacido/a en el extranjero	3,5
	Sin Información	2,7
	Total	100,0
	Índice Socioeconómico Bajo	7,4
Situación Laboral	Índice Socioeconómico Medio	58,9
	Índice Socioeconómico Alto (Ref.)	12,2
	Sin Información	21,5
	Total	100,0
	Ayuda de sus padres/familiares en su trabajo	39,9
Factores Educativos	Trabaja fuera de la casa para no familiares	7,5
	No trabaja (Ref.)	49,0
	Sin Información	3,5
	Total	100,0
	Fue al Jardín desde los 3 años antes	79,1
Clima Escolar	Fue al Jardín desde los 3 años no fue (Ref.)	10,6
	Sin Información	10,3
	Total	100,0
	Se lleva bien con algunos/ con pocos compañeros/as (Ref.)	24,1
	Se lleva bien con todos/ con la mayoría de los compañeros/as	73,6
Institucional	Sin Información	2,2
	Total	100,0
	Escuela Pública	81,2
	Escuela Privada (Ref.)	18,8
	Total	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 6 se presentan los hallazgos del análisis multivariado (regresión logística) del nivel primario en Santa Cruz. Estos resultados permiten identificar los factores asociados significativamente con la probabilidad de los/as estudiantes del nivel primario de obtener un desempeño académico por debajo del nivel básico en Ciencias Naturales y/o Sociales.

El Modelo 6 de la Tabla 6 confirma la importancia del nivel socioeconómico, de la situación laboral, del clima escolar y el tipo de gestión (público/privada) del establecimiento educativo, como factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes en el nivel primario en Santa Cruz. Se observa que tienen *mayor* probabilidad de obtener puntajes insatisfactorios (por debajo del nivel medio) en Ciencias Naturales y/o Sociales en el nivel primario (es decir, les va "peor") aquellos estudiantes que provienen de hogares con un nivel socioeconómico bajo o medio (en relación a quienes tienen un nivel alto); quienes ayudan a sus padres/familiares en su trabajo y, en mayor medida, quienes trabajan fuera del hogar (en relación a quienes no trabajan).



El nivel socioeconómico se presenta como el factor con mayor influencia en el rendimiento académico de los estudiantes del nivel primario en Santa Cruz: las chances de tener un rendimiento insatisfactorio es aproximadamente cuatro veces mayor para quienes tienen un nivel socioeconómico bajo que para quienes tienen un nivel alto. En la misma dirección, la situación laboral también se evidencia como un factor relevante: las chances de tener un rendimiento por debajo del nivel medio es aproximadamente es casi tres veces mayor para quienes trabajan fuera de su casa que para quienes no trabajan. Asimismo, se observa que los estudiantes de escuelas públicas son más proclives a tener un peor rendimiento en el nivel primario en comparación a quienes asistentes a colegios privados. Aún controlando por el nivel socioeconómico de la familia, los alumnos de las escuelas públicas tienen una mayor probabilidad de tener un desempeño por debajo del nivel medio.

En contraposición, los resultados revelan la importancia del clima escolar como factor positivo: quienes se llevan bien con todos o con la mayoría de sus compañeros tienen *menor* probabilidad de obtener puntajes insatisfactorios en Ciencias Naturales y/o Sociales en el nivel primario (es decir, les va "mejor").

El género, la condición migratoria y la asistencia al nivel inicial se presentan como factores *no* asociados de forma significativa al rendimiento académico en el nivel primario en Santa Cruz. La asistencia al nivel inicial efectivamente *no* parece tener influencia en el desempeño, en contraposición a la evidencia previa (Vélez et al., 1994; Berlinksi et al., 2006; Gutiérrez-Domènech, 2009).

No obstante, en el caso del género y condición migratoria, se observa que estos factores *no* tienen una influencia significativa directa, pero sí indirecta. Por un lado, esta afirmación encuentra su respaldo en el hecho de que la variable "varón" es significativa cuando se la introduce primero al Modelo (ver Modelos 1 y 2): los varones tienen *mayor* propensión a obtener puntajes insatisfactorios en relación a las mujeres. Ahora bien, las diferencias de género desaparecen cuando se incorporan al análisis las variables en relación a la situación laboral (ver Modelo 4). Es decir, cuando mujeres y varones son igualados en su situación laboral no hay diferencias en lo que respecta a su desempeño académico: las diferencias de género en relación al desempeño académico desaparecen cuando varones y mujeres son igualados en su condición laboral. En otras palabras, si varones y mujeres en el nivel primario, compartieran la misma situación laboral las diferencias de género en el rendimiento desaparecerían. Ahora bien, esto no es así y se observa que los varones trabajan más que las mujeres. Por lo tanto, influye en que sean más propensos a obtener puntajes insatisfactorios. En suma, los menores puntajes

promedio obtenidos en las evaluaciones se originan fundamentalmente en su situación laboral.

Asimismo, por otro lado, el Modelo 1 evidencia que los estudiantes inmigrantes -nacidos en el extranjero- tienen mayor probabilidad de obtener puntajes insatisfactorios en el nivel primario en relación a los argentinos. Sin embargo, estas diferencias desaparecen cuando se incorporan al análisis las variables en relación al nivel socioeconómico de la familia (Modelo 2). Es decir, cuando inmigrantes y argentinos son igualados en sus condiciones socioeconómicas no hay diferencias en su rendimiento académico. Se concluye entonces que no es la condición de inmigrante la que incide en el desempeño sino la de su condición económica desfavorable.

Tabla 6: Factores asociados con la probabilidad de los/as estudiantes del nivel primario en Santa Cruz de haber obtenido un desempeño académico por debajo del nivel básico en Ciencias Naturales y/o Sociales. Efectos Principales. Regresión Logística.

Variables		Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5		Modelo 6	
		S.E.	Exp(B)										
Características Sociodemográficas	Varón	0,085	1,221**	0,086	1,208**	0,089	1,051	0,09	1,018	0,09	1,022	0,09	1,029
	Sin información	0,248	1,386	0,251	1,278	0,259	0,995	0,26	0,957	0,265	0,924	0,264	0,94
	Nac. en Arg., padre/madre extranjeros	0,123	1,134	0,125	1,045	0,127	0,977	0,128	0,962	0,128	0,963	0,128	0,942
	Nacido/a en el extranjero	0,21	1,702***	0,217	1,355	0,222	1,207	0,224	1,137	0,226	1,124	0,225	1,072
	Sin información	0,223	2,722***	0,229	2,184***	0,233	2,319***	0,235	2,146***	0,237	2,081***	0,238	2,076***
Características Socioeconómicas	Índice Socioeconómico Bajo			0,203	6,921***	0,206	6,466***	0,207	6,041***	0,208	5,833***	0,212	5,015***
	Índice Socioeconómico Medio			0,164	2,182***	0,165	2,109***	0,165	2,063***	0,166	2,047***	0,168	1,856***
	Sin información			0,177	3,094***	0,179	3,054***	0,18	2,831***	0,18	2,756***	0,183	2,467***
Situación Laboral	Ayuda a sus padres/familiares en su trabajo					0,094	1,549***	0,095	1,548***	0,095	1,556***	0,095	1,544***
	Trabaja fuera de su casa para no familiares					0,148	3,883***	0,148	3,801***	0,148	3,778***	0,149	3,718***
	Sin información					0,213	2,311***	0,225	1,734***	0,237	1,581	0,236	1,584
Factores Educativos	Fue al jardín desde los 4 años o antes							0,136	0,784	0,137	0,792	0,137	0,828
	Sin información							0,176	1,418	0,177	1,387	0,177	1,392
Clima Escolar	Se lleva bien con todos/mayoría de compa.									0,099	0,811**	0,099	0,817**
	Sin información									0,284	1,309	0,284	1,273
Institucional	Escuela Pública											0,117	1,504***
Constant		0,064	0,22***	0,16	0,095***	0,168	0,075***	0,213	0,093***	0,224	0,109***	0,238	0,084***
-2 Log likelihood		3592,483		3482,771		3392,344		3372,856		3366,211		3353,375	
Nagelkerke R Square		0,015		0,063		0,1		0,108		0,111		0,116	

n=3547

***Significativo al 0.01; **Significativo al 0.05

Referencia: mujer, nacido/a en Argentina, nivel socioeconómico alto, no trabaja, fue al jardín desde los 5 o no fue; se lleva bien con algunos/pocos compañeros; escuela privada

Fuente: Elaboración propia.

Nivel Secundario

A continuación, se presentan los análisis descriptivos del nivel secundario (Tabla 7). En lo que respecta a las características sociodemográficas, la distribución por género muestra que hay una mayor



proporción de mujeres (51,6%) que de varones (46,3%). Asimismo, hay una amplia mayoría (80,8%) de estudiantes argentinos, si bien también se distinguen un 14% de estudiantes inmigrantes de segunda generación y un 3% de inmigrantes de primera generación.

Las características socioeconómicas sugieren que la mayoría de los estudiantes del nivel secundario en Santa Cruz pertenecen al nivel medio (69,5%), siendo minoría quienes pertenecen al nivel alto (19%) y, principalmente, bajo (6,4%). Las variables laborales indican que la mayoría de los estudiantes del nivel secundario en Santa Cruz no trabaja (63%). Son una minoría quienes ayudan a sus padres y/o familiares en el trabajo (15,9%) y quienes trabajan fuera de su casa para personas que no son parte de la familia (15,9%).

Los factores educativos muestran la cobertura del nivel inicial: un 83% de estudiantes del nivel secundario ha ido al jardín desde los 4 años o antes, mientras que el 13,2% fueron más tardíamente o no fueron. El indicador vinculado al clima escolar muestra que hay un 70,1% de estudiantes que afirma que se lleva bien con todos o con la mayoría de sus compañeros/as. Por su parte, el 26,5% de los estudiantes han manifestado que su vinculación es buena solo con algunos/pocos de sus pares. Finalmente, se observa que hay un 79,6% de estudiantes del nivel secundario que asisten a escuelas públicas y un 20,4% a privadas.

En términos generales, las características de los estudiantes en los seis niveles considerados son similares en el nivel primario y secundario. La diferencia más amplia se observa en lo que respecta a la situación laboral: en el nivel primario hay un 39,9% de estudiantes que ayuda a sus padres y/o familiares en el trabajo, mientras esta proporción desciende a 15,9% en el nivel secundario.

Tabla 7: Distribución de los estudiantes respondientes del nivel secundario según las variables independientes incluidas en el análisis

Porcentajes Verticales



Características Sociodemográficas	Mujer (Ref.)	51,6
	Varón	46,3
	Sin información	2,1
	Total	100,0
	Nacido/a en Argentina (Ref.)	80,8
Nacido/a en Argentina, padre y/o madre nacidos en el extranjero	Nacido/a en el extranjero	14,0
	Sin información	2,2
	Total	100,0
	Índice Socioeconómico Bajo	6,4
	Índice Socioeconómico Medio	69,5
Características Socioeconómicas	Índice Socioeconómico Alto (Ref.)	19,0
	Sin información	5,2
	Total	100,0
	Ayuda a sus padres/familiares en su trabajo	15,9
Situación Laboral	Trabaja fuera de su casa para no familiares	15,9
	No trabaja (Ref.)	63,0
	Sin información	5,2
	Total	100,0
Factores Educativos	Fue al jardín desde los 4 años o antes	83,0
	Fue al jardín desde los 5 años o no fue (Ref.)	13,2
	Sin información	3,8
	Total	100,0
Clima Escolar	Se lleva bien con algunos/con pocos compañeros/as (Ref.)	26,5
	Se lleva bien con todos/con la mayoría de compañeros/as	70,1
	Sin información	3,4
	Total	100,0
Institucional	Escuela Pública	79,6
	Escuela Privada (Ref.)	20,4
	Total	100,0

Fuente: Elaboración propia.

En la Tabla 8 se presentan los hallazgos del análisis multivariado (regresión logística) del nivel secundario. Estos resultados permiten identificar los factores asociados significativamente con la probabilidad de los/as estudiantes del nivel secundario de obtener un desempeño académico por debajo del nivel básico en Matemática y/o Lengua en Santa Cruz.

En el Modelo 6 de la Tabla 8, se evidencia la importancia del género, del nivel socioeconómico, de la situación laboral y la modalidad de gestión como factores determinantes del rendimiento académico de los estudiantes. Se observa que tienen *mayor* probabilidad de obtener puntajes insatisfactorios en Matemática y/o Lengua en el nivel secundario (es decir, les va "peor"): aquellos estudiantes que provienen de hogares con un índice socioeconómico bajo o medio (en relación a quienes tienen un índice "alto"); quienes ayudan a sus padres o familiares en su trabajo (en relación a quienes no trabajan) y quienes asisten a escuelas públicas (en relación a privadas). En la dirección contraria, se evidencia que los varones (en comparación a las mujeres) tienen *menor*

probabilidad de obtener puntajes insatisfactorios en Matemática y/o Lengua en el nivel secundario (es decir, les va "mejor").

Nuevamente, en la misma línea que en el nivel primario, el nivel socioeconómico se presenta como el factor con mayor influencia en el rendimiento académico de los estudiantes de secundario en Santa Cruz: las chances de tener un rendimiento insatisfactorio es aproximadamente dos veces y media mayor para quienes tienen un nivel socioeconómico bajo que para quienes tienen un nivel alto.

Tabla 8: Factores asociados con la probabilidad de los/as estudiantes del nivel secundario en Santa Cruz de haber obtenido un desempeño académico por debajo del nivel básico en Matemático y/o Lengua. Efectos Principales. Regresión Logística.

Variables		Modelo 1		Modelo 2		Modelo 3		Modelo 4		Modelo 5		Modelo 6	
		S.E.	Exp(B)										
Características Sociodemográficas	Varón	0,136	0,557***	0,14	0,556***	0,145	0,517***	0,146	0,513***	0,148	0,53***	0,153	0,47***
	Sin información	0,562	0,557	0,576	1,191	0,584	1,238	0,593	1,146	0,593	1,135	0,604	1,121
	Nac. en Arg., padre/madre extranjeros	0,198	0,557	0,204	0,97	0,206	0,941	0,207	0,942	0,208	0,924	0,211	0,906
	Nacido/a en el extranjero	0,408	0,557	0,416	1,216	0,419	1,083	0,426	1,023	0,426	1,025	0,429	0,943
	Sin información	0,56	0,557	0,573	0,738	0,582	0,699	0,599	0,562	0,609	0,545	0,612	0,571
Características Socioeconómicas	Índice Socioeconómico Bajo			0,344	6,002***	0,346	5,698***	0,352	5,208***	0,354	4,995***	0,361	3,621***
	Índice Socioeconómico Medio			0,186	3,156***	0,187	3,018***	0,189	2,89***	0,189	2,855***	0,193	2,447***
	Sin información			0,355	4,904***	0,369	4,899***	0,377	4,146***	0,382	3,968***	0,389	3,194***
Situación Laboral	Ayuda a sus padres/familiares en su trabajo					0,194	1,616***	0,195	1,63***	0,195	1,633***	0,198	1,563**
	Trabaja fuera de su casa para no familiares					0,206	1,412*	0,207	1,422*	0,207	1,416*	0,212	1,242
	Sin información					0,371	1,116	0,404	0,816	0,42	0,78	0,421	0,724
Factores Educativos	Fue al jardín desde los 4 años o antes							0,221	0,765	0,221	0,755	0,225	0,857
	Sin información							0,454	2,463	0,492	2,207	0,504	2,451
Clima Escolar	Se lleva bien con todos/mayoría de compa.									0,166	0,815	0,169	0,878
	Sin información									0,574	1,11	0,576	1,305
Institucional	Escuela Pública											0,152	2,189***
Constant		0,093	0,557	0,176	0,397***	0,178	0,375***	0,282	0,485***	0,314	0,573*	0,329	0,379***
-2 Log likelihood		1281,836		1226,696		1219,086		1209,342		1207,612		1180,387	
Nagelkerke R Square		0,03		0,104		0,114		0,127		0,129		0,163	

n=946

***Significativo al 0.01; **Significativo al 0.05; *Significativo al 0.1

Referencia: mujer, nacido/a en Argentina, nivel socioeconómico alto, no trabaja, fue al jardín desde los 5 o no fue; se lleva bien con algunos/pocos compañeros; escuela privada

Fuente: Elaboración propia.

La condición migratoria, la asistencia al nivel inicial y el clima escolar se presentan como factores *no* asociados de forma significativa al rendimiento académico en el nivel secundario en Santa Cruz. Estos factores *no* parecen tener influencia en el desempeño, en contraposición a la evidencia previa (Fad y Ryser, 1993; Vélez et al., 1994; Estell et al., 2002; Berlinksi et al., 2006; Cebolla, 2009; Gutiérrez-Domènech, 2009; Santos Rego, 2010; Benhamou, 2011).

Conclusión

A partir del análisis de los resultados de las pruebas Aprender 2017, este análisis busca contribuir a expandir el conocimiento sobre los factores asociados al desempeño académico en el nivel primario y secundario en la provincia de Santa Cruz.

En términos generales, los hallazgos del artículo revelan la importancia del nivel socioeconómico como factor determinante del rendimiento académico, tanto en el nivel primario como secundario. La pertenencia a un estrato socioeconómico bajo es lo que determina -en mayor medida- el hecho de tener un desempeño insatisfactorio en Santa Cruz en ambos niveles. Estos resultados llaman la atención sobre la importancia de reducir las desigualdades sociales a la hora de intervenir para mejorar la calidad y la eficiencia de las instituciones educativas. Asimismo, la reducción de las desigualdades sociales puede favorecer la mitigación de las diferencias observadas en el desempeño académico de los inmigrantes y los argentinos: se evidencia que, en el nivel primario, los menores puntajes obtenidos en las evaluaciones por los inmigrantes tienen su origen en su menor nivel socioeconómico.

En la misma línea, trabajar y asistir a una escuela pública también influyen de forma negativa en el rendimiento. En concordancia con estudios previos (Coleman, 1961), los resultados sugieren que los estudiantes que trabajan disponen de menos tiempo para desarrollar tareas tales como estudiar, lo cual mejoraría su rendimiento. Asimismo, es necesario destacar que situación laboral y nivel socioeconómico están asociados: quienes pertenecen a un estrato social bajo, tienen mayor necesidad de trabajar.

Los resultados también destacan la influencia de factores específicos según el nivel considerado. Por un lado, se subraya la relevancia del clima escolar, principalmente en el nivel primario: tener una buena relación con todos/as o con la mayoría de los/as compañeros/as favorece un mejor desempeño académico. En el nivel secundario la relación con los pares pierde importancia. Por otro lado, en el secundario, se evidencia la influencia del género, siendo los varones *menos* propensos a obtener un puntaje insatisfactorio. En cambio, en el primario, se observa la pauta de género contraria (los varones son *más* proclives a obtener un desempeño desfavorable), si bien este efecto se encuentra mediado por la situación laboral.

Por último, en Santa Cruz, la asistencia al nivel inicial no parece estar vinculada -ni positiva ni negativamente- con el posterior rendimiento académico. La educación inicial *no* parece tener influencia en el desempeño en



ninguno de los dos niveles en Santa Cruz, en contraposición a la evidencia previa en otros contextos (Vélez et al., 1994; Berlinksi et al., 2006; Gutiérrez-Domènech, 2009).

Este trabajo ha sido una primera aproximación a los factores asociados al desempeño académico en Santa Cruz, lo cual deja lugar a variados temas para profundizar. Los resultados revelan que, efectivamente, el rendimiento académico es multicausal y complejo (Garbanzo Vargas, 2013), si bien se resalta la fuerte influencia del nivel socioeconómico del estudiante como factor determinante.

Futuras investigaciones deberán focalizarse en otros indicadores educativos. El desempeño académico de la población estudiantil es uno de los indicadores de calidad y eficiencia de las instituciones educativas en sus distintos niveles, pero no es el único. Si bien este indicador es considerado como "uno de los indicadores de calidad más sobresalientes y trascendentales de la labor académica de las organizaciones educativas" (Garbanzo Vargas, 2013) es necesario también explorar otros indicadores de forma tal de contar con un panorama amplio. Asimismo, resulta esencial indagar en relación a otros factores seguramente asociados al desempeño académico. Por ejemplo, diferentes autores han destacado la relevancia de factores más vinculados a la escuela (tamaño y/o cuestiones relativas al personal docente tal como la permanencia/rotación), los cuales aquí no han podido ser considerados por la ausencia de datos disponibles.

3. Tarea 3. Elaboración de un trabajo cualitativo de caracterización de la comunidad educativa.

Esta tarea se propuso elaborar un trabajo cualitativo de tipo etnográfico para caracterizar al sistema educativo abordando las tres regiones geográficas de la Provincia (Norte, Centro y Sur).

Al momento de redacción de este informe final, se encuentran cumplidas todas las subtareas de manera secuencial: *definición de ámbitos y sujetos a entrevistar, definición de estrategia e instrumentos metodológicos, elaboración de guías de entrevista por perfiles, validación de las guías de entrevistas y elaboración de guías de observación.* También se cumplió con la *desgrabación de entrevistas y consolidación de notas de trabajo de campo* y el proceso de *sistematización de información y análisis, interpretación y construcción de categorías.*



El trabajo de campo fue realizado en establecimientos de los niveles inicial, primario y secundario, en las modalidades de adultos, artística, especial y técnica de las localidades de Río Gallegos, El Calafate, El Chaltén, Piedrabuena, Puerto Santa Cruz, Puerto San Julián, Puerto Deseado, Cañadón Seco y Caleta Olivia, Pico Truncado, Las Heras y Los Antiguos.

En cuanto al componente audiovisual, se realizaron 4 viajes para la *realización del trabajo de campo* donde se tomaron los *registros filmicos de testimonios*. Como resultante de ese trabajo se realizó la *edición del video institucional* que acompaña el presente informe.

3.1. Estrategia Metodológica

La estrategia metodológica es el conjunto de procedimientos que definimos utilizar para lograr el objetivo de la tarea donde nos propusimos la elaboración de un trabajo cualitativo de tipo etnográfico para caracterizar al sistema educativo. El abordaje cualitativo se centra en explorar e indagar aspectos no cuantificables y conlleva un proceso de investigación caracterizado por la flexibilidad y la revisión constante. Siguiendo a Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2010) en su libro *Metodología de la Investigación*, se puede afirmar que el investigador cualitativo parte de la premisa que es mundo social es relativo y la problemática a estudiar es construida, no dada de antemano. Este abordaje permitió recolectar datos profundos y enriquecedores, cuyo análisis no podrá ser generalizado sino pensado e interpretado para la realidad estudiada, es decir, la comunidad educativa de la provincia de Santa Cruz. Se trata de un trabajo de tipo exploratorio, basado en un diseño observacional transversal, es decir, para la Provincia de Santa Cruz en el año 2019.

En relación a los métodos de recolección de datos, se utilizaron de una combinación de técnicas cualitativas como la observación guiada, la entrevista semiestructurada y los relatos de vida.

3.2. Análisis de las entrevistas

En el presente trabajo se enuncian algunas aproximaciones sobre las características y dinámicas del sistema educativo santacruceño, en relación a la voz de los actores de la comunidad escolar. El objetivo fue caracterizar y otorgar protagonismo a los sujetos del sistema educativo para ir más allá de los números y destacar los enunciados, recuperar las historias y visualizar trayectorias. Definir a los actores que participan de la investigación como sujetos, es sostener que serán fundamentales sus ideas, prácticas, representaciones, juicios, opiniones, y sobretodo, sus experiencias, es afirmar



que tienen la información que el estudio busca y que a partir de su propia voz serán dadas al investigador.

Para ello, se sistematizaron y analizaron los testimonios de diversos sujetos que conforman la comunidad educativa (directivos, docentes, auxiliares o personal no docente, estudiantes y familiares de estos últimos) recogidos a partir de más de 150 entrevistas y de más de 10 historias de vida que se realizaron en las tres zonas en las que se divide el mapa educativo provincial (norte, centro y sur), en los niveles inicial, primario y secundario, y en diferentes modalidades como la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Especial, la Educación Artística y la Educación Técnica.

A continuación entonces, se destacan los principales rasgos de los testimonios recogidos.

3.2.1. Docencia y migraciones

Inicio de carrera la docente

Los relatos de los directivos y de los docentes de los tres niveles (inicial, primaria y secundaria) dan cuenta de la diversidad de circunstancias que los llevaron a elegir la carrera docente. Según la información que se pudo recabar, los motivos para escoger la profesión de maestro o profesor pueden ser múltiples y varían según los sujetos y sus historias de vida. Algunos de ellos la eligieron por cuestiones de cercanía y accesibilidad a los lugares de formación³²:

“Elegí ser docente porque era lo único que yo tenía, digamos, o sea, era lo más accesible que yo tenía en el lugar donde estaba en ese momento. En ese momento yo estaba estudiando en Tucumán, en la casa de mis parientes, digamos (...) Y bueno, al principio no estaba muy conforme, porque cuando uno sale de la secundaria tiene otras expectativas (...) Y bueno, cuando la expectativa es muy elevada después vienen las frustraciones. Así que, bueno, yo me frustré un poco porque mi expectativa no era ser maestra. Sin embargo, luego, cuando comencé a estudiar la carrera me gustó. Sobre todo cuando empezás con las prácticas. Entonces mi

³² “En el contexto de la expansión, se observa también que un número importante de jóvenes que asisten a los IFD lo hacen porque es la única alternativa de continuar sus estudios superiores en las localidades en que viven (Birgin, Vassiliades 2013). En este marco la especialidad por la que optan está limitada por la oferta cercana existente. El crecimiento matricular está atravesado así por estas dinámicas restrictivas en términos territoriales y por las propuestas formativas que estos estudiantes tienen a su alcance (Terigi, 2011)” (Pineau, Birgin, 2015: 58)



expectativa ya cambió. Me recibí y bueno, gracias a Dios pude, después de recibirme, volver a Río Gallegos y ahí empecé a trabajar. (Nivel Primario-Zona Norte- Secretaria)

Algunos, primero probaron otras carreras y luego llegaron a la docencia, mientras que otros manifiestan que supieron desde chicos que querían ser docentes:

"Siempre me gustó ser maestra, siempre (...) y amo a los niños (...) Por la inocencia de ellos, porque son muy sinceros, porque ellos te dicen lo que piensan sin tabús, así que siempre me gustó mucho eso." (Nivel Inicial-Zona Norte- maestra y preceptora)

Por su parte, algunos testimonios recogidos dan cuenta de la elección de la docencia como una salida laboral que es casi garantía de ocupación y dentro de esto, para algunos sujetos de sectores sociales vulnerables representa una posibilidad de ascenso social:

"yo vengo del norte, de la provincia de Jujuy, y como la realidad económica, en el caso de mi familia, era bastante delicada, una de las cosas que yo tenía ahí al alcance de la mano, porque entendía, en este momento, que era la educación lo único que me iba a permitir continuar avanzando; decidí, entre las ofertas que habían, estudiar el profesorado de matemática..." (Nivel Secundario- Zona Centro-, Vicerrectora)

Un rasgo que merece ser destacado es que los sujetos que eligen la carrera docente por otras causas que no son la realización de un deseo vinculado a lo vocacional, una vez que han ingresado en la misma y deciden permanecer se vinculan con ella y en general la sostienen con el paso del tiempo puesto que el trabajo les agrada:

"No fue la primera opción. Empecé estudiando otra carrera, después, bueno, por motivos personales decidí que no la iba a seguir más y, bueno, entre varias opciones estaba la posibilidad de ser maestra jardinera. Entré a la carrera como viendo a ver de qué se trataba y quedé enamorada de la profesión y del trabajo posterior que se podía hacer...Bueno,



mucho antes de entrar a un jardín." **(Nivel Inicial-Zona Centro-directora)**

"¿Cuál era la salida más fácil? Maestra jardinera. Porque realmente lo hice por eso. Después como que me terminó re gustando. Primero era como que `bueno, y sí, estudio porque no me queda otra', medio que me obligaron. Y medio que después lo amé. Lo amé y me di cuenta que tendría que haber elegido eso desde un principio." **(Nivel Inicial -Zona Centro-Directora)**

Asimismo, se puede observar en varias de las entrevistas realizadas es la elección de esta profesión porque la misma implica una vinculación con la gente, en especial con los niños y los jóvenes. Los entrevistados hablan de "vinculo", "relación", "contacto", "conexión", "encantamiento", etc.:

"Siempre busqué un trabajo relacionado con lo social. Esto de conectarme con familias. Si no elegía la docencia, un profesorado, un asistente social, algo que tenga que ver con tener contacto con la gente." **(Nivel Primario-Zona Centro, directora)**

"[Cuando estudiaba, de la carrera] me gustaba, más que nada, el contacto con los chicos (...) lo que me gustó fue eso: el trato con los chicos. Porque no había tenido casi nunca trato con eso, así, tan chiquitos. Y me encantó." **(Nivel Primario-Zona Norte- Directora)**

"Porque me encantan pero me encantan los niños. La verdad que es la elección más correcta que pude haber hecho, porque me fascina." **(Nivel Inicial-Zona Norte-, directora)**

También, puede observarse que algunos directivos que trabajan en el nivel medio eligieron la docencia por una vinculación fuerte con las materias que ellos impartieron en las aulas antes que por la tarea de enseñar en sí misma. En el siguiente fragmento observamos lo que responde esta directora de escuela secundaria de adultos cuando se le pregunta acerca del por qué eligió ser docente:



"...en principio porque me gustaba literatura, yo soy profe de lengua y literatura. Siempre me gustó leer libros de chica, por ahí la literatura que leía cuando era chica no era una literatura clásica pero después, a medida que fui leyendo buena literatura, entre comillas, me fue interesando eso, lengua y literatura." (EPJA Secundaria -Zona Sur-Directora)

En la misma línea de lo enunciado anteriormente:

"Cuando me recibí como abogado en el año 1993 no había docentes en la localidad de materias que tengan que ver con derecho. Creo que, antes de que me llegue el título, me vino a buscar un rector de un colegio y me dijo que necesitaba a alguien que dé Derecho administrativo. Y a mí, la materia, me encantaba. Y yo tenía la duda de si yo iba a poder ser profe y me dijo `mirá, yo soy profe y te voy orientar, y tenemos un vice rector, aparte de mí, que soy rector, que te vamos a dar una mano para que vos aprendas todos los fundamentos de esta profesión. Y, si te gusta, el día de mañana quizás estudies el profesorado'" (EPJA Secundaria –Zona Sur-, rector)

Una situación similar ocurre con algunos docentes: los que son de escuela primaria y dan alguna materia específica, o los docentes de escuela secundaria que imparten su asignatura:

"...era chico y hacía de todo: jugaba al handball, jugaba al volley, jugaba al fútbol... Entonces primero empecé por eso. Pero después me di cuenta que también me gustaba enseñar. En sí, yo lo elegí por los deportes y después me di cuenta que me gustaba enseñar" (Nivel Primario-Zona Centro-, prof. educ. física)

"A mí el inglés me gustó siempre, siempre. Desde muy chiquita yo iba a la academia en Jujuy (...) Me gusta enseñarlo, me gusta. Me encantaría que todos compartan de decir "ay, qué lindo el idioma" (Nivel Secundario-Zona Norte-prof. inglés)

En algunos casos, los profesores y directivos que ejercen su profesión en escuelas secundarias técnicas comentan que antes de ser docentes,

pertenecieron al mundo de la industria y con esos conocimientos llegaron a la docencia; es decir que son perfiles técnicos que luego se vuelven formadores:

"Hace 19 años que estoy en la escuela. Anteriormente estuve trabajando en el petróleo muchos años y bueno, en la época del noventa, cuando empezó a disminuir el trabajo del petróleo, tuve la posibilidad de acceder a la escuela a trabajar, porque yo soy técnico electromecánico. Y bueno, a partir de ahí lo elegí como vocación" **(Nivel Secundario modalidad técnica -Zona Norte- Vicerrector)**

En síntesis, puede decirse que el rasgo que caracteriza a este apartado que hemos llamado "vocación/inicio docente" es la diversidad de trayectorias. Es posible afirmar que muchos docentes eligieron la profesión por una cuestión de cercanía a sus hogares y de accesibilidad a los centros de formación en relación a otras carreras que implicaban traslados y costos añadidos mientras que otro grupo transitó por otros estudios antes de optar por la docencia, a veces muy diferentes entre sí. Algunos también la eligieron pensando principalmente en el aspecto laboral de la misma: la posibilidad de conseguir un trabajo relativamente más rápido que en otros sectores -sobre todo en la provincia de Santa Cruz- y dentro de este grupo, algunos profesionales que pertenecen a sectores sociales humildes y que lo han visto como la posibilidad de ascenso social. Sólo unos pocos entrevistados manifiestan saber desde chicos que querían ser docentes, rompiendo de este modo el mito de la vocación como idea central de la profesión docente. Al respecto dicen Pineau y Birgin: *"La expansión del sistema educacional y los procesos de sindicalización docente hacia la segunda mitad del siglo XX pusieron en crisis la hegemonía del componente vocacional, que dejó sus marcas aun hoy activas. La puesta en cuestión de la docencia como vocación es propia de las mutaciones en el programa institucional moderno sobre el que se fundó la escuela. La identidad del maestro o profesor se tornó así posible de ser pensada junto con otras identidades laborales, cuestión que el discurso normalista fundado en la vocación y la realización de una misión obturaba"* (Pineau, Birgin, 2015: 54).

Sin embargo, cabe destacar que si bien es variable y compleja la multiplicidad de razones por las cuales los docentes eligen su profesión, la mayoría afirma que una vez que comenzaron a ejercer y que se involucraron en sus tareas cotidianas, se fueron dando cuenta que la profesión les agradaba, y que iban generando compromiso, dedicación y amor por la labor y por los estudiantes. Podría inferirse que este proceso de "ir generando esa vocación" puede estar vinculado a otro rasgo que se menciona en varios testimonios que es la idea de vínculo, relación, conexión con los niños, jóvenes

y/o adultos a quienes estos docentes dan clase. Por último, es de señalar también que en muchas ocasiones el acercamiento a la docencia viene de la mano del interés por la materia dada, (por ejemplo en el caso de una profesora de secundario que da clases de literatura y su interés está primero en esa temática y luego la manera que encuentra de desarrollar ese interés es la docencia) o como en el caso de determinadas escuelas técnicas, algunos docentes son trabajadores de cierta rama de la industria y posteriormente se acercan a la enseñanza, cuestión que resulta interesante teniendo en cuenta que las escuelas técnicas tienen la particularidad de formar para el trabajo.

Migraciones y trayectorias docentes

Este apartado refiere a la llegada a la provincia desde diversas partes del país (del sur como del norte) en búsqueda de trabajo o el traslado desde la provincia a otras partes del país, ya sea para estudiar o por otras razones por un tiempo para luego retornar a la provincia.

En el primer caso, tanto directivos como docentes comentan en sus narraciones que una de las razones principales por las que se han trasladado a la provincia, se vincula con la falta de puestos de trabajo en sus provincias de origen una vez que se han recibido:

"Santiago era una provincia muy pobre en aquel momento, una provincia que no permitía trabajar... Digamos, a lo mejor terminabas la carrera de docente y trabajabas, no sé, de niñera... (...) tuve la posibilidad de venir acá a Piedra Buena por unos tíos militares y... No sé, acá en ese momento era como... faltaban docentes. Y bueno, yo vine, estuve un mes, al mes siguiente me llamaron y así empecé en esta jardín" **(Nivel Inicial -Zona Centro- Vicedirectora)**

"Yo soy profesor de lengua y literatura. Me recibí en el año 2017 en la provincia del Chaco...(..)La situación en Chaco es un poco más complicada para conseguir trabajo, por el hecho de que hay muchos profes con mucho puntaje, y hoy en día es medio difícil conseguir la cantidad de horas que, por ahí, te da la oportunidad que te dan acá en Santa Cruz. Entonces, (...) me vine (...) y bueno, al poco tiempo tuve la suerte de conseguir trabajo." **(EPJA Secundario Zona Centro-prof. Lengua y literatura)**



“Soy de Jujuy y estoy hace siete años...Después yo me vine acá porque acá era la demanda, entonces me vine” (Nivel Inicial Especial -Zona Norte-, docente estimulación temprana)

En el segundo caso, hay variedad de situaciones por las cuales las personas nacidas en Santa Cruz migran a otras partes del país, en general, buscando ofertas formativas que no hallan en su ciudad ni en el resto de la provincia:

“Soy nacida acá y me fui a estudiar a Buenos Aires. Estudié tres años en el instituto Eccleston y, apenas terminé, me volví porque mi idea siempre fue ejercer acá. Nunca pensé en irme a otra localidad ni nada. (Nivel Inicial -Zona Norte- Docente sala 4)

Otro tipo de trayectorias migratorias observadas en las entrevistas, es la de los sujetos que fueron a vivir a la provincia de Santa Cruz cuando eran niños por decisión de sus familias, posteriormente migraron para estudiar y formarse en otras provincias y finalmente, una vez recibidos, volvieron a ejercer la docencia a la provincia de Santa Cruz:

“Yo vivo acá desde los seis años, soy de Córdoba. Vine a vivir acá, después me fui a estudiar a Córdoba, trabajé allá un año, un año y medio y, cuando vine, a los pocos meses se creó el jardín. Fueron unos meses de suplencias y después ya estoy... (...) Yo me quiero jubilar acá...” (Nivel Inicial-Zona Norte - Prof. Música)

Es notorio también, como puede observarse en el caso citado más arriba, que muchas de las personas que migraron a la provincia y se establecieron no piensan en volver a sus lugares de origen cuando se jubilen.

Hay otro grupo de entrevistados que refieren haber migrado acompañando a su familia o a sus parejas quienes pertenecen a fuerzas de seguridad como la policía, la prefectura o el ejército, así como también a oficios ligados al trabajo de temporada –en los centros turísticos de la provincia como El Chaltén o El Calafate- como la gastronomía, el turismo, los deportes de montaña, etc.:

“Yo nací en provincia de Buenos Aires (...) Estudié en el lugar donde nací una de las carreras, que fue el profesorado de



educación inicial, me trasladé a Neuquén. Ahí estudié el profesorado en enseñanza primaria; estuve varios años ahí y decidí volar, así que con mi pareja... él trabajaba en gastronomía, así que decidimos venir a un lugar turístico que él ya conocía y, bueno, me enamoré del lugar" **(Nivel Primario-Zona Sur- vicedirectora)**

Por último, aparecen otros testimonios vinculados a personas que son de la provincia de Santa Cruz y migran a otras ciudades dentro de la misma ya que no encuentran la oferta educativa de lo que quieren estudiar en su misma ciudad:

"[estudió] En Caleta, en la universidad (...) Yo vivía... Los hice a distancia los primeros años, porque vivía en Las Heras, tenía que recorrer unos cuántos kilómetros para cursar, así que fui haciendo las materias que podía a distancia por polimodal" **(Nivel Primario -Zona Centro- docente)**

Cabe señalar que los fenómenos migratorios no son exclusivos de los docentes y directivos, sino que es una condición compartida con numerosos alumnos. Por ejemplo:

"Mi papá es de Necochea, ahí cerca de Buenos Aires, y mi mamá es de Tucumán y mis hermanos también. Mi hermanita es de acá, de Caleta." **(Alumno, Nivel Primario, Región Norte).**

En síntesis, podría decirse que muchos docentes y directivos entrevistados relatan haberse trasladado desde la provincia hacia otras partes del país en busca de formación de grado por falta de oferta en sus ciudades o ciudades aledañas, mientras que otra parte de los entrevistados no son de la provincia sino que migraron de sus ciudades de origen (por ejemplo Catamarca, Santa Fe, Jujuy, Chaco, Buenos Aires, etc.) en busca de ocupación -aunque en algunos casos también acompañando a sus familias o parejas en sus propios traslados por trabajo-. La gran mayoría sostiene haber ingresado a la docencia rápidamente. En relación a esto último, la provincia se configura como un territorio muy receptivo, en el que ciertas trayectorias vitales se estabilizan al ingresar a la docencia. Pudimos observar además testimonios de docentes arraigados que no parecen interesados en volver a su lugar de origen, o hacerlo una vez que se retiren de la vida laboral activa.

3.2.2. Los estudiantes (niños, niñas, jóvenes y adultos)

Los niños, adolescentes y jóvenes que en su gran mayoría que pueblan las aulas de las escuelas santacruceñas aparecen en este estudio desde diversas fuentes: caracterizados por sus docentes, directivos y auxiliares, y con su propia voz en entrevistas de campo y registros audiovisuales. Detrás de las cifras que los engloban -más de 105.000 estudiantes en 2017, según datos del presente estudio- el sistema educativo santacruceño alberga múltiples identidades. En un rango que abarca desde los 45 días hasta la edad adulta, en formatos escolares muy diversos y extendidos por toda la geografía de la provincia, en este apartado se sintetizan los rasgos que caracterizan la matrícula jurisdiccional y se resaltan algunas problemáticas en torno de las alumnas y alumnos del sistema educativo santacruceño.

El análisis de la información relevada muestra cuatro dimensiones principales de análisis. A los fines de la exposición, las dos primeras se organizan en apartados específicos.

La primera dimensión se refiere a la *incidencia de los fenómenos sociales y económicos* sobre los alumnos del sistema educativo provincial. En esta categoría se sistematizarán tres aspectos: la movilidad matricular que resulta de fenómenos migratorios ya conocidos, la movilidad asociada a actividades productivas específicas y lo que denominamos efectos de las crisis social y económica que ha atravesado el país en los últimos años.

La segunda dimensión está asociada a aspectos culturales, de gran impacto en la vida escolar, y es la emergencia de las llamadas *nuevas infancias y adolescencias*, frente a las cuales las instituciones comienzan a generar respuestas locales. Además de resumir el modo en que se expresan estas nuevas identidades, destinaremos un apartado específico a la relación de los estudiantes con la tecnología y a los modos en que la escuela santacruceña parece haber tramitado este vínculo.

Una tercera dimensión, estrechamente relacionada con la anterior, es la asociada a la problemática de la *integración de niños y adolescentes* con discapacidad, o con dificultades asociadas al comportamiento o la adaptación al dispositivo escolar, que se realiza con la participación concurrente de la escuela común y la modalidad especial. También en este caso destinaremos un apartado específico para dar cuenta de la relación del sector educación con el área de salud en la atención de los niños que lo requieren.

a. La incidencia de los fenómenos sociales y económicos sobre los estudiantes

Las características geográficas y socio-productivas de Santa Cruz hacen de esta provincia un territorio particular, que convoca la migración interna y externa, es una de las jurisdicciones que ganan población en virtud de su perfil productivo, del impulso de turismo, del intercambio que se genera por ser provincia limítrofe, entre otros factores. Esta característica signada por el dinamismo, genera una particular interacción con la escuela, una institución construida sobre la base de la estabilidad, la rutina, y el mediano plazo.

“Tenemos nenes que vienen de otras provincias también, nenes que eligieron este jardín porque el papá fue a este jardín porque el abuelo fue a este jardín, entonces vienen acá (...) El jardín consta de chicos que vienen de muchos lugares diferentes, cada uno con su impronta, costumbres diferentes (...) Nosotros tenemos una base militar acá, entonces cada vez que vienen militares hay de diferentes provincias. También tengo nenes extranjeros de Bolivia (...) Por ahí depende de esta posibilidad de trabajo que tengan los papás: todo va a depender de cómo vaya la provincia. Y también la época de la provincia. Viste que ya cuando llega el frío los alumnos se van y en septiembre, octubre, vuelven, porque ahí ya pueden hacer construcciones algunos padres y vuelven a trabajar”
(Directora - Nivel Inicial - Zona Centro).

“*Todo va a depender de cómo vaya la provincia*”. El testimonio de esta directora muestra muy claramente un sistema escolar fuertemente asociado, en su composición matricular, a los procesos socioeconómicos. Si el sistema educativo tradicional fue repetidamente acusado de estar “aislado de la vida”, podría decirse que en este caso es todo lo contrario. Las altas y bajas de alumnos y su composición en la mayor parte de las escuelas parecen estar marcadamente atadas a los vaivenes económicos y sociales que comprenden al territorio.

Sin embargo, es posible distinguir diferentes modos en que estos procesos inciden en la presencia de los chicos y jóvenes en la escuela. En este sentido, la información recogida en el campo da cuenta de tres modalidades en que esta relación se hace evidente:

- En primer lugar, la que deviene de fenómenos migratorios clásicos, e implica la coexistencia de niños provenientes de otras provincias o países;



- En segundo lugar, la movilidad cíclica, estacional, ligada a actividades productivas como el turismo, y sus consecuencias en la trayectoria estudiantil
- Por último, los efectos de la crisis económica y social que viene atravesando nuestro país desde hace varios años.

Migración y diversidad cultural

En el primer caso, cuando se alude a los fenómenos migratorios clásicos nos referimos a las situaciones en que personas o familias se establecen en el territorio con relativa estabilidad, permaneciendo varios años y en algunos casos, como pudo verse en el apartado referido a los docentes, resulta definitiva. El efecto a escala escolar es, claramente, la diversidad identitaria que caracteriza a las instituciones:

“La verdad, gracias a Dios, tengo una escuela con una diversidad muy importante. Me encanta porque es una escuela abierta. (...) A ver, tenemos la comunidad zúngara, por ejemplo, la comunidad de los gitanos, tenemos de otros países, bolivianos, paraguayos y después tenemos mucha gente del norte” (Directora, Nivel Primario, zona Norte).

Una cuestión a destacar, es que muchas escuelas santacruceñas conservan un rasgo que en otros contextos -y de la mano de la tendencia a la segmentación que viene caracterizando a los sistemas educativos desde los años 80- resulta cada vez más escaso: la heterogeneidad social que otrora caracterizó a la educación argentina:

“Yo tengo chicos que están en [menciona el barrio], que es un barrio muy alejado, mismo en el campo, tengo gente que vive en el centro, gente que trabaja en Cámara de Diputados, tengo hijos de (...) funcionarios públicos; tengo, también, gente que ha venido de privada, que ha optado por venir a la escuela por la cantidad de matrícula que tiene” (Directora, Nivel Primario, Zona Norte),

En algunas escuelas, la multiculturalidad está naturalizada, y no es difícil aventurar que esto se debe a que los propios actores institucionales participan del fenómeno, en la medida en que los docentes, directivos, auxiliares, etc., también son o han sido migrantes, esta cuestión no se ve como una situación sobre la que es necesario intervenir. En otros casos, hay docentes o

instituciones que perciben la situación y en algunos casos generan iniciativas en tal sentido. Por ejemplo:

*Tenés chicos, por ahí, que vienen toda la formación de la educación pública y hay otros chicos que no (...) tenemos muchas comunidades, y también por otra parte lo que tiene que ver netamente con la formación académica (...) hay esa rivalidad con comunidades de otras naciones, ya sean de la nacionalidad chilena o la nacionalidad boliviana. Hay como, por ahí, no enfrentamiento pero sí cada uno como que forma su sector, entonces eso por ahí se ve mucho en el aula **(Docente, Nivel Secundario, Zona Norte)**.*

*Sobre todo en la parte de patrimonio solemos hacer salidas a museos, tratamos de hacer la excursión en la ría, que muchos no la conocen, entonces ahí volvemos a lo de sentido de pertenencia, como que refuerzan su sentido de pertenencia al lugar. Conocen, valoran más, cuidan más, se sienten identificados, comparten su cultura a través de estas visitas a los museos y demás **(Docente, Nivel secundario, Zona Norte)**.*

Este y otros ejemplos, parecen indicar que la construcción de lo común es una necesidad en las escuelas. No solo en lo que hace a fortalecer la pertenencia a la institución o la ciudad (aunque por supuesto esto no debe descartarse), sino especialmente en lo que hace a la pertenencia al ámbito provincial. La capacidad de recibir y albergar al recién llegado es un hecho que, más allá de algunas menciones a prácticas discriminatorias cuya ubicuidad caracteriza a los tiempos que corren, es una realidad jurisdiccional que se ha expresado repetidamente a lo largo de este estudio. Sin embargo, vale la pena preguntarse si esa construcción de lo común se volverá realidad de manera espontánea, o si es posible convertirla en objeto de política educativa, no sólo a nivel del contenido escolar, sino de diferentes herramientas como programas, eventos, producción de materiales educativos o instancias de capacitación docente.

Movilidad interna y estacional: la fluctuación de matrícula como rasgo constitutivo

De acuerdo con la información relevada en el campo, existe un número significativo de localidades en la provincia cuyo desarrollo está asociado a



actividades con dinámica estacional: el turismo principalmente, pero también la obra pública y las actividades agrícolas.

“[Mención a la localidad], con esto del tema de las represas se caracteriza con una matrícula que va y viene. Tenemos nenes que, hasta hace poquito, han ingresado, otros que se han ido”
(Directora, Nivel Inicial, Zona Centro).

“Es una matrícula muy fluctuante; dada la estacionalidad que tiene [mención a la localidad] en cuanto al turismo, hace que muchos adultos que están trabajando en el turismo no puedan cursar (...) generalmente sucede que cuando llega septiembre u octubre empieza a descender porque comienza la temporada. (Secretario, Nivel Secundario Modalidad EPJA, Zona Sur)

Resulta significativo notar que la fluctuación de la matrícula tiende a bajar el promedio de alumnos a lo largo del año, de modo que las escuelas se caracterizan por tener un número limitado de estudiantes.

“Un promedio acá es de 17 alumnos por aula, entonces la forma de trabajar con ellos es muy diferente”
(Docente, Nivel Primario, Zona Sur).

“Tenemos una matrícula pequeña, que oscila entre los 25 y 50 depende la estación del año”
(Directivo, Nivel Secundario Modalidad EPJA, Zona Sur)

“El tema de la matrícula cambia siempre porque tenemos... depende los trabajos de la mayoría de los papás; tienen los famosos "trabajos golondrina", que son por seis meses, van, vuelven, son todos por temporada. Todavía no está la cantidad suficiente de chicos, vuelven ahora, entre septiembre y octubre. Ahí sube la matrícula de alumnos y después, en marzo, baja. Baja mucho. Me han quedado, a principio de año... o sea, antes de las vacaciones estuve con seis alumnos. Impresionante lo que baja ”
(Docente, Nivel Primario, Zona Sur).

“Tenemos catorce inscriptos, de los cuales vienen... Bueno, tenemos... justamente, el que más viene es Francisco. También

tenemos una persona que, justamente, mirá cómo son las cosas, trabaja en la represa. O sea que él va quince días a la represa y quince días viene” (Docente, Nivel Primario EPJA).

Es interesante señalar que los tres últimos testimonios pertenecen a la misma localidad, y parece combinar distintas “estacionalidades”: si para los hijos de los trabajadores golondrina la primavera marca el regreso a la escuela, para los jóvenes y adultos con ligados al turismo, éste el tiempo en que dejan la escuela. Como se dijo más arriba, la escuela, que en su formato tradicional es una institución construida sobre la base de la regularidad y la estabilidad parece resistir con dificultad estos vaivenes. Un sector particularmente afectado es, por razones que no hace falta explicar, la EPJA.

“Es como que las alumnas vuelven, ¿sí? O hay veces que hay gente que viene solo por temporada y se vuelve a su provincia, o gente que ya vive de forma permanente pero la temporada baja es donde se dedica a la escuela” (Docente, Primaria EPJA, Zona Sur)

Mirado desde las biografías de los estudiantes, esta incompatibilidad entre el requerimiento escolar de una vida más o menos estable y una deriva vital notoria se hace evidente:

“Pasé por muchas etapas. Yo soy nacida en Gallegos, estudié en el María Auxiliadora, que es una escuela religiosa hasta los seis años, después me fui a vivir a Chacabuco, provincia de Buenos Aires, estudié en una pública. Después me fui a vivir a Calafate; me fui a una escuela privada, la única escuela que hay en El Calafate. Después me fui a Buenos Aires de nuevo, me fui a otra escuela privada en Buenos Aires que se llama Nuestra Tierra, me fui a Gallegos de nuevo y terminé en El Chaltén. Y pasé por todo tipo de escuelas, digamos, así que... eso. Y acá terminé por mi mamá, que se vino a trabajar, y venía a acompañarla. Iba a la mañana, repetí, y decidí venir a la noche. Repetí tres veces; en todas las mudanzas repetí escuelas (...) Mi mamá se enfermó y dije "tengo que terminar porque si mi vieja se va, yo no tengo nada". Y fue eso. El incentivo fue ese” (Alumna, Nivel Secundario EPJA, Región Sur).

“Básicamente, empezando parte de mi vida acá y parte de mi vida en Buenos Aires... O sea, básicamente con mi familia nos vinimos

para temporada, de vez en cuando, hasta que ciertas veces nos vinimos un año acá y un año allá, fuimos haciendo así. En 2015, recién cuando mis viejos se separaron, nos vinimos para acá. Yo me volví con mi viejo. Cuando volví, en 2016, empecé la escuela acá; a la mañana, secundario, primer año, que lo que sería primero acá sería segundo allá” (Estudiante, Nivel Secundario EPJA, Región Sur).

La escolaridad, como el trabajo, parece configurarse aquí con temporada alta y baja. Claro que esto tiene consecuencias sobre la trayectoria de alumnos y alumnas:

“También tenemos personas que no tienen continuidad pero vienen hace varios años a la escuela. Pero, al no tener la continuidad anual por motivos de tener que volver a su provincia de origen, más que nada fuera de temporada... Lamentablemente, nuestra localidad fuerza a muchas personas a tener que volver. Tienen trabajo fuerte en temporada, por decirte desde noviembre, diciembre, hasta marzo, abril, pero de abril hasta el próximo septiembre se les complica (Docente, Primaria EPJA, Zona Sur).

Otro punto a destacar, es que en muchos casos docentes y directivos despliegan variados recursos para enfrentar la situación, a veces hasta un punto que desafía la lógica escolar:

“...lo difícil para nosotros es ir a buscarlos para que comiencen las clases y luego retenerlos para que no pierdan el año y el cursado en octubre”. (Secretario, Nivel Secundario Modalidad EPJA, Zona Sur)

"Son personas adultas. ¿De qué trabajan? A veces vienen a la tarde acá, a la escuela. A veces no asisten todos los días, vienen una, dos, tres veces por semana. A veces vamos y los buscamos, los traemos, los llevamos. Les preparamos la merienda, a veces les preparamos la cena, compartimos; todas esas cosas hacen que el adulto se sienta bien y quiera venir acá (...) Todo personalizado. O sea, tenemos catorce alumnos nosotros." ". (Secretario, Nivel Secundario Modalidad EPJA, Zona Sur)

Al mismo tiempo, llama la atención el hecho de que el vaivén de estudiantes parece estar naturalizado en el contexto escolar, como si constituyera una fatalidad o una condición inamovible (*“Es impresionante como baja la matrícula”*).

A modo de conclusión provisoria sobre este punto, cabe preguntarse si las altas tasas de abandono escolar que registra la provincia, especialmente en la educación secundaria, no tienen como uno de sus factores la movilidad de la matrícula. Una movilidad que, pensada a escala personal, seguramente orada la voluntad de alumnos y alumnas por sostener la asistencia escolar.

En este sentido, la información relevada parece dejar como saldo la necesidad de explorar nuevos formatos escolares, capaces de contener la desterritorialización de la asistencia escolar y al mismo tiempo preservar la continuidad de la trayectoria estudiantil. Claro que se tratará de encontrar estrategias adecuadas a cada edad y a cada situación. Desde modalidades de articulación interinstitucional que permitan cumplir la asistencia escolar en más de un establecimiento hasta la implementación, para los jóvenes y adultos, de la educación a distancia con opciones semipresenciales, es posible pensar alternativas que permitan intervenir exitosamente en las posibilidades de retención, a escala del sistema, y en el cumplimiento efectivo, en la escala personal, del derecho a la educación, a través del logro de trayectorias escolares continuas y completas.

Los efectos de la crisis en la escolarización de chicos y jóvenes

Para concluir este apartado sobre los modos en que los fenómenos sociales y económicos inciden en la escolarización de chicos y chicas, es necesario hacer referencia a los efectos la profunda crisis generada por el gobierno nacional, que afectó al país y a la provincia en los últimos cuatro años.

En este sentido, fue frecuente encontrar, en los testimonios de docentes y directivos, alusiones a la pérdida de fuentes de trabajo, o a la precarización ocupacional.

“Socialmente digamos que son familias de una clase social media. Si bien hay papás que trabajan en las empresas, también hay papás que están sin trabajo, por ejemplo, hay papás que trabajan en forma independiente. Por ejemplo, tengo un par de familias que el papá es jubilado y la mamá trabaja... no sé, haciendo limpieza de



casas como para colaborar ahí." (Directora, Nivel inicial, Zona Norte.)

Asimismo, aún quedan huellas de las huelgas que paralizaron a las escuelas de la provincia en años anteriores a la realización de este estudio:

"Los últimos años hemos tenido mucho el tema de los paros, las huelgas, y eso también provocó como un distanciamiento con todos, con la sociedad en general. Hay muchas personas que no están de acuerdo con que hagamos paro" (Docente, Nivel Secundario, Región Norte)

"Lo que pasaba mucho en la otra escuela es que yo tenía muchos paros y no iba tanto a la escuela, y acá es como que nunca tengo paro, entonces vengo acá" (Alumna, Nivel Primario, Región Norte).

También la desocupación y la precarización tienen, como no puede ser de otro modo, consecuencias sobre la salud y las condiciones de escolarización de niños y jóvenes, que afectan a los niños de manera inédita para algunos actores escolares.

"Tenés chicos que tienen problemas fonoaudiológicos que nunca los tratan (...) por ejemplo, en estos últimos tres años lo que sí se dio fue el tema de chicos que les faltaban cosas, que nunca se nos había dado que no tuviesen para comer, que no tuviesen elementos, que vinieran con lo justo, que estuvieras esperando la copa de leche. Eso nunca nos había pasado antes y en estos últimos tres años sí nos pasó. Familias completas que te decían "seño, esto no lo puedo hacer. Aquello tampoco lo puedo hacer". (Docente, Nivel Primario, Zona Norte)

Otros testimonios muestran cómo la crisis social y económica afecta al mismo tiempo la capacidad de escolarización del sistema escolar y la biografía escolar de los chicos. Por ejemplo:

"Este año se nos fue uno en séptimo grado. Y quería terminar y no podía porque los papás se quedaron sin trabajo, entonces también se tenían que ir. Se termina el trabajo y se van. Se quedan sin trabajo y se van, entonces la matrícula está en 300...llegamos a 368, que estábamos felices, y quedamos hoy con 306. (Directora, Nivel Primario, Zona Sur).

Resulta significativo ver cómo en estos años se vio interrumpida la lógica escolar, y fue imperando otra, más ligada a necesidades asistenciales. Esta situación no se observaba desde hace más de una década.

“Lo que yo veo es vulnerabilidad. Ellos esperan la leche con ansias. La copa de la leche... Hoy, por ejemplo, primer año que estoy en tercero... Ellos ya están formados para la leche. Y ellos preparan su toalla, ponen su galleta... Y yo les digo ‘chicos, esperen...’, yo pensando en el tema de la tarea. Pero yo me doy cuenta de que ahí tengo que bajar un cambio, porque para ellos es sus quince minutos de la leche. (...) Tengo lápices acá, los chicos me dicen (...) ‘no tenés lápices’, mirá si me voy a preocupar por un lápiz que regale, una goma, porque... o sea, hay situaciones que vos decís ‘no tienen’. El tema de la situación económica que están atravesando los niños se ve. Esto que algunos no tienen guardapolvo, que la mayoría no tienen útiles escolares... (Secretario, Nivel Primario, Zona Sur).

“Se perdió mucha matrícula en el 2017. A mí se me fueron, alrededor de cincuenta alumnos, fuera de la provincia. O sea, se volvieron... se cerró la constructora de Lázaro Báez, y muchos de los que trabajaban ahí eran de esta escuela. Entonces perdieron el lugar en el trabajo y se fueron. O sea, no son chicos que pueda recuperar. Se iba la familia y se iba no con uno, se iba con dos, tres... Sí tengo mucha cantidad de chicos que ingresan desde otras provincias. También son estos nenes que decimos "los golondrinas": vienen un año, al otro año ya no están... (Directora, Nivel Primario, Zona Sur).

Estos testimonios nos sitúan frente a la necesidad de fortalecer la implementación de políticas integrales que repongan el acceso a la salud y aseguren las condiciones materiales requeridas por la escolarización de niñas, niños y jóvenes.

b. Transformaciones culturales: nuevas infancias y adolescencias

“Son nenes, digamos, inquietos, como los nenes de ahora: inquietos, curiosos, estamos así como año a año vemos como



ciertas diferencias en la matrícula. Son nenes, no sé cómo definirlo, pero muy tecnológicos." (Directora, Nivel Inicial, Región Centro)

La relación entre las nuevas identidades infantiles y juveniles es un tema sobre el cual se generó una cantidad significativa de información en el relevamiento de campo.

La representación acerca de los niños como seres dóciles, incompletos, a los que la educación debía corregir en sus defectos o estimular en sus potencialidades, caracterizó a la emergencia de la propia categoría de infancia, según estableciera el historiador francés Philippe Aries (1987) y fue solidaria de la construcción del sujeto *alumno* en la escuela moderna. Sin embargo, hoy es una noción de sentido común que niños y adolescentes no solo ya no son aquellos, sino que las representaciones dominantes les asignan características diametralmente opuestas: demandantes, informados y performativos, los chicos de hoy provocan en los adultos la admiración que otrora se dirigía en sentido inverso.

Diversos especialistas han coincidido en señalar que estas nuevas identidades infantiles no resultan compatibles con el dispositivo escolar, y que se produce *"un desacople entre el lugar que el dispositivo pedagógico les tiene asignados al pedagogo y al alumno y el exceso con que se presenta el niño actual respecto de ese lugar"* (Corea, 2000). Como consecuencias de ese desacople y, probablemente a partir de la combinación de diversos factores sociales y culturales las escuelas vieron crecer los casos de niños y adolescentes que, por diversas razones, no consiguen adaptarse al dispositivo escolar. *"Las aulas muestran hoy situaciones complejas, con problemas individuales y grupales nuevos que, muchas veces, la escuela no alcanza a responder. Esta dificultad se ha multiplicado en los últimos años"*, advierten Gabriela Dueñas y Cecilia Kligman, especialistas en patologización de la infancia.

En este contexto, los sistemas educativos fueron generando estrategias orientadas a sostener las trayectorias escolares, estrategias que van desde la integración de niños con discapacidad a la escuela común, hasta el acompañamiento de casos a veces más difusos, que fueron siendo encuadrados inicialmente en el marco de la *desatención*, y más recientemente en los llamados *trastornos del espectro autista* (TEA).

En lo que sigue daremos cuenta de los modos en que estas problemáticas se expresan en las aulas santacruceñas, con base a la información relevada en el trabajo de campo. Organizaremos la información en dos apartados: el primero,



destinado a la caracterización de las identidades infantiles y juveniles, y el segundo, focalizará la relación de los chicos con la tecnología.

Identidades infantiles y juveniles en la escuela

En este punto se procura dar cuenta de los cambios sucintamente señalados en la presentación de esta sección, especialmente en los que se refiere a los desafíos que la subjetividad infantil y juvenil plantean día a día a los adultos de la escuela. Hace más de veinte años los especialistas en infancia coinciden señalar que es necesario pensar la infancia en plural, en tanto infancias. Hoy ésa es una realidad que a los y las docentes se les plantea de manera contundente:

“He tenido chicos con parálisis, chicos con síndrome de Down, he tenido chicos con rasgos autistas, chicos con problemas de atención, chicos completamente ansiosos... Entonces, medianamente, empezar a... Yo soy de, por ahí, hacer una planificación diferente para cada niño con necesidades” (Docente Educación Física, Nivel Inicial, Zona Norte).

La idea de *diversidad* como forma de nombrar lo que se aleja de lo esperado o requiere de un esfuerzo adicional, se impone entre los docentes, pero no siempre con el mismo significado. Veamos:

“Nos encontramos con mucha diversidad en todo aspecto. Desde lo actitudinal, porque hay nenes que te vienen que ellos sí aceptan límites, hay otros que no, y tenés que trabajar con el que no. Después, en cuanto a los contenidos, igual. Por ejemplo, la manipulación de herramientas: no todos la manipulan de la misma manera; la escucha atenta tampoco, y demás. Es la diversidad y vos tenés que trabajar con tu preceptora de decir ‘bueno, vamos a trabajar...’, no sé, la tijera te pongo de ejemplo, y ya sabes quiénes la manipulan correctamente, quiénes necesitan más atención o guía y los vas a sentar ubicados en la misma mesa para poder reforzarlo con ellos y estar ahí, y por ahí dejar a los otros más independientes que ya lo saben hacer. Pero trabajar en la diversidad es eso: ver la forma de llegar a todos, porque son 22 nenes que vos tenés que estar” (Docente, Nivel Inicial, Región Norte).



Este testimonio combina lo nuevo y lo esperable en cualquier aula: por un lado lo diverso nombra la dificultad para aceptar los límites o prestar atención, dos condiciones que históricamente estaban dadas, una vez que los niños adquirían la socialización escolar. Hoy no cabría esperar esa condición, pero otra novedad ganada con la democratización de los vínculos escolares es que asociar ese rasgo con lo *diverso* procura poner en un plano de equivalencia a quien cumple la condición de aceptar los límites y a quien no, sin (desde el discurso al menos) rechazos o discriminación. Pero además, lo interesante es que este concepto se aplica del mismo modo al aprendizaje (en este caso se trata de la habilidad para usar la tijera en la sala), siendo que las diferencias individuales en la adquisición de conceptos y capacidades, y el requerimiento de atención diferenciada en algunos casos no es un fenómeno novedoso, y fue históricamente cumplida por quienes enseñan. No obstante, para la docente del ejemplo está claro que la diversidad no exime de responsabilidades, toda vez que es necesario “llegar” a todos. En este sentido, diversidad e inclusión son orientaciones que se asumen de manera simultánea. Veamos otro caso:

“Sobre todo este colegio tiene mucha diversidad, tiene casos medio complicados de problemas familiares, adicciones... Y bueno, eso hace que, por ahí, no estén muy predispuestos emocionalmente, por todos estos conflictos, a poder realmente aprender. Entonces hay que tratar de ser creativos y volver a lo que decíamos antes: el vínculo, ahí, es fundamental con ellos para poder potencializarlos”
(Docente, Nivel Secundario, Región Norte).

En este caso, lo diverso es asociado a la dificultad y supone ser causa del escaso interés en aprender. Lo interesante es que la respuesta docente ya no es la de favorecer el aprendizaje, tal vez haciendo más atractivo el contenido, sino establecer un buen vínculo. A los problemas *emocionales* (se volverá sobre este concepto más adelante) se los aborda desde lo vincular.

Por otra parte, docentes y directivos dan cuenta de las luces y sombras de las nuevas identidades en relación con el dispositivo escolar, confirmando a menudo la caracterización de los especialistas. Un hecho que llama la atención en el presente estudio es el descenso en la edad de los alumnos que son objeto de preocupación adulta. Si a fines de los 90 y principios de los 2000 eran los adolescentes del nivel secundario quienes concitaban la atención por sus dificultades de adecuación a la escuela (o a la inversa) (mientras que en la escuela infantil parecía exenta de estos problemas) hoy estas preocupaciones han llegado al Nivel Inicial:



“Hoy, en este momento, nuestro gran problema en el jardín son el manejo de los límites, los hábitos y las emociones. Por ahí está pasando nuestro gran centro de interés, hoy, en el 2019. Por lo menos acá, en nuestro jardín”. **(Vicedirectora, Nivel Inicial, Región Norte).**

“Se presentan [problemas de conducta] y bueno, ahí tenés que recurrir a más ayuda. (...) Hasta llegar al punto de que se tenga que llamar a la casa si es que no para con la violencia, por ejemplo. Y bueno, y acudir a las familias. Pero siempre, si vos ves esos signos de alarma, siempre te vas a asesorar con los profesionales también. (...) Se hace una reunión acá en dirección, se hace un acta hablando con las familias, sugiriendo que empiecen a acudir a un profesional para esta ayuda también. Porque uno, por ejemplo, en la sala no puede hacer magia si las cosas vienen de la casa. Uno trata de hacer lo mejor y lo que más puede, pero a veces hay situaciones puntuales que te superan” **(Docente, Nivel Inicial, Región Norte).**

Por supuesto, los niveles primario y secundario no quedan exentos de estas problemáticas. Docentes y directivos así lo expresan:

“Vienen muchos chicos grandes. Los de la mañana son mucho de venir a contar cosas (...) Por ahí esto de la puerta abierta es por eso, porque uno necesita también saber algunas cosas. Hemos descubierto muchas cuestiones intrafamiliares desde la apertura. Ellos mismos vienen y te cierran la cortina, ‘seño, tengo algo importante que contarte’, y ya sabemos que se nos viene ahí algo un poco complicado (...) Hemos tenido casos de abuso, casos de abuso intrafamiliar” **(Directora, Nivel Primario, Región Sur).**

“Es una escuela súper heterogénea: no todos tienen el mismo nivel de aprendizaje, no todos tienen las mismas condiciones económicas, sociales, culturales también. Tenemos muchísimos casos de todo tipo de problemas acá. También tenemos chicos que están bien, que participan, que si vos los estimulás ellos participan.” **(Directora, Nivel Secundario, Región Norte)**



“Yo estudiaba en el colegio de la mañana. Soy de Salta. Y estaba en tercer año, me quedé embarazada de mi hija y después ya, bueno, dejé la escuela (...) Y bueno, después tuve a mi hija, creo que dejé a la mitad de un año. Iba hasta la mitad de un año pero estaba re embarazada, después dejé y ya no fui esa mitad de año. Empecé el otro año, arranqué de nuevo, y estuve así. Hice un año ahí y después, de ahí, me vine para acá. Acá dejé como un año o dos, más o menos, y después mi insistencia era seguir estudiando, seguir estudiando, y ya no aguanté más, así que me inscribí y vine”. (Estudiante, Nivel Secundario EPJA, Región Sur).

En ocasiones, la búsqueda de estrategias para contener situaciones relacionadas con la convivencia en la escuela puede incluir a los propios niños y niñas:

“Con nuestro profe de educación física este vamos a hacer una presentación porque vimos mucho que en los recreos de los chicos de la tarde, que es de primero a tercero... (...) Vimos mucho que se golpeaban, que corrían, jugaban muy bruto... y se nos ocurrió hacer juegos en los recreos. Entonces empezamos y dio resultado muy bien, muy bien. Empezamos a hacer juegos nosotros mismos. Por ejemplo, hicimos muchos peces para que pesquen, muchos juegos. Y eso, a los chicos, los entretiene y no hay forma de que ellos se estén chocando, jugando bruto, corriendo. (...) Sí, y vemos que dio mucho resultado. Los chicos van y nos preguntan ‘¿cuándo van a venir?’” (Alumna, Nivel Primario, Región Norte).

Más arriba se hacía referencia a las *luces y sombras* de las nuevas identidades y, en efecto, el lado luminoso de las nuevas generaciones también se expresa en la mirada de las docentes:

“Hace dos años ya me están tocando nenes muy estimulados que vienen ya con todos los saberes, entonces es como más fácil para uno explotarlos, digamos, sacarles más provecho y apuntar con los contenidos mucho mejor, porque vos ya sabés que esos contenidos por ahí los ves y los lográs más rápidamente. Así que fue genial” (Docente, Nivel Inicial, Región Norte).

“Son lo mejor. Son lo más, como dicen los chicos (...) siempre digo que son chicos muy respetuosos, chicos que aceptan las propuestas de trabajo que les brindamos, que les damos, que no



tienen problemas de conducta. Por ahí si surge un problema vos los llamás, podés charlar con ellos. Son chicos que reflexionan, que pueden reflexionar, darse cuenta de lo que hicieron mal"
(Directora, Nivel Secundario, Región Norte).

Es interesante señalar que, cuando se tematiza a los chicos, rápidamente aparecen las familias, que también asumen nuevos rasgos que a menudo desafían la lógica clásica de la escuela:

"Antes era como "wow, traerlo al jardín", era una etapa más de lo que era el sistema educativo. Ahora es una guardería y listo. (...) Gran parte, eh? Hay otros que no. Pero se nota mucho eso. Como que 'yo te lo dejo y hasta las cinco de la tarde no me molestés'."
(Docente, Nivel Inicial, Región Sur).

La alteración de la alianza escuela-familia que Narodovski (1999) tematizara a fines del siglo XX parece estar ejemplificada en el testimonio anterior y en muchos otros recogidos en el campo. El que sigue muestra una posición institucional interesante en la medida en que, sin apartarse de la habitual disconformidad con lo que se vive como una prescindencia de las familias, privilegia y asume el cuidado de los niños.

"Son muy diversos. Eso es algo muy diverso. Sí, tenemos el alumno que tiene el apoyo de la familia, y el alumno que, lamentablemente, no tiene ese apoyo de la familia. Y [para] esos alumnos que no tienen el apoyo de la familia, estamos nosotros. Para sostener, siempre tener un lápiz de más, una goma, una tijera, para darle todos los recursos que él necesita. Si bien debería ser de la familia, y es obligación de la familia, bueno, al ver que eso no está, estamos nosotros" **(Docente, Nivel Primario, Región Centro).**

Un punto clave del presente estudio es la constatación de que, frente a la complejidad que plantean estas nuevas identidades, y en la escala del territorio escolar, las instituciones van tejiendo respuestas. Eminentemente prácticas, con la lógica de abordar los problemas que se les presentan y, sobre todo, adelantándose a la producción de saber pedagógico, las instituciones ensaya modos de sostener la escolarización de los niños, aun cuando algunas mutaciones sociales y culturales parecen ir en dirección contraria. Así:

"Este año es la primera vez que me toca un grupo donde los nenes pegan. Y nos costó, tuvo que venir un grupo de la escuela especial a dar charlas con las señoras y con las mamás sobre límites. Así que eso nos ayudó bastante, nos dio herramientas como para trabajarlo en la sala. Así que nosotras vimos un cambio en estos nenes específicos (...) este es el primer año que nos cuesta tanto. Entonces son reglas nuevas, se trabajan mucho las normas de convivencia, los hábitos.... con ellos es como lo fuerte (...) Siempre es la norma de convivencia y el hábito (...). Y hubo como que re educar a los padres en cuanto a la manera de ponerles los límites al niño" (Docente, Nivel Inicial, Región Norte).

La orientación hacia las familias en relación con pautas de crianza, límites o aporte a la escolarización toma diferentes formas, que van desde la conversación informal hasta la realización de talleres, o la creación de protocolos o procedimientos frente a determinadas situaciones. Y esto se da en todos los niveles.

"... tenemos papás muy jovencitos. [Esto es] de los últimos años. (...) Y tenemos que ir atrás, y ellos saben que vamos atrás, porque nosotros tenemos un sistema. Por ejemplo, faltan dos días los nenes y ya los maestros todos saben. Ya hay institucionalizado eso: faltan dos días, avisan a dirección y nosotros llamamos por teléfono para ver por qué faltan. En reuniones de padres de este año se aclaró que el que faltaba más de dos veces, si el padre no contestaba el teléfono, nosotros mandamos nota a Minoridad. Porque habíamos tenido, hace años atrás, muchos problemas de asistencia.

(...) Yo les digo "¿por qué no hacen un deporte?", o sea, aparte son gratuitos, porque (...) es municipal. Entonces podrían ir a pileta, pueden hacer un montón de actividades extra escolares. Dos actividades, como decimos nosotros, con que hagan dos actividades extra escolares ya tienen el tiempo ocupado. Pero tenés que decírselos, porque a ellos, sino, no se les prende la lamparita, eh?. (Directora, Nivel Primario, Región Norte).

"Tenemos un sistema", dice una de las directoras entrevistada para indicar que se trata de una iniciativa institucional, construida con el aporte de los docentes, a medida que se van presentando situaciones y ensayando posibles respuestas. Dos días y se avisa, dos actividades extra son

procedimientos que se tornan operacionales y operativos para la escuela y las familias. La idea de “*un sistema*” también aparece en el caso que sigue, en secundaria:

“Nosotros tenemos todo un sistema de organización para el tema de la conducta; fichas de llamado de atención a aquellos chicos que se portan mal o que molestan y, partir de ahí, empiezan las sanciones. Puede ser notita a la casa, citar a los padres, amonestaciones, días de reflexión en el hogar... de acuerdo a la falta que tienen los chicos. Generalmente se habla con los chicos primero. A no ser que sea un caso grave ya, donde hay golpes, insultos... en esos casos ya directamente se cita a la familia y se habla (Directora, Nivel Secundario, Región Norte).

No es objeto de este informe evaluar si estas definiciones institucionales son acertadas o no. Sin embargo, cabe hacer notar que estos casos muestran escuelas que han logrado construir una política institucional que les permite no decidir cada vez como si fuera la primera, generando criterios y haciéndolos operativos. Más aún, estas situaciones captadas en el territorio podrían estar mostrando un incipiente -pero potencialmente potente- papel orientador de la escuela hacia las familias, dada la complejidad que hoy presenta la socialización de las nuevas generaciones. No obstante, cabe preguntarse si es posible que la tarea de educar *a escala del sistema educativo* mejore solo a partir de la gestión institucional. Avanzando sobre casos hallados en el campo es posible avanzar en esa respuesta.

“Este año tuvimos una reunión de personal muy interesante porque se trabajó puntualmente con un cuadernillo de emociones y con actividades de inteligencia emocional y lo vamos a implementar, lo estamos implementando este año. Si bien hay chicas que anteriormente hicieron cursos y lo implementan, es como que el abanico de los cursos está muy restringido también. Porque en Santa Cruz no estamos recibiendo cursos que vos digas “bueno, tenés un curso para hacer y te vas actualizando”. Hasta ahora, desde que yo estoy, si fueron dos fue mucho, si no recuerdo mal. Pero no tenemos cursos como en otras provincias que vos ves... Por ejemplo, en Rawson, mis colegas todo el tiempo se actualizan y hacen. Entonces como que en eso estamos muy quedados porque no tenemos actualización. Por ejemplo, lo emocional, si no lo googleamos... Si no buscamos los libros en editoriales y compramos, es como que nos quedamos en la nada misma. Entonces es como que las chicas, si bien hicieron cursos

anteriormente, este año pudieron compartir las que ya lo estaban trabajando porque es más la demanda emocional en los nenes. Y bueno, este año, en este jardín, se implementaron esas actividades. (...) “Si vos buscas en internet, que es lo único que podemos buscar, como yo te digo, para poder capacitarnos y demás, hay mucho. Y eso se intentó en la reunión para poder actualizarnos” (Docente, Nivel Inicial, Región Norte)

En principio, es importante señalar que esta situación muestra una institución y un grupo genuinamente preocupado por las problemáticas que se presentan con sus alumnos, que procura generar herramientas de intervención *con los recursos que tienen a mano*. Y lo que tiene a mano es Internet y el mercado de cursos que se ha generado en los últimos años. En otras palabras, lo que resulta accesible es el emergente discurso pedagógico hegemónico.

Cabe aclarar que a lo largo del trabajo campo se repitieron los casos de apelación a esta perspectiva. Ahora bien, particularmente en los últimos cuatro años, no es desconocido que la gestión neoliberal de gobierno nacional alentó la perspectiva de la *educación emocional*, perspectiva que no resulta neutral en términos políticos: *“[Un] rasgo que nos encontramos (...) es la presencia de la afectividad como objeto dominante de la acción pedagógica. Las preocupaciones academicistas, centradas en el dominio de contenidos curriculares, propias del neoliberalismo pedagógico de los 90 quedaron atrás.*

En su lugar, encontramos una versión corregida y aumentada, que hoy se encolumna detrás de una tendencia clave en la fase emergente del desarrollo capitalista en curso: la amalgama entre afectividad y economía (...)

En condición de regulación social de mercado, la formación del consumidor, lejos de pretender dominar las emociones busca exacerbarlas. (Pitman, 2019). Susana Murillo (2018) completa esta idea, agregando otra función central del desplazamiento de la función de distribución del saber hacia la formación emocional de niños y jóvenes: *“las políticas neoliberales impulsan por un lado la formación de las infancias centrada en la construcción de un yo centrado en sí mismo, que se autocontrole y asuma toda responsabilidad por sus decisiones en el mundo de la incertidumbre” (Murillo, 2018).*

En relación a la pregunta planteada más arriba, este caso muestra que es necesario que las políticas educativas incluyan políticas pedagógicas. De lo contrario, el discurso hegemónico se impone desde la base. Esto implicaría generar alternativas de lectura e intervención sobre los problemas que genera la educación escolarizada. Por ejemplo, que lo que les pasa a los chicos no son problemas emocionales, sino relacionados con la socialización, en un contexto social en el que los medios forman para el consumo. Y por ende, reeditar la



alianza entre la escuela y la familia, en el que la escuela aporta organización al entorno familiar, es positivo ya no para la escuela y sus agentes, sino para las familias, y especialmente, para los niños y jóvenes que nos ocupan.

Claro que, en las actuales condiciones, conducir el sistema educativo y generar políticas pedagógicas implica sostener una mirada atenta sobre el universo escolar y sobre el saber práctico que allí se produce. Flavia Terigi, hace ya años, planteó este tema muy claramente: *“partimos siempre de un desajuste entre la complejidad del problema que debe ser atendido y la imprecisión de las estrategias y recursos pedagógicos con los que contamos, visto el saber acumulado en el campo educativo. En esas condiciones, la política debe hacerse cargo de acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento institucional, conocimiento pedagógico y, en particular, conocimiento didáctico. Algunos proyectos de política educativa tienen que asumir una escala que puede resultarnos inaceptable si sólo la evaluamos en relación con el problema a ser atendido, pero que se vuelve ineludible cuando la evaluamos en relación con la disponibilidad de saber y con las condiciones que se requieren para construir el tipo de saberes que permitan después generalizar estrategias y realizar ampliaciones importantes de los programas”* (Terigi, 2005).

Niños, jóvenes y tecnología: desde el jardín

La relación de los jóvenes con la tecnología viene siendo estudiada desde hace años, y se le asigna una cierta *naturalidad* a esa relación. Parece haber, por el hecho de ser coetáneos, una facilidad o soltura en el universo juvenil para constituirse en usuario de las llamadas TIC: *“En la empatía de los jóvenes con la cultura tecnológica, que va de la información absorbida por el adolescente en su relación con la televisión, a la facilidad para entrar y manejarse en la complejidad de las redes informáticas, lo que está en juego es una nueva sensibilidad hecha de una doble complicidad cognitiva y expresiva: es en sus relatos e imágenes, en sus sonoridades, fragmentaciones y velocidades que ellos encuentran su idioma y su ritmo”* (Barbero, 2017). Sin embargo, desde la escuela, esta relación se torna compleja. Por un lado, porque los actores escolares no siempre incorporan las tecnologías con facilidad:

“No sé si pasa por obsesiva o por qué, retoco las clases, trato de actualizar, trato de buscar otros materiales y verificar los recursos para poder darles el tema. Pero bueno, me gustaría, por ahí, lograr desestructurar más. Porque siento que es una necesidad pero bueno, yo misma sigo con el pizarrón, la fotocopia, el libro. Tratar



de desestructurar, de usar más tecnología, poder buscar otras cosas más atractivas para los chicos que tenemos hoy". (Docente, Nivel Secundario, Región Norte).

Por el otro, porque el modo en que los adolescentes se vinculan con los dispositivos tecnológicos a su alcance afecta la propia condición de alumno:

"Lo no tan bueno que noto en general, algunas particularidades, es que hay un grupo humano re grande súper enviciado con la tecnología. Como que ahí es una nueva adicción que no sé si es tan nueva, porque hace muchos años que lo estamos viendo, pero están un poquito zombies: vienen sin dormir, les cuesta levantarse temprano y comer antes de venir a la escuela" (Docente y tutora, Nivel Secundario, Región Sur).

La lectura cruzada de ambos testimonios muestra una situación que parece crítica en la escuela secundaria: por una parte, los adultos no consiguen integrar el uso de recursos tecnológicos con fines académicos. Por la otra, los jóvenes ven afectadas sus posibilidades de aprender a causa del consumo -en muchos casos abusivo- de tecnología, presumiblemente con fines recreativos.

Una política pedagógica que procure intervenir en esta situación debería apuntar en las dos dimensiones del problema. Respecto de la primera - la integración de recursos tecnológicos al aula -, la dirección apuntaría a las estrategias más clásicas: retomar políticas de provisión de equipamiento tecnológico a escuelas y familias, y ofrecer capacitación a profesoras y profesores. Respecto de la segunda -cómo proveer herramientas para limitar el uso excesivo de tecnología-, tal vez la incipiente función orientadora de la escuela que se mencionó en el apartado anterior, podría ser pensada en este contexto, estableciendo pautas de buen uso y trabajándolas en talleres con padres, y especialmente con los propios estudiantes.

Otro aspecto que aparece con frecuencia cuando se tematiza la cuestión del uso de dispositivos tecnológicos, es la tan mentada presencia de teléfonos celulares en el aula. Este tema, que ya es clásico en el Nivel Secundario, viene llegando desde hace unos años al Nivel Primario, y las escuelas de Santa Cruz no son la excepción:

"... vos preguntás en los salones y la mayoría tiene teléfonos. Hoy, justo, tuve que ir a un salón porque en cuarto grado ya tienen el teléfono... Ya se habían hecho un grupo de WhatsApp y ya habían empezado los problemitas amenazándose unos a otros. (...) Y



están sentados en la pantalla todo el día con la computadora, esa es otra". **(Directora, Nivel Primario, Región Norte).**

En este punto, parece necesario insistir en la necesidad de relevar las estrategias que las instituciones despliegan con niños y familias, generar criterios de análisis de estas situaciones, e implementar instancias de formación interinstitucional y horizontal, tales como ateneos, círculos de docentes y directivos, etc.

Otro hallazgo del presente estudio es que los problemas derivados del uso de tecnología por parte de los niños ya han llegado al nivel inicial, que hasta hace muy poco estuvo exento de estas preocupaciones:

"Por ahí, hoy en día, te cuesta un poco más que te escuchen. ¿Cómo te explico? Ellos están mucho con la tecnología y, por ahí, si vos quieres arrancar por otro lado, te cuesta porque no es a lo que ellos están acostumbrados. **(Preceptora, Nivel Inicial, Región Norte).**

"Se nota mucho el tema de la estimulación. De la casa, falta de atención... la falta de atención de los padres se nota muchísimo. Se nota mucho que está muy puesta la tecnología en el centro, poca estimulación. Ponele, antes, a tu hijo, le dabas masa, le dabas plastilina, y veías que tenían una buena motricidad, ponele. Ahora hay un desfase porque están acostumbrados a esto o a esto... entonces manejan mucho eso pero no... La atención les cuesta horrores, porque el hecho de un libro, de que vos le cuentes un cuento con un libro... pero les ponés un monitor con algo que pasé y están ahí. **(Docente, Nivel Inicial, Región Centro).**

"Hoy por hoy, el juego de los nenes es el juego de play, el juego en computadora, es todo lo tecnológico y se olvidan de lo simple de una masa, de una construcción con cajitas de colores. Que muchas veces es lo que nosotros les recomendamos a los padres: que se tomen ese tiempo para los nenes y que jueguen a algo. Pero bueno, la sociedad hoy es como que viene muy acelerada y no... Inclusive nosotros mismos a veces no tenemos esos tiempos para la familia. Pero bueno, hay que buscarlos. **(Docente, Nivel Inicial, Región Norte).**

Este hecho (la iniciación cada vez más temprana en el uso de aparatos tecnológicos) tiene una importancia clave, toda vez que plantea un cambio importantísimo en la configuración de la subjetividad de las nuevas generaciones. Franco Berardi (2007) advierte y se pregunta: *“La primera generación que ha aprendido más palabras de una máquina que de su madre está hoy en escena. ¿Cuáles son las características esenciales de su formación? ¿Cuál es su horizonte de conciencia posible, cuáles las formas de su subjetivación?”* En efecto, estamos asistiendo al surgimiento de la primera generación que nace a la vida social en contacto intensivo con celulares, e interacción cuerpo a cuerpo decreciente. Todavía no podemos asegurar cuál será el impacto de esto, pero ya es posible observar un aumento de la irritabilidad en niños pequeños y un descenso en la capacidad de postergación y tolerancia, capacidades requeridas para la convivencia con otros. *“Enseñar a los niños a postergar el impulso, a tener en cuenta el punto de vista del otro, a construir, en fin, la noción de semejante será un objetivo político de la educación pública, que deberá ser acompañado por las instancias de formación continua que se generen. Será imprescindible, allí donde el mercado alienta el individualismo, fortalecer perspectivas colectivas, e impulsar el pensamiento y la acción solidaria en lugar de alentar la competencia y la lógica mediática del reality”* (Pitman, 2019).

c. La convergencia entre educación especial y común para la escolarización de niños con discapacidad

La Ley de Educación Nacional (26.206/06), establece, en su artículo 11 inciso n, que uno de los fines de la política educativa nacional es brindar propuestas pedagógicas a las personas con discapacidad, que habiliten a desarrollar al máximo sus capacidades, integrarse y ejercer plenamente sus derechos. Para ello, el Art. 42 establece que la modalidad de Educación Especial se reserva para los casos de discapacidades que no puedan ser atendidas por la Educación Común, y que se *“garantizará la integración de los/as alumnos/as con discapacidades en todos los niveles y modalidades según las posibilidades de cada persona”*. De manera consistente, la Ley de Educación de la Provincia de Santa Cruz (3305/12) define, en el art.96, que *“El Consejo Provincial de Educación implementará los procedimientos y recursos correspondientes para identificar tempranamente las necesidades educativas derivadas de la discapacidad o de trastornos en el desarrollo, con el objeto de darles la atención interdisciplinaria y educativa para lograr su inclusión en toda la trayectoria escolar obligatoria”*.

De este modo, queda establecido el marco legal que mantiene la atención de las situaciones más críticas en las escuelas especiales, al tiempo



que propicia la integración de alumnos con diversos grados de discapacidad en las escuelas comunes. Asimismo, las leyes reconocen la existencia de problemáticas identificadas como *trastornos en el desarrollo* que, aunque se diferencian de las tradicionalmente reconocidas en el campo de la educación especial (motora, visual, auditiva, mental), requieren apoyos específicos para el desarrollo de la trayectoria escolar. Así, los sistemas educativos fueron generando estrategias orientadas a sostener estas trayectorias escolares, que incluyendo el acompañamiento aquellos que fueron siendo encuadrados inicialmente en el marco de la *desatención*, y más recientemente en los llamados *trastornos del espectro autista* (TEA).

Por otra parte, diversos especialistas han coincidido en señalar que las nuevas identidades infantiles a las que se aludió en el apartado anterior no resultan compatibles con el dispositivo escolar, y que se produce *“un desacople entre el lugar que el dispositivo pedagógico les tiene asignados al pedagogo y al alumno y el exceso con que se presenta el niño actual respecto de ese lugar”* (Corea, 2000). Como consecuencias de ese desacople y, probablemente a partir de la combinación de diversos factores sociales y culturales las escuelas vieron crecer los casos de niños y adolescentes que, por diversas razones, no consiguen adaptarse al dispositivo escolar. *“Las aulas muestran hoy situaciones complejas, con problemas individuales y grupales nuevos que, muchas veces, la escuela no alcanza a responder. Esta dificultad se ha multiplicado en los últimos años”*, advierten Gabriela Dueñas y Cecilia Kligman (2014), especialistas en patologización de la infancia.

Los registros de campo muestran que al sistema educativo de la provincia de Santa Cruz ninguna de estas situaciones le son ajenas y abarcan diferentes niveles y modalidades, así como territorios provinciales: en primer lugar, es posible identificar procesos de escolarización de niños y jóvenes con discapacidad severa o moderada, o bien con los llamados Trastornos del Espectro Autista en escuelas especiales; en segundo lugar, se encuentra la integración de niños con discapacidades físicas o mentales leves, o con trastornos del desarrollo en las escuelas comunes, combinada con diversos dispositivos de apoyo a cargo de la modalidad especial; en tercer lugar, participación en la atención de situaciones variadas que implican alguna dificultad de inserción en el entorno escolar. Veamos un ejemplo del primer caso:

“Ahora tengo síndrome de Down, que hay varios y son todos bebés, están entre el año y dos años. Después con TGD, TEA, que también hay varios, y tengo uno con parálisis cerebral y la otra con hemiparesia, la mitad del cuerpo paralizada. O sea, lo está integrando bien el vínculo. Lo tenés que realizar de forma



paulatina, viendo los tiempos de los niños. (Docente de Educación física, Nivel Inicial, Modalidad Especial, Región Norte)

Cuando los procesos de integración se inician en la escuela especial, vale la pena destacar que, conforme a lo que establecen leyes, los actores escolares procurar encarar la escolarización en la modalidad como una etapa que tiene como horizonte el pasaje a la escolaridad común:

Ellos, todos, tienen el diagnóstico médico. Cada uno tiene su diagnóstico médico que es diferente al del otro...nosotros los vamos preparando, o si ellos están en condiciones y tienen la capacidad de estar en una salita de tres en un jardín de infantes común o privado, público o privado, ya les damos el alta, el egreso de acá, y pasan a un jardincito...nosotros hacemos primero como un período de adaptación, porque yo soy nueva para ellos, ellos son nuevos para mí, entonces en base a las características que yo tenía de ellos, las patologías de cada uno, era como que tenía que ver qué era lo que necesitaba cada uno o qué es lo que cada uno puede hacer, también, para yo poder planificarme en las actividades que iba a hacer con ellos". (Docente, Nivel Inicial, Modalidad Especial, Región Norte).

Pero también encontramos el proceso inverso: es la escuela común la que detecta algún tipo de dificultad, que se encara desde los recursos institucionalmente disponibles:

"Recibimos a los nenes y vamos viendo que algunas características evolutivas no están presentes. Por ejemplo, nenes que entran y no hablan. Entonces vos preguntás: 'Bueno, ¿qué pasa con este nene? ¿Cómo tengo que actuar frente a esto?'. Entonces, lo primero que hago yo, particularmente, es compartirlo con mi preceptora como para que me dé otra mirada y después compartirlo con el equipo directivo. Ahí vemos qué camino tomamos: hablamos con la familia o, si tiene que intervenir algún profesional (...) siempre nos guía Dirección. (...) No, no es fácil. Hay familias que los citamos en dirección y hablamos cómo vemos al hijo y que... Nosotros siempre decimos que vaya al pediatra y que el pediatra va a ser quien dice qué profesional puede ver, fonoaudiólogo, psicopedagoga. Pero eso lo hace el pediatra. Nosotros simplemente nos guiamos por las características



evolutivas. Si un nene en sala de cuatro no habla o no camina, no corre... ahí sí que es una alerta. (Docente, Nivel Inicial, Región Norte).

La integración de niños con discapacidad a la escuela común, fue la situación más frecuentemente encontrada en el campo, y viene incrementándose en los últimos años, mayoritariamente en el Nivel Primario:

"... que no haya matrícula de la SEA, que no haya personal de SEA, que vayan todos incluidos, son 62 chicos incluidos (...) la mayoría de los alumnos tienen discapacidad intelectual. (...) Hay casos diversos. En TEA, por ejemplo, tenemos... no sé, hoy, treinta alumnos con TEA" (Vicedirectora, Sección Especial Anexa [SEA] Nivel Primario, Región Centro).

"En realidad, terminás como brindando servicio a todas las personas que lo requieran. Actualmente tenemos personas con Síndrome de Down, personas con discapacidad intelectual, con dificultades motoras, hipoacusia... Tenemos un popurrí (...) ayer nos llegaron tres intervenciones más, que en total serían trece niños que tenemos." (Maestra Integradora, Nivel Primario, Región Sur).

Es claro que las prácticas de integración constituyen procesos arduos, que movilizan numerosos recursos y acciones complementarias a los ya de por sí complejos procesos educativos actuales, tanto por parte de las instituciones educativas como de las familias e involucran tanto a la socialización como al aprendizaje. En ese contexto, a menudo se genera lo que Muñoz (2017) denomina "un borde de exclusión, al interior de los procesos de integración":

"Soy madre de mi hija, que es hipoacúsica. Y bueno, me ha tocado ir a varios establecimientos que ella se reintegra como alumna y tiene que llevar siempre, digamos... ¿Cómo te puedo explicar? Ella tiene su maestra integradora, pero más allá de la maestra integradora tiene que relacionarse con los otros chicos (...) porque es como que los ves que están más retirados... como que los mismos chicos no los entienden o no saben qué es lo que quieren" (Madre, Nivel Primario, Región Sur)

Este caso resulta particularmente ilustrativo de la complejidad de estos procesos, ya que la misma mamá que señala cierta dificultad en los aspectos sociales, resalta al mismo tiempo el valor de la formación que la escuela ofrece a su hija:

“De la escuela, la verdad que estoy muy conforme. Capaz... son cosas muy pequeñas nada más, pero bueno, buen aprendizaje, más que nada (...) A ella le gusta venir a la escuela. Viene más contenta a la tarde que a la mañana porque ella hace doble turno pero hace en una escuela especial (...) Ella a la mañana va a una escuela especial y a la tarde viene para acá. Y bueno, fuera de su terapia tiene fonoaudióloga y psicopedagoga. Y bueno, aparte el deporte que hace (...) Me cuenta lo que hace en los recreos, lo que se compra, si alguna nena le dice algo, si la maestra retó a alguien, si algún nene no hizo caso o los deberes, que ella ya suma sola (...) Los logros que ella logra me los cuenta”. **(Madre, Nivel Primario, Región Sur)**

Los testimonios de campo dan cuenta de numerosas situaciones que podrían considerarse exitosas en materia de Educación Especial, no sólo con niños sino también con adolescentes, cuando se verifica una efectiva intervención de la modalidad:

“Son muy diferentes todos. Tenemos una nena, por ejemplo, que es súper habilidosa con la parte artesanal, por ahí la parte pedagógica es la que se ve más afectada, pero yo los veo felices. Tengo un grupo que, en general, viene contento, no son de faltar, son muy diferentes y diferente su patología. Tenemos dos chicos con TEA, Miguel, que tiene un retraso madurativo pero tiene muchas ganas de aprender esas cosas. Miguel tiene 16 años. Él está en el secundario y solo asiste a las áreas especiales: música, plástica y educación física. Y después acá, en el taller, también vamos trabajando... por ejemplo, cuando hay que contar dinero, cuando hay que comprar, o sea, fortalecer las habilidades básicas sociales. Vamos mechando con estas cosas de lo pedagógico. No lee y aparte tiene trastorno del lenguaje, entonces se complica, pero era un chico que no hablaba para nada y ahora (...) cuando entra en confianza habla un montón, cuenta. Son diferentes todos, pero tienen unas ganas de aprender, de sentirse útiles. Porque por ahí... no es el caso de todos, pero en la casa los tienen más mimados, entonces como que no haga para que no se lastime, para que... Entonces es venir y tener un desafío... de usar la

máquina, como te digo, es re importante para ellos, se van felices.
(Docente, SEA Nivel Secundario, Región Centro).

Una escuela secundaria de modalidad EPJA permite apreciar la problemática de la integración con fines de inclusión educativa desde la perspectiva de un estudiante:

*“En cierta forma, por un par de cosas que me fui haciendo ver con distintos médicos, básicamente lo que tengo con la forma de estudiar es un trastorno de aprendizaje (...) lo que sería que yo tengo es Síndrome de Asperger (...) Básicamente, es un... no sería un síndrome, sino sería un carácter diferente al de los demás (...) Como que no entiendo diferentes cosas como el sarcasmo, las bromas... hay cosas como que me cuesta entenderlas más que otras (...) hay veces que nos cuesta estar en contacto con otras personas, como hacer amistades también, tener... sí, amistades, básicamente, ese tipo de cosas son las que más me cuestan (...) Me siento mucho mejor acá, a la noche (...) Va todo de lo mejor acá. Hay un montón de profes que te explican de lo mejor (...) tienen un montón de paciencia. Te ayudan hasta donde más pueden, después es cosa tuya hacer las cosas o no. **(Estudiante, Secundaria EPJA, Región Sur)***

La información relevada en las instituciones escolares da cuenta que los dispositivos de integración funcionan de manera satisfactoria, especialmente cuando son percibidos desde el punto de vista de las y los agentes de Educación Especial. Es interesante notar que las dificultades en estos procesos aparecen más claramente enunciadas cuando la integración es percibida desde las escuelas comunes. Así, se detectaron algunas situaciones que parecen operar como obstáculos para la inclusión educativa de niños y jóvenes con discapacidad o trastornos del desarrollo y parece útil comentar en este informe. Uno de ellos es que parece necesario un mayor desarrollo de la cobertura extraescolar, en cuanto a la atención de profesionales de la psicología, la psicopedagogía, la fonoaudiología, entre otros. El problema se percibe particularmente en las localidades pequeñas:

“La realidad es que vivimos en una localidad que no tiene un equipo interdisciplinario que no sea de la escuela especial. Entonces, al tener esa realidad, es como complejo, porque las chicas de la escuela especial, si bien ellas están predispuestas y todo lo demás, muchas se circunscriben en su grupo de escuela

especial y como que, si tienen que atender las necesidades de las otras escuelas, les excede a la realidad que ellas, como profesionales, le puedan dar una solución al tema. Entonces tenemos chicos que, por ahí, necesitan tratamiento psicopedagógico y no tenemos una psicopedagoga que realmente trabaje con ese grupo teniendo en cuenta la realidad de la escuela”
(Docente, Nivel Primario, Región Norte).

En algunos casos estas situaciones aparecen en referencia a las áreas de Infancia de los municipios, y otras de modo genérico.

Otra dificultad relevante señalada por los docentes es que la articulación entre la escuela y los servicios de salud o desarrollo social que atienden a niños escolarizados -cuando efectivamente existe- suele ser unilateral. En palabras de una docente:

“Sí hay una deuda, desde Infancia, que es la devolución. Nosotros podemos derivar, hacemos las elevaciones, hacemos que hagan el seguimiento, pero nunca logramos la devolución. A ver, ¿en qué situación está hoy ese nene? Más allá de que nosotros lo venimos siguiendo desde la escuela y que nos puede contar alguna cuestión o no, porque en realidad no es que vayamos y lo busquemos porque no tenemos por qué estar ‘¿Cómo estás hoy? ¿Qué te dijo...?’, no. No porque no... Directamente, si ellos se acercan, sí. Pero como indagar, no (...) En esas cuestiones ya se supone que Infancia nos tendría que elevar a nosotros una vez, mínimo cada tres meses. Es una deuda que hay. No tenemos nada. Sí ellos nos piden informes a nosotros constantemente, pero no tenemos la devolución de ese trabajo. Entonces por ahí la deuda y la devolución te la reclaman los profes. “¿Qué pasa? Hace tres años que derivamos a este chico y nunca nos dicen cómo está”. Cómo está la familia, si sigue separada, si está junta, si está el padre, si está la madre, si están con los abuelos.”
(Docente, Nivel Primario, Región Sur)

El último aspecto a abordar en este apartado es el de la atención de niños y jóvenes que configuran casos más difusos en cuanto a su diagnóstico, y convocan la participación o el asesoramiento de profesionales pertenecientes, la mayoría de las veces, al ámbito de la Educación Especial:

"Los chicos no vienen exentos de lo que sucede afuera, de las condiciones sociales de las que se vive. Se dirime acá adentro, se

trata y se trabaja sobre eso. No es que bueno, listo, pasa eso, lo charlamos un ratito y se terminó. Se trata de buscar... Tenemos un gabinete de servicio donde están las chicas que trabajan muchísimo sobre los temas de comportamiento y de conducta de los chicos. (Docente, Nivel Secundario, Región Centro).

Esta es, sin duda, una de las temáticas que surgió a lo largo del trabajo de campo, en todos los niveles y en todas las regiones, y constituye un punto crítico en la definición de políticas educativas. Los casos de chicos que parecen desafiar o no resistir el dispositivo escolar, que provocan desconcierto entre padres y docentes parecen multiplicarse y, como se dijo en el apartado anterior, están ligados a profundas transformaciones culturales que afectan a la escuela y la familia.

“Con algunos niños hemos pedido la intervención de la escuela especial. (...) Ellos tienen un gabinete que se conforma con psicopedagogas, psicomotricistas, psicólogas... (...) No se puede. Un nene que pega y le da lo mismo, no llora... Viste cuando vos decís ‘¿por dónde va esto?’. Y tiene... decimos ‘conductas autistas’. Ya no sabemos para dónde ir con él, ¿viste?”. (Vicedirectora, Nivel Inicial, Región Norte).

“¿Por dónde va esto?”, se pregunta genuinamente la docente frente a la conducta perturbadora de un niño de jardín que no se parece a lo que se espera de un niño de esa edad. Elegimos este testimonio porque muestra una secuencia que, como se dijo, va ganando espacio en las aulas. A la pregunta le sobreviene el diagnóstico (o tal vez el simple etiquetamiento): “Decimos ‘conductas autistas’ y ulteriormente la impotencia: “Ya no sabemos para donde ir con él”. Esta secuencia reproduce exactamente el proceso que explica Hebe Tizio (2003): “El discurso dominante pone en circulación significantes a los fines del control social (...) Ésta es una característica de los tiempos actuales: no hay tiempo de interrogar los significantes que circulan, porque todo ocurre vertiginosamente”. En el contexto de procesos como los que refieren Dueñas y Kligman -citadas en el inicio de este apartado- asociados a la patologización y medicalización de la infancia, cobra mayor sentido lo que afirma Tizio: esos significantes aparecen y desaparecen repentinamente, pero pueden ayudar a configurar situaciones de exclusión. Así, la nominación rápida, operando como diagnóstico que no siempre tiene a mano las condiciones para volverse certero, obtura las preguntas que es necesario sostener. “Los términos utilizados de esa manera funcionan obturando los puntos de ignorancia necesarios para



abrir nuevos interrogantes. Cuando este cierre se produce aparece la angustia que invade a los profesionales” (Tizio, 2003).

*“Se nos queman los libros con la diversidad, trabajar la diversidad (...) Cinco alumnos con niveles y ritmos de aprendizaje totalmente diferentes y hacemos agua, se nos complica. Pero bueno, vos te imaginás que tenés un aula donde vos vas a cien, ella va a ochenta, yo voy a cincuenta, el otro va a sesenta, vamos a velocidades diferentes. Que no significa que vos sos más inteligente que todos nosotros, vos sos más rápido. (...) Porque el rápido ya hace y después anda, se dispersa y todo lo demás”
(Director, Nivel Secundario EPJA, Región Sur).*

Esta situación pone en evidencia que estamos frente a un problema que requiere movilizar múltiples recursos porque, de no mediar iniciativas centralizadas, docentes e instituciones responden, como ya vimos, con los recursos de los que disponen (libros, especialistas que venden cursos, información circulante en internet) que no constituye otra cosa que el discurso hegemónico que patologiza comportamientos propios de la infancia, y propiciando el consumo de pretendidas soluciones. Nuevamente parece necesario impulsar políticas pedagógicas que podrían incluir instancias de capacitación de equipos técnicos y docentes, producción de materiales para instituciones y familias y el fortalecimiento y expansión de los talleres de orientación familiar son algunas de las estrategias que es posible poner en práctica para abordar estas situaciones. A condición, claro está, de que sean pensadas desde perspectivas que comprenden profunda y críticamente las problemáticas que hoy por hoy inciden en la configuración de las identidades infantiles, juveniles y adultas, y su diálogo con los dispositivos escolares. De este modo será posible enfrentar la situación que con sorprendente claridad expone un estudiante de secundaria:

*“Nosotros somos uno de los colegios que más chicos integrados tiene (...) Creo que hay alrededor de 200 compañeros que son integrados. Y a mí me parece perfecto que estén en el colegio porque les propicia a ellos que vivan realmente una secundaria como un chico que no tiene discapacidades. El tema es que a mí me gustaría que cuando un docente entre al aula no se encuentre con ‘¿qué hago?’, o lo compañeros incluso. Porque lo que pasa en el colegio es que esos compañeros están integrados pero no están incluidos.”**(Estudiante, Nivel Secundario, Región Norte).***



3.2.3. Vínculos con las familias

Este apartado se centra en las relaciones que se establecen entre las instituciones escolares de los tres niveles relevados (y las diferentes modalidades) con las familias de los estudiantes que asisten a dichas instituciones y las diversas formas que toman esas relaciones, todo ello narrado por los directivos y los docentes que en las mismas participan.

A fin de lograr una mayor comprensión en el análisis, se decidió organizar la información acerca de la relación institucional-familiar por niveles ya que como se expondrá a continuación, cada uno de los mismos posee características particulares que merecen ser destacadas.

Conviene subrayar, sin embargo, que se han hallado cuestiones comunes en los decires de los sujetos entrevistados en torno a la familia que coexisten en todos los niveles. Por un lado, la referencia en la mayoría de testimonios a los grandes cambios históricos y sociales que ha atravesado la institución familiar a lo largo de los últimos años percibidos como la “crisis del modelo familiar tradicional”³³: incremento de los hogares monoparentales, sean como proyecto de vida transitorio o final; la institucionalización de nuevas formas de iniciar la vida en pareja y la legitimación social de nuevos tipos de pareja y familia; las llamadas “familias ensambladas”; la pluriocupación de ambas figuras parentales con la consecuente falta de tiempo para participar de la vida escolar de sus hijos e hijas; las familias en donde alguno de los miembros de la pareja posee un trabajo ligado a una actividad productiva fluctuante-la llamada “población golondrina”- y cómo eso afecta la continuidad en la trayectoria escolar de los niños y jóvenes y determina la escasa implicación de los familiares en los centros educativos. Si bien en la mayoría de los casos estos cambios son percibidos como una crisis, como mencionábamos anteriormente, y sus características son comprendidas como fuertemente negativas, algunas instituciones consideran que estas transformaciones son el resultado de grandes movimientos estructurales en las relaciones sociales, económicas, políticas e institucionales a escala mundial que no

³³ “Si hay una marca de nuestra época, es que asistimos al naufragio de ciertas certezas imperantes en la modernidad, que sostenían a los sujetos y a las sociedades en tanto fuente y apoyatura de un conjunto de ideales. Esto genera un clima de incertidumbre, de angustioso interrogante, de inermidad social. Surgen vivencias de vacío, situaciones de caos y circulación creciente de violencia en diferentes niveles: familiar, social, internacional. Todas estas transformaciones del entorno, los vínculos y los sujetos ejercen efectos en las familias que no pueden sustraerse al clima de época (...) ya no podemos hablar de la *familia* como institución única sino de las *familias* de nuestro tiempo.”(Abelleira, 2009: 35)

necesariamente son negativos y que la escuela como agente educador estatal puede acompañar y adaptarse a dichas transformaciones en lo familiar en pos de constituir un par armónico y coordinar adecuadamente su actuación en el desarrollo pleno de los estudiantes. Ejemplos de esto (lo veremos más adelante cuando analicemos cada uno de los niveles) son los ajustes de horarios que efectuaron determinadas instituciones para realizar las reuniones de padres y madres luego de finalizadas las jornadas laborales de estos, o la mención al “día de la familia” en lugar de “día del padre” o “día de la madre”.

Por otro lado, aparece también en la mayoría de testimonios la importancia de la comunicación entre los actores de la comunidad educativa y las familias. La educación es el resultado de un compendio de factores en el que la intervención de la familia junto a la escuela es primordial y esta intervención se logra fortaleciendo la comunicación entre ambas instituciones. Es por esto que vemos en muchos de los relatos, los esfuerzos realizados desde los centros educativos para entablar una relación directa con las familias, mostrándose accesibles, cercanos, abiertos a escuchar propuestas, ideas y preocupaciones por parte de los familiares. Cabe destacar también las acciones realizadas por parte de los docentes en pos de favorecer el ida y vuelta: uso de redes sociales, grupos de *Whatsapp*, reuniones individuales, notas dirigidas a conversar sobre una problemática específica del estudiante, etc.

A continuación, se analizarán las especificidades en torno a cada nivel que dan cuenta de la relación entre escuela y familia.

Nivel Inicial

El nivel inicial, en tanto primera institución del sistema educativo-primer agente público- que recibe al niño en su proceso de formación, considera fundamental la presencia de las familias y su implicación en las tareas que allí se realizan:

"Y el acompañamiento, de la familia que también es fundamental; de todo el equipo, de toda la comunidad educativa. En los jardines de infantes es muy fuerte la presencia de los papás, ya sea con las comisiones cooperadoras. Es cuando el papá recién comienza en la etapa escolar y, bueno, está con todas las ganas, todas las pilas; son papás que demandan mucho también, y obviamente el jardín también los necesita para hacer muchas actividades."

(Nivel Inicial -Zona Centro-Supervisora)



Claramente, puede inferirse que, en los primeros años de vida de los niños donde la autonomía de los mismos está en proceso de construcción y es progresiva, las familias tienen un rol central en las instituciones educativas que los alojan. Este rol está reforzado desde los centros educativos de educación inicial y se concreta en reuniones previamente estipuladas (en la mayoría de los jardines visitados, los entrevistados nos han contado que durante el año existe una primera reunión inicial donde se muestra el reglamento y se explica cómo será el funcionamiento de la institución, luego tres reuniones más a las que denominan de "inicio", de "desarrollo" y de "cierre", y en el caso particular de que algún padre o madre lo requiera también se hacen reuniones individuales por fuera de las pactadas), en talleres para las familias con diferentes temáticas de interés, en la convocatoria a la participación en actos escolares y en la importancia dada a la organización de las cooperadoras. Asimismo, es de vital importancia para estas instituciones realizar los seguimientos individuales de cada niño y revisar la asistencia periódica y en los casos en los que es interrumpida, entablar una inmediata comunicación con la familia para averiguar cuál es la causa del absentismo. Esto puede observarse en los dos testimonios que se comparten a continuación, uno pertenece a una directiva y otro a una docente, que refieren a lo antes explicitado:

"Es como todo, ¿viste? Una vez que... sobre todo en sala de tres. Los papás siempre vienen con sus expectativas, ¿viste? Ellos quieren que sea solamente su niño hasta que logran entender que la docente está con todo el grupo, pero la docencia también se brinda con cada uno de ellos individualmente y les puede brindar confianza, transmitirles confianza, el hecho de que ellos puedan participar, hacerlos que sean parte de tener... no sólo de la sala, sino de la institución... Ellos tienen la plena confianza de poder venir cuando quieran a plantear cualquier dificultad que vean o propuestas, inclusive." (Nivel Inicial -Zona Sur-vicedirectora)

"Es otro de los seguimientos que también tenemos muy presentes; hay nenes que faltan muchísimo, que la inasistencia es muchísima durante el año y bueno, llega un momento que sí, lo hablamos con dirección y dirección ve a dónde se tiene que dirigir. (...) Nosotros generalmente... Bueno, esto de las inasistencias: al tercer día que el nene no viene llamamos por teléfono. Llamamos a la familia, papá,



mamá, abuela, con quien esté el nene. Llamamos para ver qué sucede...” **(Nivel Inicial -Zona Norte - Docente sala 4)**

La importancia de la inclusión de la familia en el nivel inicial es tal, que algunos testimonios de directivos refieren haber incluido en sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI) objetivos específicos que incorporan el trabajo continuo con los parientes de los educandos.

Otro rasgo que emerge del análisis, y que fuera mencionado en la introducción de este apartado, es la batería de acciones y estrategias que genera el nivel inicial para sostener la participación familiar aun cuando varios de los padres o madres de sus estudiantes tienen trabajos de jornada completa o están muy ocupados con sus responsabilidades adultas. Se visibiliza así la capacidad de flexibilizar horarios y adaptarse a los nuevos tipos de familia que difieren de la tradicional configuración moderna donde la madre se ocupaba de sus hijos y disponía de un tiempo liberado para asistir a las actividades escolares de los niños:

"Si bien los papás responden, pero a veces nos damos cuenta que no, entonces tratamos de acomodarnos, que las cosas sean en distintos horarios, de ver en qué horario termina, por ejemplo, el ejército... en qué horario termina... cosas como para acomodarnos nosotras y que los papás puedan asistir a los eventos; tratar de hacer un sobre evento con todo el jardín en horario para que venga la familia **(Nivel Inicial -Zona Centro- Vicedirectora)**

"Siempre se tienen muy en cuenta a las familias. Cuando empieza el año hacemos las entrevistas, las reuniones de padres. (...) por ahí tratás de que la familia participe de eso pero a la vez tenés en cuenta el tema de los trabajos, de las ocupaciones... para no estar molestándolos tanto. Entonces, cuando panificamos o cuando organizamos un acto, un evento, siempre tenemos en cuenta eso: si la familia va a poder, si nos van a acompañar, en qué horario, si van a venir, si no van a venir. La familia es muy presente en esta institución" **(Nivel Inicial -Zona Centro- Docente)**

La referencia a la solicitud de recursos a las familias en algunas instituciones demuestra cómo muchas veces el sistema educativo público es



sostenido por varios actores de la comunidad educativa, entre ellos los docentes, los directivos y los parientes de los estudiantes, poniendo en evidencia la ausencia parcial del Estado y destacando la participación e importancia del rol de las asociaciones cooperadoras como proveedoras materiales con la recaudación que logran de rifas, ferias del plato, festivales, etc. Un fuerte sentido de comunidad se genera en torno a la escuela pública y también en ello son protagonistas las familias. En el siguiente fragmento vemos cómo un jardín de infantes de un barrio vulnerable debe ir graduando el pedido de materiales porque no todas las familias pueden colaborar con la escuela:

“Hay momentos en los que sí [se piden recursos a las familias] y hay momentos en los que no pedimos, porque... Igualmente se tiene en cuenta esto. Porque al ser un barrio alejado de la ciudad, por ahí hay muchos chicos que... Hay muchas amas de casa, mucha profesión de albañil pero es de changarines, no hay muchas posibilidades. Y después otra mirada que ya tenés otro contexto que, bueno, forman parte del barrio pero tienen un trabajo fijo, seguro, y es como que ahí uno tiene que estar a modo de colaboración, "¿quién puede colaborar con un cuento?", por ejemplo. Y ahí vemos nosotros quién se ofrece y quién no, porque por ahí por ponerlos en el compromiso de que nos puedan dar algo ellos se sienten mal muchas veces y no vienen. Como ellos quieren cumplir pero no pueden, no vienen al otro día y así.”(Nivel Inicial – Zona Sur- Docente)

Finalmente, y para concluir con el análisis de este punto, se vuelven a destacar dos cuestiones que resultan fundamentales de la relación familia-escuela en el mencionado nivel: la importancia del acompañamiento de las familias a los niños y niñas que lo transitan, acompañamiento encarnado en presencia dentro de la institución y acompañamiento fuera de la misma, en las horas del hogar, en torno a los aspectos vinculados a lo que en el jardín se enseña, y la importancia de que el par escuela-familia sea armónico y se apoye mutuamente. Para lograr este objetivo, la otra cuestión a destacar es la infaltable y permanente comunicación que debe existir entre esta dupla:

"el grupo de papás es bastante piola en eso, y como que pudimos ponernos de acuerdo y trabajar a la par para lograr un cambio(...)tiene que ver con el acompañamiento de la familia, porque ellos acá vienen tres horas y en la casa están todo el día, entonces de nada sirve que nosotros les enseñemos, les hablamos de las normas, los hábitos, el

*dibujito y... si en la casa van a hacer lo que quieren(...)*convocamos a las familias y hacemos actos talleres. Trabajamos con ellos cuentitos, imágenes" **(Nivel Inicial,-Zona Norte- docente y preceptora sala 3)**

Nivel Primario

En este nivel se registra una considerable participación de las familias en la escuela en los primeros grados en relación a los últimos. A su vez, son los mismos establecimientos educativos quienes convocan e incluyen a los familiares de primero a cuarto grado, y esa convocatoria va disminuyendo en los ciclos superiores. Resulta lógico pensar entonces que a mayor grado de autonomía de los hijos, mayor es la distancia de las familias en relación a la escuela:

*"...en los primeros grados hay como más participación de los padres, sobre todo en las reuniones (...)"***(Nivel Primario-Zona Sur- prof. educ. física)**

Algunos testimonios de docentes de los primeros grados comentan que las familias se acercan con mucha expectativa en relación al aprendizaje de sus hijos. Conviene subrayar que el nivel primario es el nivel del sistema educativo estatal donde los niños se alfabetizan, aprenden los cálculos básicos, y algunos de los elementos culturales que resultan imprescindibles para la vida en sociedad. Si antes mencionábamos que en el nivel inicial lo que toma protagonismo es la creación de normas, hábitos y el aprendizaje de las primeras interacciones sociales por fuera de la familia, es en el nivel primario donde empiezan a tomar mayor protagonismo los contenidos y la apropiación individual que cada niño haga de ellos. Es por eso que la mayoría de las preocupaciones e inquietudes de los padres y madres en esta etapa educativa se centra en cómo aprenden sus hijos. Por otro lado, están también en este nivel las familias que tienen dificultad en acompañar a sus hijos en el aprendizaje que dicho nivel exige y de acercarse a los espacios que la escuela propicia para los familiares, y nuevamente podemos observar cómo desde la institución se generan estrategias para lograr algún grado de participación así como también se crean andamiajes que posibilitan que el niño aprenda aun sin el apoyo y sostén de su familia. La escuela aparece de este modo como un espacio de contención. A continuación, se presenta el testimonio de una secretaria que narra algo lo analizando anteriormente:

"Tenemos diversidad, hay mucha diversidad. Tenemos familias que acompañan y tenemos familias que no son muy



de participar (...) Tenés papás que tienen mucho trabajo, que trabajan todo el día, y que por ahí no les dan toda la atención que necesitan los niños. Por ahí renegamos un poco, pero bueno, tratamos nosotros de implementar todos los dispositivos que hay en la escuela para ayudar a esos chicos: asistentes pedagógicos, asistente de medios, docentes que están en las horas de fortalecimiento, talleres... Tratamos de usar todos esos dispositivos para ayudar a aquellos chicos que tienen dificultades de aprendizaje. Sobre todo aquellos chicos que vienen de familias que no son de acompañar tanto.”(Nivel Primario -Zona Norte- Secretaria)

Además, los entrevistados han señalado que este nivel es que la participación de las familias en la escuela es un trabajo del día a día, una tarea que se construye y que debe tener en cuenta y adaptarse a la proliferación de nuevas formas de familia que están presentes en nuestro tiempo, cuestión que hemos mencionado al inicio de este apartado. Se reitera también aquí el rol central de la comunicación entre las instituciones y los familiares, y los diferentes recursos que se van adoptando para que la misma resulte efectiva (cuaderno de comunicaciones, redes sociales, grupos de *Whatsapp*):

“Esta actividad que tenemos hoy es de lo mismo. Esta de hoy es de la familia. (...) Desde las redes sociales hacemos lo mismo: "familias, se les informa tal cosa". Antes era "papá" o "papis", no. Desde la familia, porque en realidad tenemos tanta cantidad de familias diferentes que, directamente, lo hacemos desde ahí (...) Son pocos los que hoy no te miran un cuaderno, pero porque como nosotros llamamos a reunión y empezamos con este trabajito de `bueno, hay que mirar el cuaderno, el cuaderno de comunicaciones tiene que ser la vía de comunicación, que se notifiquen... pero es un trabajo que hacemos día a día. Que tenemos chicos que no tienen el acompañamiento es real, pero no es la gran cantidad que teníamos antes, se fue revirtiendo, tenemos mucho acompañamiento” (Nivel Primario -Zona Sur- Directora)

Esta diversidad en la participación pareciera ser distinta en las localidades más pequeñas, donde los entrevistados manifiestan que debido a la cercanía y el vínculo estrecho que se construye entre docentes y familiares, la cooperación de estos últimos es mayor. Podría pensarse entonces que algún

componente de la implicación tiene que ver con el sentido de comunidad que en localidades de pocos habitantes parece ser espontáneo mientras que en las ciudades o pueblos de mayor escala poblacional, resulta imprescindible construirlo.

Por último cabe señalar que también en este nivel, el rol de las cooperadoras parece ser central para el sostenimiento de buena parte de los recursos materiales que hacen a la vida escolar:

"Es muy bueno (...) al ser una localidad tan pequeña siempre nos cruzamos en el supermercado, en los distintos comercios, algunos compartimos otras actividades (...) Se pide colaboración a las familias y es una gran ayuda para la escuela el trabajo que hacen las mamás de cooperadora. Cada vez que se necesita algo, tanto para la administración como para los chicos, recurrimos a ellas." (Nivel Primario- Zona Sur- vicedirectora)

Nivel secundario

Para analizar los testimonios recogidos en este nivel, primero recurriremos a una breve caracterización del mismo, que suministrará una base de anclaje para dar sentido a lo que fue apareciendo en las entrevistas. Decimos que durante la segunda mitad del siglo XX, el nivel secundario inicia un proceso de masificación tanto en Argentina como en Europa y en otros países latinoamericanos, el cual se irá viendo reflejado en la ampliación de las tasas de escolarización. Esta paulatina ampliación del acceso, sumado a la promulgación de legislación que desde el año 2006 establece la obligatoriedad de la escuela secundaria en Argentina, tuvo como consecuencia que el nivel medio se constituyera en una esfera de tránsito obligado para la integración del grupo de edad entre los trece y los dieciocho años (por supuesto que el nivel secundario no es exclusivo de este rango etario como veremos luego cuando analicemos la Educación de Jóvenes y Adultos pero en este punto nos referimos a los sujetos que están en *el tren de locomoción normal* -en términos de M. Teresa Sirvent- y es justamente esa la etapa vital que se considera normal para transitar el nivel medio). De esta manera, desde la política se ha sancionado a la escuela secundaria como la institución con legitimidad para albergar e integrar a este rango etario a un espacio público más amplio, aunque diferenciado y atravesado por hondas desigualdades.

Esta situación impulsa una modificación profunda del papel que este nivel ha tenido en la conformación de las trayectorias vitales de los adolescentes, legitimando la expectativa en torno a la asistencia de todo joven

a la escuela secundaria. Así, la secundaria obligatoria es incorporada al patrón normativo que delimita la trayectoria vital de quienes están en edad de asistir a ella, pasando a ser una exigencia para los jóvenes contemporáneos; es decir, una prueba estructural que están obligados a afrontar.

A todo lo anterior, se suma al hecho de que este rango etario en el rol de estudiante tiene especificidades que deben ser tenidas en cuenta a la hora de pensar su lugar en la escuela y cómo desde ella se genera el vínculo con las familias. *“...especificidades que supone este grupo etario en el rol de alumnos. Ello implica considerar algunas cuestiones propias de la psicología evolutiva tales como el pasaje del pensamiento concreto al pensamiento formal (en términos de Piaget) pero también las problemáticas que suponen para el aprendizaje – y, por lo tanto, también para la enseñanza- las especificidades de esta etapa en lo biológico, en lo emocional y en lo social”* (Mastache, 2013: 7). Es decir que nos encontramos en el nivel medio con jóvenes a los que se les exige atravesar el secundario de manera obligada con todas las dificultades y desigualdades que pueden aparecer en esas instancias al tiempo que experimentan en sus cuerpos y en su desarrollo mental cambios estructurales críticos que necesitan de acompañamiento y contención adultas.

Si se retoma lo enunciado en los anteriores niveles, aquí el grado de autonomía personal de los estudiantes es aún mayor que en el primario, hecho que nos hace deducir que el rol de la familia en la escuela se reduce cada vez más. Todo lo que en los niveles anteriores aparecía como una dificultad que la institución educativa intentaba enmendar a través de estrategias de flexibilización de horarios en el caso de las familias pluriocupadas o recurriendo a diferentes formas de comunicación y de construcción diaria de la participación, en el nivel medio parece no ser suficiente y en la mayoría de los testimonios se manifiesta una percepción de las familias contemporáneas fuertemente negativa que incide directamente sobre el adolescente quien “se aprovecha de la situación”:

"Hay muy pocas familias constituidas... la mayoría son familias ensambladas. Mamá sola, papá solo con los chicos. El tema es cuando están desensambladas. Que hay de uno o de otro, porque ahí tenemos, a veces, problemas. El chico se aprovecha de la situación, entonces... hay conflicto. Los informes de desempeño se entregan a la mitad de un trimestre y es una evaluación conceptual sobre el desempeño del alumno hasta ese momento, como para que los papás tengan una idea de cómo avanza el alumno" (Nivel Secundario - Zona Centro- secretaria y directora)

En general, aquello que demandan los docentes y directivos del nivel medio a las familias es un apoyo y un acompañamiento a sus hijos, materializados en actividades en el hogar (como por ejemplo ayudarlos a entender los contenidos, sentarse con ellos a resolver diferentes tareas, preguntarles por la escuela, poner límites en relación a las salidas de ocio y favorecer así el tiempo de estudio en la casa, etc.) y no tanto en una participación directa en los establecimientos como sí sucedía en los niveles anteriores. Por las características que tiene la manera de aprender en la escuela media (el aislamiento entre materias, los profesores que van al establecimiento, dan su materia y se van sin tener tiempo para acompañar a sus estudiantes ni intercambiar con otros docentes, las dificultades para la individualización de los alumnos y la consecuente falta de seguimiento a sus trayectorias personales) son los estudiantes quienes tienen la tarea de construir un saber unificado, de manera autónoma sin apoyo ni guía (Orlando y Mastache, 2016: 10). La familia cumple un rol fundamental en la posibilidad que tienen los estudiantes de introyectar ese saber: es el apoyo emocional y material para que eso se dé (o no) en los casos en que, por la constitución de la misma, no se tenga esa aptitud. Cuando la familia no puede, toda la necesidad que tiene el estudiante de ser acompañado en su proceso de aprendizaje recae en la institución escolar:

“El vínculo con las familias es algo que en realidad nos está costando, pero creo que es una problemática social. Las familias nos delegan todo a las instituciones educativas” (Nivel Secundario-Zona Centro- vicerrectora)

Tal como se había observado en el nivel primario, aquí se advierte mayor acompañamiento de las familias en los primeros años de escuela secundaria y cómo ese acompañamiento merma en la medida en que el joven avanza en su recorrido por el nivel:

“Los últimos años, sobre todo, como que hay mucho ausentismo por parte de los padres, no hay un acompañamiento constante como el que uno, como docente, espera” (Nivel Secundario-Zona Norte- prof. historia)

“...en la preocupación y la ocupación de sus hijos, de la escolaridad, tienen sus cuestiones. Porque en tercer año como que ya no los acompañan demasiado. Primero y segundo sí: los traen, los llevan, vienen a consultar. Y los que no consultan, hoy, por ejemplo, nosotros los llamamos para



darles conocimiento: cómo les está yendo en su trayectoria escolar, en su comportamiento, de qué forma nos puede colaborar desde su casa para beneficiar al alumno.” (Nivel Secundario-Zona Norte- rectora)

Esta “retirada” parcial de las familias en la participación de la vida escolar en relación a otros niveles, también la observamos en la frecuencia (escasa) que tienen las reuniones de padres y madres. Si en el nivel inicial, dichas reuniones formaban parte del Proyecto Institucional, en este nivel tienen un carácter más específico:

“Reunión general de padres tenemos cuando empezamos el ciclo lectivo. Después, en particular, depende de la trayectoria del chico” (Nivel Secundario, -Zona Norte- prof. física)

Para finalizar, cabe señalar que es probablemente en este nivel donde más se vea reflejada la función actual de la escuela como espacio de contención. Si bien este aspecto se había indicado como rasgo en el nivel primario, aquí es donde los entrevistados pusieron énfasis. Podría pensarse entonces que, según estos decires, el foco se pone en las necesidades de una población muchas veces construida como vulnerable y por lo tanto necesitada de una atención particular para lograr insertarla en una institución que en sus orígenes no estuvo pensada para albergarla (recordemos el inherente elitismo que el nivel acarrea desde su origen) y se privilegia la función de contención quizá opacando la especificidad de los vínculos escolares en torno al saber y la transmisión cultural. A nuestro modo de ver, esto trae como consecuencia que se elabore más bien un diagnóstico sobre el individuo(los estudiantes) que sobre las formas de transmisión de la institución, corriendo el riesgo de reforzar en los jóvenes los procesos de responsabilización individual por las trayectorias educativas.

SEA y ReSí: el rol de las familias

Las llamadas SEA (secciones especiales anexas) son, como su nombre lo indica, secciones especiales (de educación especial) pero que forman parte del sistema común. Las secciones en general dependen pedagógica y administrativamente de una localización (sede) y funcionan en otro lugar geográfico. En el caso analizado, esta SEA estaba incluida y alojada en una primaria común pero desde allí también tenía estudiantes secundarios que estaban integrados en diferentes colegios. Entonces, las SEA (así como



también las escuelas especiales) son transversales a todos los niveles ya que tienen a sus estudiantes distribuidos e integrados en diferentes escuelas y desde allí hacen los seguimientos. Este tema se ampliará más adelante, cuando se aborde el tema de la educación especial, pero resulta importante destacar algunos testimonios que hablan sobre el vínculo con las familias visto desde esta modalidad. La mayoría de los entrevistados, tanto docentes integradoras como directivos, coinciden en la importancia fundamental que tiene la relación con la familia donde la comunicación y el trabajo en conjunto resultan indispensables. En este sentido no difiere de lo que veníamos analizando en los distintos niveles; ahora bien, en la modalidad especial aparece con mayor énfasis la importancia de la articulación entre institución-familia:

"...eso lo tengo como objetivo principal. A cada uno de los maestros les digo eso, que tenemos que ganar a las familias, nosotros tenemos que estar del lado de las familias. Yo tengo relación con todos e intento estar en la mayoría de las reuniones que pueda; yo tengo el número de todos, de los 62 papás, los tengo a todos (...) por ahí ser el nexo entre la maestra y el papá. La relación es buena. Sí tenemos casos, como todo, que por ahí... Lo que trato siempre es de atenderlos yo a los papás..." (SEA-Zona Centrovicedirectora)

Puede inferirse que en esta modalidad también aplica la hipótesis de que a mayor grado de autonomía de los hijos, mayor es la distancia de las familias en relación a la escuela que enunciada al comienzo de este apartado. Es importante tener en cuenta que en el caso de los niños y jóvenes con necesidades especiales, no siempre sus progresos se corresponden a los que marcan los ciclos educativos, es decir, existe una diferencia entre la autonomía de un niño que asiste a la primaria en la modalidad especial y la de un joven que asiste al secundario, pero no siempre es el mismo tipo de autonomía que observábamos en la modalidad común. En el siguiente fragmento, una maestra integradora que trabaja con niños en primaria y también con jóvenes en secundaria, nos comenta las distinciones que existen en relación a la participación de las respectivas familias:

"En el primario, es como que es un poquito más la relación. En el secundario más la relación es con los chicos. Y bueno, nosotros en el primario, sí. En el caso de Giuli, particularmente, mucho más, porque nosotros, por ahí, con la mamá como que tenemos que acordar pautas e integrarlas;



por ahí es interesante esto de generalizar lo que cada uno propone, porque muchas veces nosotros tenemos un conocimiento de cierta cosa y los papás de otra cosa, y les enseñamos algo acá y los papás les enseñan algo distinto en la casa y, por ahí, nosotros tenemos que unificar todo esto para que ella, en realidad, lo que aprenda lo aprenda para su vida..." (SEA -Zona Centro- Maestra integradora)

Otra de las cuestiones que se desprende de este relato es la importancia de respetar normas, pautas y acuerdos entre los maestros y sus familias. Como dice Blanca Nuñez *"Las familias no deben ser puestas solamente en un lugar pasivo-receptivo acentuando los apoyos y las soluciones que otros pueden ofrecerles desde fuera sino que es imprescindible también adjudicarles un lugar activo y de protagonistas en la búsqueda de propios recursos, capacidades y fortalezas"* (Nuñez, 2006). En este sentido, los testimonios hacen hincapié en la importancia de un trabajo constante y activo de la institución escolar y de la familia.

"El trabajo con las familias es fundamental. Nosotras trabajamos mucho con la familia; los citamos, seguro, una vez al mes o hacemos alguna pequeña... Depende el caso de cada familia; a veces trabajamos con la familia entonces mandamos un cuaderno de actividades para hacer en casa, sobre todo si trabajamos habilidades sociales, porque son actividades que no pueden quedarse solo acá (...) El trabajo con la familia es fundamental para nosotros, porque lo que hacemos acá son cuatro horas, el resto del día está con la familia, entonces hay que trabajar con la familia" (Nivel Primario – Zona Sur- maestra integradora)

En conclusión, puede afirmarse que en todos los niveles y modalidades el par escuela-familia es fundamental para el desarrollo emocional e intelectual de los estudiantes. Sin embargo, en el caso de niños y jóvenes con discapacidad, este vínculo se vuelve estrecho y es vital para el bienestar del alumno. Si bien la escuela no tiene que enseñarlo todo, es la institución estatal elegida para ejercer la función de enseñar determinados contenidos. Por ende, lo que allí se pacte es imprescindible que sea luego trasladado a los hogares, incluyendo los saberes que también traen los miembros de la familia y proponiendo un rol activo en la educación de sus miembros para ensanchar el campo de responsabilidades.



La ReSí es una escuela provincial de música creada en el 2019 que combina modos de enseñanza de instrumentos con estrategias de integración sociocultural de niños y jóvenes en barrios vulnerables, de distintas localidades de la provincia. Esta institución nuclea orquestas, coros y bandas infantojuveniles, es abierta, no es obligatoria y trabaja a contra turno de la escuela. Es transversal, ya que asisten a la misma, niños, adolescentes y jóvenes de cualquiera de los niveles. Este tipo de escuelas tienen un fuerte sentido comunitario y se anclan en los territorios a los que pertenecen. Esta característica les otorga identidad y también un determinado tipo de vínculo entre la institución y la familia. En este sentido, interesa destacar dos testimonios que dan cuenta de los rasgos de constitución de estos establecimientos educativos que tienen la particularidad de estar en sedes barriales (iglesias, sociedades de fomento, escuelas primarias y secundarias, clubes, centros culturales, etc.).

"...siempre la familia estuvo muy presente y siempre fue la idea hacer ese triángulo de familia-escuela-alumno sí o sí. Bueno, también hay comunidades que se manejan distinto. Por ejemplo, una cosa en la cual la comunidad familiar encuentra unión es en la necesidad, es así (...) Entonces ahí los padres seguro que se unen y hacen el locro, la rifa... Siempre hay padres motor que dicen; no, vamos a hacer esto, vamos a hacer las hamburguesas para los chicos, para el Día del Niño vamos a hacer la torta de no sé qué y para el día de la primavera y del estudiante los vamos a agasajar con... padres que miran a los chicos como los protagonistas" (ReSí - Zona Sur- Rector)

Como puede observarse en la voz del rector de la institución, la familia se hace presente y se une ante la necesidad y desde allí nace su participación, uno de los aspectos que hemos visto en otros puntos de este apartado: la familia como facilitadora de recursos materiales para la vida escolar. Es probable que al ser una escuela del ámbito de la educación no formal (no obligatoria) no sea tan frecuente la vinculación entre el establecimiento escolar y que aparezca entonces en las situaciones más puntuales como los eventos especiales o las muestras de instrumentos o coros.

El segundo testimonio refiere a otro aspecto que caracteriza a la ReSí: la presencia del Estado a través de una institución educativa que genera oportunidades de estudio de un lenguaje expresivo como lo es la música en



zonas vulnerables y cómo las familias responden a esas oportunidades favoreciendo así la educación de sus hijos:

“Las familias siempre están... (...) de familias muy humildes (...) Familias muy humildes que se re emocionan de que sus hijos toquen lo que están tocando, porque se llevaban los instrumentos a lugar y a habitaciones muy sencillas; nunca vino un instrumento roto, nunca vino un instrumento fallado... O sea, a ver, cuando el Estado está presente y genera la oportunidad, la familia responde. Como siempre, hay que empujar, pero eso pasa en todos lados” (ReSí – Zona Sur- Coordinadora)

3.2.4. Modalidad de educación de jóvenes y adultos

En este apartado, focalizaremos en el análisis de la información recogida en las Escuelas de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, las llamadas EPJA. Las mismas dependen de la Dirección General de Jóvenes y Adultos del Consejo Provincial de Educación, y están conformadas por un nivel primario (EPJA Primaria) con una estructura de tres ciclos, y un nivel secundario (EPJA Secundaria) con una estructura de un Ciclo Básico y un Ciclo Orientado. Cabe decir que el término “permanente” para referirse a la educación de jóvenes y adultos es de reciente incorporación en la normativa educacional de la provincia y hace alusión a lo que enuncia M. Teresa Sirvent: “...se impone una nueva visión que perciba la posibilidad de ofrecer a la población oportunidades continuas de aprendizaje. Notemos que así la idea de un sistema permanente de educación trasciende la mera función de reparador de las fallas del sistema formal...Una nueva manera de ver a la educación...” (Sirvent, 1970: 2). Si antes la educación de jóvenes y adultos era quien venía a enmendar las insuficiencias que el sistema de educación formal producía en algunos sujetos –aquellos que perdieron *el tren de locomoción normal*-, en la actualidad – y lo vemos reflejado en la normativa de la provincia al respecto- con la incorporación de la idea de “educación permanente”, podemos pensar en otros núcleos problemáticos frente a los cuales la educación formal *normal* no es suficiente. Así por ejemplo la cantidad de población joven en el mercado laboral que tiene mínimas posibilidades de avanzar en los niveles medio y superior de la educación formal, la complejidad creciente de los conocimientos científicos y técnicos que requieren aprendizajes permanentes, el desarrollo tecnológico en zonas nuevas lo cual requiere que otras áreas necesiten otros estudios, la complejidad de los sucesos políticos y económicos, y la permanencia de desigualdades en cuanto a los consumos culturales habilitan la incorporación

de una nueva visión sobre la educación que ofrezca a la población oportunidades continuas de aprendizaje. De todos modos, como veremos a lo largo de este apartado, según los testimonios de las personas que circulan por las EPJAs persiste la idea de que son espacios de menos importancia que las escuelas comunes, con “menos categoría”, con menos recursos, y que se ocupan de *reparar, subsanar, apuntalar* algo (o a alguien) que está trunco.

A continuación, iremos analizando distintas categorías que surgieron del estudio de los testimonios de los sujetos que transitan estas instituciones, a saber: directivos, docentes y estudiantes. A los fines del análisis, no hemos hecho una diferenciación entre nivel primario y secundario (sólo aparecerá reflejada en las referencias de las citas) ya que no hemos encontrado distinciones significativas entre uno y el otro en cuanto a las categorías propuestas.

La organización interna de las EPJA

Como señalamos en la introducción de este apartado, la normativa provincial en materia de educación permanente de jóvenes y adultos sufre modificaciones a partir de la promulgación del Acuerdo 250/12. El mismo establece que la EPJA en Santa Cruz, a partir del año 2013, estará conformada por la Educación Primaria la cual tendrá una estructura de 3 ciclos (un ciclo de alfabetización al que se corresponde un módulo; un ciclo de formación integral al que se corresponden dos módulos y un ciclo de formación por proyecto al que se corresponde un módulo) y la Educación Secundaria la cual tendrá una estructura de un Ciclo Básico (con seis módulos) y un Ciclo Orientado (con dos módulos). A continuación, incluimos el testimonio de un docente de EPJA primaria que refiere a este cambio reciente en la estructura curricular:

“Tenés un ciclo de alfabetización inicial, que es como para personas que no saben leer y escribir o mínimamente tienen nociones; un segundo ciclo, que es de formación integral... Esto es nuevito, hace poquito lo reestructuraron. Y el ciclo de formación por proyectos le llaman, que es los últimos... sería séptimo grado”
(EPJA primaria-Zona Sur- docente)

La modificación en el diseño curricular está en sintonía con una resolución a nivel nacional, la N° 118/10/CFE. De los debates en torno del tipo de ritmo y organización del curriculum se consensuó, en el Consejo Federal de Educación durante 2009, la forma modular frente a la disciplinar. Es decir que la provincia incluye en su propia legislación la inclusión de un diseño curricular *modular* para las EPJA. El mismo está basado en criterios de flexibilidad en

tiempo, en espacio y en considerar la realidad de cada estudiante, contextualizando los contenidos de enseñanza en el marco de un universo contextual. El Diseño Curricular de la provincia del año 2016 para la EPJA primaria define "...al módulo como un componente curricular referido al desarrollo de capacidades y a un campo de saberes que constituye una unidad de sentido que organiza el proceso de enseñanza aprendizaje a partir de objetivos formativos claramente evaluables, con un importante grado de autonomía en relación con la estructura curricular de la que forma parte" (Diseño Curricular 2016, Primaria EPJA). Es decir que la organización modular posibilita hacer una oferta dinámica y flexible, que admita sucesivas modificaciones y adaptaciones en función de los estudiantes y del contexto en el que se desarrollan las actividades.

Otro de los aspectos que nos interesa señalar es la vinculación que trae consigo el diseño curricular ya mencionado entre educación y trabajo. La estructura modular a la que nos venimos refiriendo está configurada en tres ejes básicos siendo uno de ellos dicha vinculación. Así, este eje comprende "...dos dimensiones: la valoración de la cultura del trabajo y la necesidad de integrar la educación y el trabajo. Estas dimensiones actúan, a su vez, directamente en la integralidad de la educación del trabajador. Este eje no puede configurarse como un simple anexo en la formación de jóvenes y adultos, sino que debe incluirse como significativo fundamental de la matriz educativa en todos los niveles de la modalidad, como organizador de las prácticas educativas. Las estrategias y métodos de trabajo con los estudiantes estarán enfocadas en todo el currículo transversalmente dirigidas a promover el trabajo colectivo y los valores cooperativos. Las prácticas pedagógicas deben incorporar el concepto de trabajo como actividad socialmente productiva donde se aprende a aprender, desarrollando capacidades intelectuales, prácticas y sociales." (Diseño Curricular 2016, Primaria EPJA). Podemos observar a continuación el testimonio de un rector que narra cómo su escuela ha generado distintas propuestas de articulación con el mundo del trabajo, teniendo en cuenta la principal actividad económica de la región que es el turismo así como también la participación en concursos a nivel nacional:

"Nosotros tuvimos épocas de muchos concursos a nivel nacional, pero la gran cantidad de distancia, por ahí, con los centros que realizan los concursos, a veces nos complica un poco. Nosotros participamos, a veces, en lo que son los congresos de alumnos de todo el país, por ejemplo, que se hace en la Cámara de diputados de nación y demás. Cada dos por tres nosotros proponemos un alumno y en dos o tres oportunidades en los últimos cinco años han sido seleccionados alumnos del colegio (...) gran parte del gabinete de computación que tenemos lo pudimos armar gracias a

un proyecto que se llamaba Crecer, que era un proyecto de integración con la actividad más importante que tiene la localidad, que es el turismo. Que era un conjunto de pasantías diversificadas en distintos lugares públicos y privados..." (EPJA Secundaria – Zona Sur-rector)

La escuela de jóvenes y adultos como un espacio de contención, un lugar de afectividad y un modo de familia

En este punto nos interesa presentar la enorme cantidad de testimonios que dan cuenta de la dimensión afectiva y familiar que envuelve a estas escuelas y en qué medida dicha dimensión es primordial para sostener y acompañar a los estudiantes en su paso por la institución. Hemos notado en las entrevistas que los problemas que aparecen de forma transversal a las distintas experiencias son aquellos vinculados a las realidades socioeconómicas y de alta vulnerabilidad que emparentan a los sujetos que participan de las mismas y que complican sus posibilidades para sostener sus trayectorias educativas. De este modo, cada institución encuentra la forma de subsanar (al menos parcialmente) dichos problemas y posibilitar así el sostenimiento de las actividades escolares. En el siguiente fragmento, podemos observar cómo los trabajadores de la EPJA hacen aportes para proveer alimentos a los estudiantes:

"Como es una modalidad de jóvenes y adultos, y la gran mayoría de nuestros alumnos trabaja todo el día, por ahí salen de su trabajo, vienen a estudiar y lo más lógico del mundo es que nueve de la noche, diez de la noche, tengan hambre. Entonces, por ahí, hacemos una colaboración entre todos los trabajadores de acá como para poder dar una manito. Entonces, a veces, se les da una taza de leche, algo, lo que se le pueda dar" (EPJA Secundaria - Zona Centro-rectora)

Otro de los aspectos señalados, además de las cuestiones alimentarias, es que muchos de los estudiantes adultos no asisten todos los días a la escuela. Esta situación es aceptada por los directivos y docentes de las EPJA, ya que comprenden que el sujeto adulto tiene otros tiempos y otras preocupaciones además del estudio que muchas veces imposibilitan la asistencia continua a las clases:

"Son personas adultas. ¿De qué trabajan? A veces vienen a la tarde acá, a la escuela. A veces no asisten todos los días, vienen una, dos, tres veces por semana. A veces vamos y los buscamos,

los traemos, los llevamos. Les preparamos la merienda, a veces les preparamos la cena, compartimos; todas esas cosas hacen que el adulto se sienta bien y quiera venir acá (...) Todo personalizado. O sea, tenemos catorce alumnos nosotros." (EPJA Primaria –Zona Sur- Director)

"En el nivel de adulto hace falta un acercamiento constante con los alumnos y estar viendo qué pasa, por qué no asisten... Es algo diferente del secundario común, que los padres mandan a sus hijos entonces vienen a la escuela todos los días. Nosotros tenemos las matrículas de 18 en adelante, entonces la mayoría trabaja o tiene niños, entonces hay que estar atendiendo la dificultad de cada uno o la problemática de cada uno y viendo qué pasa, por qué no vino. Es como que es mucha tarea de campo, digamos, de acompañamiento con los alumnos". (EPJA Secundaria –Zona Sur- Directora)

Se observa de este modo que dichas instituciones educativas están preparadas para contemplar las particularidades del alumnado, para dialogar y para adecuar las condiciones que favorezcan la permanencia y el aprendizaje de los jóvenes y adultos. Se establecen acuerdos y "contratos" informales es pos de lograr los objetivos atendiendo las realidades de los mismos a la vez que se realiza un seguimiento constante del estudiantado. Asimismo, se advierte que los contenidos de enseñanza –más allá de los planes de estudio y de la formalización de los papeles-están fundados centralmente en los sujetos del aprendizaje, en el reconocimiento de sus saberes previos y en la producción de conocimientos que los atraviesen. Estas instituciones pueden transitar procesos de construcción curricular porque primeramente son capaces de reconocer a los jóvenes y adultos como sujetos relevantes y como protagonistas de sus vidas, de espacios educativos, culturales y laborales. En este proceso de reconocimiento de los sujetos, podemos visualizar en algunos testimonios las implicancias que tienen los distintos actores en el hecho educativo, como por ejemplo, los docentes:

"Nosotros optamos por personalizar al máximo nuestra labor en el aula, por lo tanto, el profesor que viene acá es un profesor muy dedicado, porque corregir sin ofender, corregir entre distintos, evaluar cada una de las capacidades obliga al profesor a tener presentes cada uno de esos casos particulares y la evolución que



ha ido haciendo cada alumno en particular" **(EPJA Secundaria – Zona Sur- rector)**

Esta significación debe ser entendida como aquella que en el desarrollo del contenido permite colocar al destinatario en mayores niveles de igualdad, respecto de la distribución del capital cultural valorado en el tiempo actual. Además del reconocimiento a las trayectorias particulares, algunas voces aluden a lo que ellas llaman “la parte humana” que tienen estas escuelas que no es otra cosa que el componente afectivo, el plano de la vinculación personal que existe entre los miembros de la comunidad educativa. En estos testimonios aparecen nociones como “familia”, “contención”, “labor personalizada”, “aspectos sociales”, etc.

“Yo te digo la parte humana (...) nosotros que somos como una familia (...) Acá todos sabemos la realidad de los alumnos, de su vida, ellos saben nuestra vida, todos somos como... Eso me gusta. Eso pienso como una fortaleza que tiene nuestra escuela” **(EPJA Primaria –Zona Sur- Director)**

“Yo siento como... y también los alumnos me demuestran, que esta escuela es como un tanto familiar, porque ellos se sienten contenidos. Me parece que esa sería la palabra. Por ejemplo, cada evento que hacemos, como la maratón de lectura o... a veces tratamos de que si nos enteramos de un cumpleaños le cantamos el cumpleaños y tratamos de poner entre todos a ver si le podemos comprar o hacer una torta, entonces ellos como que se sienten así.” **(EPJA Secundaria-Zona Sur- Directora)**

Este tipo de vínculo pedagógico centrado en el aspecto afectivo y con fuerte raigambre en la idea de inclusión, proviene del campo de la educación popular latinoamericana³⁴ la cual sitúa en el centro de la escena a los vínculos interpersonales que se construyen al aprender. De este modo, los sujetos experimentan una transformación que les permite llegar a elaborar una visión

³⁴ “la educación popular (...) es una propuesta teórico-práctica, siempre en construcción desde cientos de prácticas presentes en muy diversos escenarios de nuestra América (y más allá). Su visión es integral, comprometida social y políticamente. Parte y se sustenta desde una posición ética humanista. Asume una posición epistemológica de carácter dialéctico, rechazando por tanto el viejo, tradicional y todavía “consagrado” marco positivista. En consecuencia, desarrolla una propuesta metodológica, pedagógica y didáctica basada en la participación, en el diálogo, en la complementación de distintos saberes. Y todo ello desde y para una opción política que ve el mundo desde la óptica de los marginados y excluidos y que trabaja en función de su liberación”(Nuñez Hurtado, 2005)

crítica del mundo y de las condiciones de desigualdad y exclusión social que muchos de ellos padecen. Las escuelas de jóvenes y adultos fueron y continúan siendo influenciadas, entre otros aportes, por las contribuciones que el movimiento de educación popular realizó al pensamiento pedagógico y a la historia social reciente (por supuesto que esta influencia varía en función del diverso grado de inserción de la experiencias en el sistema educativo y según se trate de políticas públicas o de iniciativas no gubernamentales). Tal es así que muchas veces la tarea de los equipos de conducción se centra en los “aspectos humanos” más que en lo administrativo:

"Como director, tratar que la escuela funcione, de que todo funcione (...) Mi estrategia pasa por eso: que todos los docentes trabajen, que vengan, que estén los alumnos. Yo, particularmente, trabajo mucho sobre eso, sobre la parte humana (...) Y después viene toda la parte administrativa" **(EPJA Primaria –Zona Sur- Director)**

Es el afecto, la calidez y la contención que se genera en estas escuelas lo que funciona de andamiaje para que los estudiantes adultos se sientan seguros de sí mismos y avancen en los diferentes ciclos, y así que su devenir educativo espiralado (no lineal ni necesariamente progresivo) cobre otro sentido:

"...es cuánto se avanzó no sólo en el nivel de enseñanza, sino en lo social. Porque ellos van avanzando, primero que nada, por los afectos. O sea, se hacen afectos entre ellos y se hacen afectos con los profesores. Acá el trabajo es muy personal" **(EPJA primaria-Zona Sur-docente en tareas pasivas)**

La importancia de la circulación de la palabra, la metodología dialógica, el intercambio de saberes sin que unos estén por encima de los otros, otorga a los sujetos un espacio de igualdad que de alguna manera les devuelve aquel tiempo privilegiado para el estudio, sustraído a causa de, en la mayoría de los casos, integrar grupos socialmente vulnerables. En términos de L. Rodríguez: “Cabe destacar que la modalidad de la EPJA tiene como sujeto pedagógico privilegiado a aquellos que están fuera del sistema, que pertenecen a grupos de exclusión, en riesgo, grupos vulnerables, subalternos en el orden social actual, quienes no han podido finalizar sus estudios formales y sistemáticos en el marco del sistema educativo. (...) Estos grupos son heterogéneos entre sí y en el interior de los mismos también se encuentran variaciones en sus características. (...) en el caso de la EPJA es el movimiento continuo, propio de



los grupos que debe atender, y las desventajas comparativas que poseen lo que marca el pulso de la dinámica educativa. El término 'adulto' es resignificado en el discurso pedagógico, y refiere a destinatarios que han sido marginados, excluidos, desafiados (en este caso del sistema educativo), en general, pertenecientes a sectores sociales vulnerables" (Rodríguez, 1996).

"Me interesa mucho la participación en clase, que pregunten. Yo, si ellos no preguntan yo les vuelvo a redoblar la apuesta, les vuelvo a preguntar qué entendieron, que me comenten.... En mi caso, de lo más importante es que ellos se puedan desenvolver, charlar en la clase, que se sientan cómodos." **(EPJA secundaria -Zona Centro-docente)**

Finalmente, otro rasgo que habla de la circulación de afecto y del lugar protagónico que los estudiantes reciben en las EPJA, es el hecho de que muchos de ellos vuelven años más tarde, a contar, explicar, mostrar cómo la escuela marcó sus decisiones futuras, cómo algo de todo eso que sucedió allí delineó surcos en sus trayectorias y afectó positivamente sus proyectos de vida. Algunos testimonios de docentes y directivos nos hablan de la gratitud y el reconocimiento que expresan hacia la institución los alumnos egresados:

"Eso tiene lo lindo la escuela, que el reconocimiento al alumno vuelve. Vos lo ves volver al alumno a decirte "profe, yo me sentí obligado a decirle que a mí me fue bien. No es que vine a una escuela de adultos, enganché un laburo y no seguí estudiando", no" **(EPJA Secundaria- Zona Sur- rector)**

Particularidades del estudiantado en las EPJA: los alumnos vistos por los sujetos enseñantes

Partimos de considerar sujetos enseñantes a todos aquellos que intervienen en las prácticas institucionales, ya sea desde el nivel institucional – directores, coordinadores- como desde el nivel áulico –profesores, tutores-. Como hemos señalado en el punto anterior, los estudiantes que transitan por los espacios de educación permanente de jóvenes y adultos, si bien tienen en común el haber quedado excluidos de la *educación inicial* -la entendemos como "...todas las experiencias educativas graduadas, estructuradas, sistematizadas y con una alta intencionalidad educativa para la formación general de la persona y los grupos en contenidos socialmente relevantes y también en actitudes y habilidades necesarias para continuar los aprendizajes a lo largo de toda la vida."(Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2010: 46)- también presentan heterogeneidad en sus trayectorias y es de dicha



heterogeneidad que procuramos dar cuenta aquí. Cada testimonio seleccionado brinda información sobre distintos aspectos del alumnado.

"[los alumnos] gente que nunca perdió la esperanza de terminar la escuela. Y eso es lo que me emociona (...) La mayoría es como una deuda pendiente, Y eso es como un compromiso inmenso. Como maestra, ¿no? Como maestra es, o sea, 'wow', gente más grande que yo que venga y que diga 'yo, este año, tengo que terminar, voy a hacer lo posible, no voy a faltar'. Es muy fuerte (...) [el vínculo]: Excelente. Somos compañeros, no es tanto la señorita y el alumno, sino somos vecinos, somos compañeros. Tenemos un grupo de alumnos... un grupo de WhatsApp" (EPJA Primaria - Zona Sur- docente)

En zonas de la provincia donde el turismo es una salida laboral segura y gran parte de la economía de la zona se basa en esa actividad, la escuela de adultos funciona como una institución oferente de formación específica para el rubro que de manera privada sería imposible para algunos sujetos asumir, como es el caso del estudio del idioma inglés:

"la mayoría de los que vienen, realmente son mucho más sanos que otros porque (...) tienen esa necesidad de saber un poco más. Y tienen otra edad, que ya no pueden estar en la edad normal; y además de eso, ellos buscan con esto mejorar un poco su situación social, porque se sienten como fuera de la situación social. Más en lugares así, que no son tan grandes, que tampoco hay otra forma de hacerlo. Y también los talleres siempre fueron muy importantes acá porque... especialmente algunos talleres, como por ejemplo los de inglés, porque acá aprender idiomas es muy caro porque es una salida laboral segura..." (EPJA primaria -Zona Sur-docente en tareas pasivas)

En el siguiente fragmento de entrevista, una docente distingue dos clases de estudiantes que asisten a las EPJA:

"En este caso sería el perfil del alumno que viene con expectativas de seguir una modalidad EPJA secundaria, y posteriormente universitaria, y después está el otro perfil del alumno que viene por una deuda pendiente y quiere cerrar una etapa, sin perspectivas a continuar en la secundaria o en un nivel universitario (...) Y siempre insistir que la modalidad adulto no es la modalidad primaria a la que están acostumbrados, "ay, que si llego tarde o si faltó", o sea,

no. Tu tiempo es mucho para nosotros, entonces, el día que venís es un día muy aprovechado." (EPJA Primaria – Zona Sur-docente)

Podemos inferir que el primer perfil al que hace mención la cita estaría relacionado a los jóvenes quienes buscan finalizar sus estudios primarios y secundarios ya que, en virtud de la realidad socioeconómica imperante, han quedado excluidos de la educación común –educación inicial- por diferentes causales (repitencia, abandono, sobreedad, desocupación, etc.) y así se incorporan al escenario formativo de la EPJA. A continuación hallamos otro testimonio que reconoce este mismo perfil entre su estudiantado que si bien no es una EPJA atiende población joven y adulta:

"Nosotros tenemos el perfil de alumnos que quedaron fuera del sistema, son chicos que tienen más de tres años de repitencia. En algunos casos son chicos que no están alfabetizados, y estar todos los días trabajando con esto más con todas las realidades sociales que ellos traen y situaciones de vida, es sumamente loable, así que la verdad que toda la gente que está trabajando en este lugar apunta a un mismo objetivo, que es que estos chicos puedan construirse nuevamente desde el conocimiento" (Centro Educativo Laboral –Zona Sur- directora)

El segundo perfil al que hace referencia el testimonio de la docente es el de aquellas personas para las cuales terminar la escuela, sea primaria o secundaria, en la edad adulta es un modo de cumplir consigo mismos, de darse una oportunidad para concretar algo que quedó pendiente. Como bien enuncia Sandra Llosa "...la vivencia de la escuela como una *trayectoria trunca* deja la huella de la frustración de las necesidades y mueve el interés hacia un espacio de EDJA."(Llosa, 2017: 79).

"Los estudiantes que llegan a la escuela nocturna vienen muchas veces de un par de golpes del sistema educativo común y situaciones personales que han hecho que no terminaran lo que se llamaría escuela secundaria obligatoria en el tiempo de la escuela secundaria obligatoria. Llegan a la noche después de algunos golpes..." (EPJA Secundaria- Zona Sur- Docente)

Por último, otro rasgo que señalan los docentes de estos espacios educativos, es la relación y el vínculo que se establece entre ellos y los estudiantes. Palabras como "equidad", "igualdad", "simetría" aparecen en los discursos y bosquejan un nexo entre pares, donde el uno se nutre del otro

revirtiendo así el orden jerárquico entre profesor y alumno de la educación tradicional. La enseñanza en las EPJA se visualiza como una posibilidad de aprendizaje tanto de los estudiantes como de los docentes:

“...adultos tiene otra vinculación profesor-alumno. Incluso hay algo que existía en el pasado (...) que se llamaban ‘Escuela entre adultos’ (...) Somos todos adultos, tenemos todo el tiempo pasado en el que aprendimos cosas, y las estamos compartiendo entre todos. Tanto el docente como el alumno mismo. La de adultos es una escuela donde la relación entre las personas tiene mucho de equidad, de igualdad y de esa cosa de que si yo conecto con esta persona, quizá aprenda yo más que él. Cuando vos sos profe sentís que cuando conectás con ese adulto que tiene un enorme bagaje de experiencias en la vida, que perdió el tren de la educación común, la educación etaria del primario y secundario, hace que sea una persona muy rica para conocer y para aprender para vos(...) todos sienten como que adultos es un ámbito especial, porque te permite enriquecerte de la forma más variada todos los días porque cada persona es un desafío particular pero no para el docente, es un desafío particular para la persona que sos. La relación, a nivel personal, es otra.” (EPJA Secundaria-Zona Sur-docente y rector)

La relación con las familias en las EPJA

Como ya señalamos en el apartado de *Vínculo con las familias* en este mismo estudio, consideramos que la educación es el resultado de un compendio de factores en el que la intervención de la familia junto a la escuela es primordial. En el ámbito de la educación de jóvenes y adultos, esta relación cobra otro sentido que el que puede tener en la educación inicial donde a mayor autonomía del sujeto, menor es la participación directa de las familias en la escuela. Siendo la población de las EDJA mayormente sujetos que alcanzan la mayoría de edad, lo que destacan algunos testimonios es la vinculación con las familias de jóvenes integrados (donde no podemos suponer el mismo grado de autonomía) o el trato que hay con ellas pero en relación a la comunicación en casos de absentismo de los estudiantes:

“No, nosotros acá no tenemos el vínculo... No quiere decir que por ahí un papá no aparezca a preguntar algo, o llame por teléfono, o algo parecido. Normalmente, los chicos que están integrados en cuarto año por ahí los padres aparecen. Porque tenemos chicos integrados en cuarto año. El resto no, olvidate, no aparece ni un

papá. Pero sí, nosotros desde la preceptoría tenemos un vínculo muy estrecho con ellos. A través del teléfono, del WhatsApp, lo que sea. No vino, ya estamos llamando, o si el papá nos llama que no va a venir, o sea, hay un vínculo, pero exterior” (EPJA secundaria -Zona Centro- docente)

Otros testimonios hacen referencia a la situación de vulnerabilidad en la que están algunos jóvenes que forman parte de las escuelas y cómo dicha situación obliga a tener un contacto con los familiares para lograr el efectivo acompañamiento a las realidades de los estudiantes quienes se ven afectados por situaciones vitales que muchas veces funcionan como obstáculos para seguir estudiando. Aquí es donde la EPJA realiza su tarea de inserción socio-educativa:

“Hay vínculos porque, por lo general, son chicos con problemas. No sólo de discapacidad, sino por ahí problemas de conducta. Así que se necesita armar un vínculo sí o sí, porque (...) hay un contacto con los padres. Por ejemplo, hay chicos que si se quieren ir solos, a pesar que tienen catorce, quince, dieciséis años, hay situaciones donde los padres dicen `no, no se pueden ir solos´” (EPJA primaria -Zona Sur- docente en tareas pasivas)

Asimismo, la participación de las familias en la educación de jóvenes y adultos tiene que ver con otorgar al sujeto la posibilidad de disponer de un tiempo liberado de sus responsabilidades adultas para que pueda acudir a estudiar. Como hemos visto a lo largo de este apartado, al ser éste un espacio educativo para quienes no han podido cumplimentar su formación en los tiempos esperados por la educación inicial, la mayoría de ellos posee una serie de condicionantes que hacen a la conformación del sujeto adulto- la conciliación del estudio y el trabajo formal o doméstico, el cuidado de los hijos o de familiares mayores, etc.-. Aquí es donde entran en juego las familias quienes reemplazan a ese adulto estudiante en sus obligaciones mientras éste participa de la EPJA:

“...cuando hablamos con los alumnos de las aulas y a veces les digo que cuando viene un adulto a la escuela hay otro adulto que se está haciendo cargo de alguno de sus roles (...) Que la escuela la hacen ellos y su familia, digamos. ¿Por qué? Porque cuando una persona está acá, hay alguien que está cumpliendo... está estudiando en la escuela, hay alguien cumpliendo un rol que ellos les asignaron momentáneamente para que ellos puedan estudiar

(...) Acompañan la trayectoria, eso es lo bueno. Y sobre todo cuando egresan, que los tienen a todos acá, yo les digo siempre... ¿Viste? Cuando egresa un alumno y viene toda la familia, vienen los hijos” (EPJA Secundaria –Zona Sur- rector)

El egreso también es un momento primordial en donde las familias de los educandos acompañan. Podemos pensar que en general, en todos los momentos de la vida los núcleos familiares suelen acompañar y reconocer la culminación de un ciclo lectivo en la vida de sus parientes pero en la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos ese logro, por las características propias de la modalidad, tiene una significación fundamental. Como se enuncia en un apartado Resolución 118/10 del Consejo Federal de Educación al hablar del sujeto pedagógico de las EPJA “Para los destinatarios de la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, en general, finalizar el tramo de los estudios obligatorios es mucho más que la obtención de un título que habilita para una mejor calidad de vida. Significa la posibilidad de aprender a aprender, de continuar aprendiendo con su propio estilo y de asumirse como un sujeto social a partir de la revalorización de sus capacidades.”(Resolución 118/10, CFE)

Dificultades, obstáculos y críticas en torno a las EPJA

En este punto daremos cuenta de una serie de testimonios que relatan ciertas tensiones entre las EPJA y el Estado, las cuales se plasman de maneras variadas en los diferentes centros educativos. Algunos reclamos podemos identificarlos como históricos perteneciendo a lo que denominamos el “carácter subalterno” que ha tenido la modalidad desde su origen, concebida como una “escolarización de segunda oportunidad” (Ireland, 2009) lo que en algunos casos trae aparejado problemas de cobertura e inversión. Otro tipo de reclamos están relacionados a ciertas áreas de vacancia concretas y pareciera que podrían solucionarse en un mediado plazo, como puede ser la presencia de guarderías para los estudiantes que son padres o madres, o la creación de equipos de orientación para las EPJA secundarias equiparándolas a las escuelas secundarias de modalidad común.

En los siguientes fragmentos de entrevistas a directivos hallamos el señalamiento a este carácter subalterno antes mencionado que viene acarreado la modalidad desde su conformación:

“Dificultades en particular en cuanto a lo que es la EPJA, parecería ser como que es el último eslabón, el hermano pobre. Hay otros que tienen todo y nosotros somos como el último” (EPJA Primaria N°20 - El Chaltén –Zona Sur- Director)

"Creo que lo peor que tiene nuestra escuela es que, si bien yo te contaba que tenemos una dirección que tiene mucho poder, creo que no lo usa para cosas que, para mí, son importantes. Una creo que es que, desde el Consejo de Educación las escuelas de adultos son vistas como que no necesitan el mismo presupuesto que una escuela secundaria común. Y las escuelas de adultos son como gasoleras, y se ha naturalizado que tienen que ser gasoleras (...) las escuelas de adultos vivimos siempre gestionando por afuera de nuestras atribuciones (...) Ese tipo de cosas, de que las escuelas de adultos son gasoleras y se tienen que arreglar, también incide sobre el plantel docente (...) no tenemos ningún gabinete interdisciplinario. No contamos con una asistente social, con un psicólogo, un acompañante terapéutico (...) Si vos mirás, la mayoría de alumnos nuestros son alumnos que han estado en riesgo escolar y la contención y el trabajo que se hace sobre el alumno se hace desde el docente de aula, no con equipos" (EPJA Secundaria –Zona Sur- rector)

Observamos en este último fragmento por un lado, el señalamiento al lugar devaluado que ocupa la modalidad históricamente en el sistema educativo, caracterizado por la precariedad de las políticas, programas e instituciones gubernamentales. Esta falta histórica también explica en parte el involucramiento de larga data de la sociedad civil (familias de los estudiantes, voluntarios, docentes y directivos asumiendo funciones que no les corresponden, etc.) para cubrir aspectos que los gobiernos no aseguran ("...se tienen que arreglar..."). De alguna manera se deposita la responsabilidad de la provisión de bienestar social en estos espacios educativos en los grupos primarios, la familia, la comunidad o en los mismos docentes que parecen cumplir diversas funciones además de la tarea de posibilitar, generar y transmitir conocimientos. Lidia Rodríguez advierte sobre el peligro que acarrea esta concepción: "...se advierte el riesgo de profundizar la desigualdad educativa por la vía de generar circuitos educativos diferenciados de baja calidad destinados a jóvenes y adultos de sectores populares, insuficientemente financiados y por ende sostenidos en el voluntariado o en docentes mal remunerados y con escasos recursos de infraestructura, equipamiento, pedagógico-didácticos" (Rodríguez, 2009). Sin embargo, cabe señalar que para el caso de nuestro país, desde el año 2005 tiene lugar un proceso de fortalecimiento de la modalidad EPJA de la mano de la sanción de un conjunto de normativas de distinto tipo que fueron produciendo un cambio



sustancial en este campo, aún inconcluso. Asimismo es de destacar que la provincia posea una Dirección General de Jóvenes y Adultos como bien refiere el testimonio del directivo entrevistado:

"La educación de adultos es... Somos como una ambulancia que vamos recogiendo todos los heridos que va dejando el sistema. Entonces no se debería minimizar el esfuerzo que se pone en las escuelas de adultos (...) Yo creo que se minimiza la educación de adultos, pero la educación de adultos, en cierta medida, es un gran corrector social. Nosotros vamos tomando personas de la calle(...)tenemos una dirección que, extrañamente, y creo que es una medida muy buena, la educación de adultos, que creo que debe haber muy pocas provincias que la tengan, tiene una Dirección general para primaria y secundaria de adultos. Cosa que, por haber participado en equipos técnicos de nación, que me ha pasado, y teniendo charlas con distintos colegas de distintas provincias en equipos técnicos, no todas las provincias lo tienen. La mayoría no la tienen " **(EPJA Secundaria N°4, El Calafate, rector)**

Podemos formular entonces que, al decir del directivo, la creación de una Dirección General es una decisión política muy importante para revalorizar la modalidad, pionera en relación a otras regiones del país, y que resulta necesario continuar el camino de fortalecimiento de las EPJA destacando su valor como posibilitadoras de la igualdad educativa y del derecho a la educación para toda la vida, y como ámbitos de referencia colectiva (de estudiantes, docentes, directivos) desde y en el cual promover la participación y ejercicio ciudadano.

Algunos testimonios señalan la falta de recursos puntuales que son percibidos como útiles para solucionar ciertas cuestiones de responsabilidad adulta de los estudiantes como es el caso de la atención y el cuidado de sus hijos:

"Lo que acá necesitamos, también, que en un momento funcionó y que dejó de funcionar, era el espacio de guardería dentro de lo que era la escuela (...) Y eso es necesario y me parece que es un derecho también, tiene que estar. Si vos querés que un adulto, que un adolescente termine el secundario, facilitalo" **(EPJA Secundaria –Zona Sur- Docente de Inglés)**

Otra de las críticas que aparece desde las EPJA es la creación de los sistemas virtuales para la modalidad de Educación de jóvenes y adultos. Los



sistemas virtuales a los que hacen referencia los testimonios que incluimos a continuación están relacionados a la implementación desde el 2018 del *Programa SIGO* que depende de la Dirección General de Jóvenes y Adultos. El mismo tiene por objetivos garantizar la terminalidad educativa de todos los habitantes de la provincia; diseñar e implementar formatos de educación para jóvenes y adultos que faciliten la permanencia y el egreso de los estudiantes, mejorar la oferta educativa de jóvenes y adultos, de modo que les resulte significativa y los vincule con el mundo del trabajo y el contexto productivo de las localidades donde residen. Tiene tres líneas generales: *Sigo en el barrio*, *Sigo Técnica*, *Sigo 3.0* y *Sigo Terminalidad* (este último destinado a aquellas personas que deben algunas materias para finalizar el secundario y no un año - o más- completos). Los testimonios señalan que el trabajo presencial que se realiza en las EPJA, es decir el cursado regular de los estudiantes en horarios de clase, sujeto al cumplimiento de ciertas normas de convivencia y de cumplimiento (aunque flexible) de asistencia, no puede ser reemplazado ni desvalorizado por la educación a distancia.

"Yo creo que ese trabajo hay que reforzarlo más. Yo sé que los recursos, por supuesto, son siempre limitados, pero adultos tiene una población de alto riesgo escolar, y creo que nos faltan esos recursos materiales y humanos que nos permitan dar ese salto de calidad, porque nosotros estamos para más (...) el Consejo de Educación instala sistemas a distancia para estudiar a los alumnos creyendo que los alumnos tienen herramientas que no tienen. Y nosotros nos damos cuenta acá, porque fracasan en todos los sistemas virtuales... la provincia de Santa Cruz ha creado sistemas virtuales que están pululando por ahí pero no tienen ningún egresado. Y nosotros sí podemos mostrar los egresados que tenemos" (EPJA Secundaria –Zona Sur-, rector)

"La EPJA, en sí, es un espacio que está tendiendo a desaparecer. (...) como que siento que quieren cerrar las EPJAs, porque quieren virtualizar la educación y a mí me parece que no va. (...)Esto me parece que nos resta, nos resta alumnos porque genera también como ah, bueno, podés estar pero no". Se diversifica, también, la matrícula. Y bueno, me parece que yo estoy muy preocupada por eso, por la desaparición de la EPJA como institución (...) creo en la virtualidad, en los sistemas bimodales como una posibilidad, pero me parece que para estos alumnos que hablábamos antes, para este Juan de 73 años, la construcción del conocimiento es muy chiquitita y es muy de uno a uno, "mire acá", ¿no? Lo vincular en



personas que han fracasado sistemáticamente en el sistema educativo, que han sido expulsados... **(EPJA Secundaria –Zona Sur-Docente de Inglés)**

Podemos inferir que la creación de sistemas virtuales de educación tiene como ventaja el reconocimiento de la capacidad de decisión y autonomía de los jóvenes y adultos en su lugar de estudiantes pero es importante detenerse en que la autonomía en el estudio, dadas las características ya desarrolladas de los sujetos de la educación que habitan las EPJA, puede ser un aspecto complejo de cumplir. Sin ánimo de adoptar una postura paternalista y conservadora en relación a la virtualidad- que como hemos enunciado tiene las ventajas de llegar a todos los lugares de la provincia y ampliar la matrícula de la educación de jóvenes y adultos- es menester admitir en los testimonios la importancia dada a la presencia, al vínculo personal, a la responsabilidad que tiene la enseñanza y la escuela en propiciar los espacios e intervenciones que posibilitan competencias de estudio autónomo ya que las mismas son logradas en la medida en que se desarrolla el aprendizaje. No obstante, hemos de reconocer que tanto la modalidad presencial como la virtual son indicadores de las intenciones gubernamentales de ampliar el acceso al nivel y avanzar en el cumplimiento del derecho a la educación.

Las voces de los estudiantes

A lo largo de todo el trabajo de campo y la recorrida por diferentes EPJA de la provincia, pudimos observar, con la mirada ahora sí detenida en los estudiantes que pueblan dichos espacios, que son lugares de intenso encuentro intergeneracional. Los alumnos, si bien pertenecen a lo que denominamos “jóvenes y adultos”, conforman grupos heterogéneos, no exentos de tensiones, quienes se ven interpelados por estos centros educativos en su complejidad y diversidad de experiencias, expectativas y trayectorias. Como señaláramos en un punto anterior de este mismo apartado, hay estudiantes que sienten que tienen una “deuda pendiente” con su propio proceso formativo y colocan su paso por la EPJA como una demostración de superación personal. Desde este lugar, demandan de sus profesores y de la totalidad de la institución, ciertos niveles de exigencia para poder superarse y cumplir sus propósitos:

“Yo les estoy pidiendo todo el tiempo que exijan. Porque a mí no me sirve ir a estudiar y... Para mí, personalmente, que me digan tomá el título’. A mí no me sirve si... Yo quiero salir con una educación bien formada para poder estudiar el día de mañana

otra carrera o... Bien formado. Entonces por eso estoy exigiéndoles todo el tiempo a los profesores” (EPJA Secundario – Zona Centro- estudiante)

El testimonio anterior pertenece a un estudiante joven de una EPJA secundaria. Observamos cómo entre los estudiantes de menor edad es común el deseo de continuar posteriormente con alguna carrera. Centralmente por parte de los estudiantes más jóvenes, continuar con sus estudios se presenta como posibilidad a partir de obtener el título secundario. La inserción en el mercado laboral también es vinculada directamente a la posesión del título, esto es señalado enfáticamente por gran parte de los entrevistados como la posibilidad del ingreso a esta etapa.

Asimismo, los estudiantes dan su opinión acerca de lo que es la educación para ellos y por qué les parece que es obligatorio en nuestro país el nivel primario y secundario, donde incluyen ideas como “apertura al mundo”, “posibilidad de sentirse libres”, “subir el nivel educativo”, “mantenerse informados”. De este modo, la educación es vista como posibilitadora de oportunidades, emancipadora y vehiculizadora de situaciones de inclusión e igualdad:

“[¿Para qué sirve el secundario?]Para que la gente, medianamente, tenga un concepto más abierto. Que no pueda venir una persona como quien diría y... Tener la mente abierta. Saber identificar cuando alguien te está cargando o son sus palabras. O sea, te abre la cabeza en todo. Y me parece bien para que tengan una... que estén más adentrados en... Porque es muy difícil darle un trabajo a alguien que no tiene el secundario completo o a alguien que ya tiene un nivel más alto de educación” (EPJA secundaria-Zona Centro- estudiante I)

“Yo creo que me parece perfecto que el nivel secundario o el primario sean obligatorios porque el día de mañana, ponele... que sé yo, te hace más libre para formar una idealización de lo que vos sos, y también aprender un poco de historia de lo que sería... lo que sucede a todo nuestro alrededor. Mantenernos informados de todo. Y eso me parece perfecto, la verdad. Y podrían subir un poco más el nivel educativo. También eso se los pido yo, personalmente, porque me parece que está bastante flojo” (EPJA secundaria – Zona Centro- estudiante II)

Otra serie de testimonios hace referencia a su condición de adultos con ocupaciones y cómo esa realidad influye en la escuela:

“Yo creo que no darían los tiempos para educación física. Porque las personas que venimos a la escuela nocturna estamos todo el tiempo ocupados. Tenemos trabajo, tenemos compromisos...”
(EPJA secundario-Zona Centro-estudiante III)

Por último, gran cantidad de testimonios de los estudiantes destacan las figuras de los docentes y de los directivos de las EPJA quienes parecen emplear diferentes estrategias para retener a los estudiantes, “buscarle la vuelta” a las dificultades de cada alumno para evitar el abandono o la frustración. En este sentido, los docentes vistos por los estudiantes en estos entornos educativos resultan *artesanos* que se constituyen en artífices de posibilidades a la vez que autores de las propias prácticas y saberes cuya pretensión es desafiar los destinos sociales asignados –en general, profecías de fracaso- con que los estudiantes arriban a las instituciones educativas (Diseño Curricular 2016, Primaria EPJA).

“[las clases] Son bastante dinámicas. Se toman el tiempo de que si no lo entendiste te lo vuelven a explicar; te dan muchas posibilidades para que pases y te dan todo lo esencial como para que vos vayas aprendiendo y donde te quedaste igual vuelven atrás, se toman el tiempo para sacarte adelante” **(EPJA Secundario - Zona Centro- estudiante I)**

“Acá, acá los docentes son muy que están... Somos compañeros que somos muy solidarios... No se meten en tu vida pero tenés apoyo de que vos podés confiar en ellos permanente. Yo acá me quedé embarazada, tuve un hijo hace poco, y la profesora de inglés de acá me dio una mano tremenda. Apoyo emocional tenés acá. Eso es lo que puedo rescatar; de esta escuela, rescato eso. Después, las otras escuelas, es como que no tuve mucho así...”
(EPJA Secundaria- Zona Sur- estudiante)

Es de destacar que en comparación con anteriores experiencias o con concepciones que circulan sobre las escuelas “comunes”, los estudiantes de todas las edades resaltan la “forma de enseñanza”, los vínculos entre docentes y estudiantes y las oportunidades que aquí les dan para que puedan terminar sus estudios:

"...los profesores son todos súper amables. Siempre ellos tratan de ayudarte mucho, te tratan de explicar un montón (...) te ayudan mucho. O sea, si ellos ven que vos tenés la voluntad de aprender y de hacerlo, ellos te dan una mano, o sea, te ayudan bastante..."
(EPJA Secundaria –Zona Sur- estudiante)

También este rasgo parece tenerlo los rectores:

"La rectora todo el tiempo preguntándonos si nos pasa algo, todo el tiempo manteniéndose informados si a nosotros nos pasa algo, cómo estamos...(...) Atenta, atentísima y los profesores exactamente lo mismo" **(EPJA secundario - Zona Centro-estudiante)**

En resumen, los testimonios recogidos en este apartado, tanto de directivos como de docentes y estudiantes que circulan por las EPJA dan cuenta de una oferta educativa potente y desafiante que les brinda a los estudiantes seguridad en sí mismos, un incremento de su cultura general, sumado a amplias capacidades para enfrentarse a un mundo cada vez más complejo. A lo largo de todo el análisis aparece, como aspecto preponderante, la necesidad de considerar que estos estudiantes tienen una historia de vida que es importante que sea reconocida y recuperada. Esta última cuestión es una expresión que remite tanto al reconocimiento formal por medio de acreditaciones de saberes, como a la selección y organización de contenidos que puedan ser significados desde la lógica de un adulto con una vida en pleno desarrollo en lo personal y laboral, y también por aquellos otros que se encuentran en situación de riesgo social. Esta significación debe ser entendida como aquella que en el desarrollo del contenido permite colocar al destinatario en mayores niveles de igualdad, respecto de la distribución del capital cultural valorado en la actualidad. A pesar de encontrar voces que manifiestan obstáculos y dificultades en la tarea diaria en las escuelas de jóvenes y adultos, sintiendo aún un déficit en relación a la modalidad de la escuela común, creemos importante remarcar que en materia de legislación en nuestro país, la Ley de Educación Nacional N° 26.206 representa una superación respecto a la legislación anterior no sólo para la educación en general por el posicionamiento del Estado como garante de derechos, sino también para la Educación de Jóvenes y Adultos en particular. Al reconocerla como modalidad enmarcada en la educación permanente la ubica ante el desafío de superar las condiciones de remedial y compensatoria. Asimismo, la provincia al crear la Dirección General de jóvenes y adultos y promulgar el Acuerdo 250/12 da un impulso a la



modalidad y busca su adecuación a un mundo complejo y cambiante. En este sentido, renovar la educación de jóvenes y adultos implica el desafío de ofrecer múltiples alternativas que valoren la diversidad y no renuncien a la tarea de educar.

3.2.5. La articulación entre las escuelas y las líneas de conducción del sistema educativo provincial

En este apartado se procura caracterizar los tipos de interacción que se establecen entre las instituciones escolares y las instancias de gobierno del sistema educativo provincial, a través de la perspectiva de los directivos escolares. Esta línea temática fue indagada a través de estos actores, en la medida en que son ellos quienes habitualmente asumen la función de representar al establecimiento frente a las autoridades y coordinar internamente las actividades académicas y administrativas.

Cabe señalar que las preguntas formuladas plantearon la cuestión de la articulación escuela-sistema educativo de modo amplio, de modo de evitar el direccionamiento de las respuestas.

¿Con quienes articulan su trabajo las escuelas? Desde la perspectiva de los directivos escolares es la supervisión quien aparece mencionada con más frecuencia en el trabajo de campo. Independientemente de los estilos personales y del contenido de la interacción, está claro que supervisoras y supervisores funcionan como mediadores de las instituciones con el resto del sistema educativo provincial:

“...nosotros pertenecemos a un grupo de escuelas que tienen un referente que es la supervisora pedagógica”. (Directora, Nivel Primario, Región Norte).

“Estoy agradecida a mi supervisora, porque con mi supervisora puedo preguntar, puedo andar, ella me ayuda... cooperativas, o sea, trabajamos en equipo” (Vicedirectora, Nivel Primario, Región Centro).

“Nuestro referente es nuestro supervisor. Nosotros no molestamos nunca a un director de nivel” (Director, Nivel Secundario, Región Sur).

Sólo en dos casos se mencionó a las direcciones regionales, en otros dos se hizo referencia a la secretaría técnica y en cuatro oportunidades se



aludió a las direcciones de nivel, mayormente en sentido restrictivo, tal como aparece en el caso anterior.

“Nosotros hemos tenido talleres con hasta 150 chicos los sábados, y con la cooperadora y con ayuda de otras empresas; también gestionamos con la dirección regional la leche (...) Antes no teníamos la dirección regional en la Zona Centro. Ahora que la tenemos hay que aprovecharla. Hay que hacer un buen nexo, porque, en realidad, están para sumar, no están para restar”. (Directora, Nivel Primario, Región Centro).

“Nosotros, en realidad, nos manejamos con la supervisora, que es nuestro superior inmediato. Y sí, tenemos reuniones cada tanto con ella y también con la directora de nivel, que por ahí hace reuniones generales para los directivos y los supervisores”. (Vicedirectora, Nivel Inicial, Región Sur).

“Actualmente, nosotros tenemos un director de nivel que no tiene tanto tiempo de ejercicio, tiene un año creo, y, por ejemplo, nosotros no hemos tenido una charla con el director de nivel, pero no la necesito desde el punto de vista de que mi supervisor está en contacto permanente y trabaja todos los días con él” (Director, Nivel Secundario EPJA, Región Sur).

En cuanto a qué se articula, el contenido de la articulación entre las escuelas y las líneas de conducción del sistema educativo aparece frecuentemente de manera un tanto difusa. Así, parecería que los asuntos que se tratan con la supervisión, la dirección regional o la secretaría técnica se dan por sentado, tal vez obedeciendo a una cierta naturalización de sus funciones.

“Muy amables, acompañan desde el principio desde su gestión; nos ofrecieron su orientación, en lo que necesitemos están”. (Vicedirectora, Nivel Secundario, Región Norte).

“Nosotros normalmente lo tenemos con la supervisora, sí. (...) Y bueno, ahí nosotros preguntamos, ella nos contesta, ella nos manda información y así, como para tener un intercambio”. (Directora, Nivel Inicial, Región Sur).



“Tenemos espacios de intercambio con la supervisora, con la secretaria técnica... la directora general también está”. (Directora, Escuela Especial, Región Sur).

No obstante, es posible inferir algunas pistas, que pueden contribuir a comprender el modo en que las escuelas establecen vínculos con los niveles suprainstitucionales.

En el primer caso se alude a una capacidad que, aunque potencial, constituye un recurso disponible para la escuela. Este modo de entender el papel de la conducción resulta muy interesante ya que, más allá de la autonomía que parece develarse, esta percepción se aparta de la representación clásica de la autoridad como agente control y como obstáculo.

El segundo ejemplo parece configurar una situación que coloca a la supervisión en un virtual diálogo asimétrico, donde la escuela interroga demandando y la supervisión responde proveyendo una información que la institución no tiene (aun cuando se caracteriza al vínculo como de intercambio).

El tercero apela a la misma figura, el intercambio, pero en una perspectiva tal vez más paritaria: la que la escuela aparece aquí interactuando con una multiplicidad de figuras. Es fácil percibir que se trata de un establecimiento situado en la capital provincial, pero vale como ejemplo de la diferencia en la posición asumida por las instituciones.

En los casos en que se menciona el objeto de estos intercambios, aparece una diversidad de temas y actividades específicas: visitas en ocasión de un evento, organización de una capacitación a los directivos en algún tema administrativo puntual, asistencia en la gestión de trámites ligados a lo edilicio. En algún caso aparecen temas ya abordados en el presente informe. Por ejemplo:

“Nosotros tenemos a dos nenes que viven en un hogar de niños. Entonces nosotros siempre les estamos pidiendo ayuda para ver cómo actuamos frente a esos nenes, y tenemos al equipo que viene y te ayuda, te orienta y te guía”. (Directora, Nivel Primario, Región Norte).

Ayuda, orientación y guía aparecen, también en esta oportunidad, asociados a situaciones particulares de los niños que asisten a la escuela. Otro aspecto a destacar es que en ocasiones, la tarea de supervisoras y supervisores se define como circunscripta a lo pedagógico, en tanto que la figura de la Dirección Regional aparece como más amplia:



“...nosotros pertenecemos a un grupo de escuelas que tienen un referente que es la supervisora pedagógica” (Directora, Nivel Primario, Región Norte)

“... tenemos una supervisora pedagógica; trabajan en equipo para una determinada cantidad de escuelas y nosotros tenemos dos supervisoras en este caso: de educación física y la pedagógica...” (Vicedirectora, Nivel Secundario, Región Norte)

“El trabajo es bueno y es interesante, porque es otra institución que genera y que nos facilita un montón de cosas. Nosotros... nuestra central y nuestro Consejo de Educación están en Río Gallegos, entonces esto es lo más cercano que nosotros tenemos. Yo creo que ellos son mediadores tanto en lo pedagógico como edilicio. Nos ayudan, ayudan con los papeles... (Directora, Nivel Primario, Región Centro)

A veces la intervención se plantea en términos genéricos:

Entonces todo el tiempo comunicación telefónica cuando tenemos algún inconveniente o que nos asesoren sobre algo, y después viene por escrito.” “No sé, ahora tuvimos un problema de docentes y disponibilidad porque nos han cerrado cursos. Entonces “¿qué hacemos con esos docentes en disponibilidad?”, bueno, ahí está la supervisora.” (Directora, Nivel inicial, Región Centro)

La apelación a los supervisores cuando se produce una situación emergente, aparece con cierta frecuencia. Se trata de situaciones frente a las cuales las herramientas de las que dispone la escuela no resultan suficientes para abordarlas, por lo que se demanda una intervención externa que podríamos caracterizar como remedial.

El siguiente testimonio muestra otra configuración del rol supervisivo:

“Generalmente, viene, mira a los chicos (...) ha venido varias veces. Ha venido a entregar herramientas, y cada vez que pasa por acá por algo viene, visita las aulas, saluda a los chicos”. (Directora, Nivel Secundario Técnico, Región Centro).



Más allá de la acción de entregar recursos a la escuela (que en algunos contextos es tomada como una función casi excluyente del Estado), es posible percibir aquí un tipo de intervención que en una provincia caracterizada por las grandes distancias y cierto aislamiento de las localidades pequeñas no debería minimizarse: mantener la presencia, hacerse visible en el rol de agente del Estado provincial, estar al tanto de los sucesos de la escuela.

En el polo opuesto parece ubicarse la intervención que se está tornando dominante a lo largo y a lo ancho de los sistemas educativos actuales, y es la gestión basada en la comunicación telefónica, más específicamente a través de la aplicación Whatsapp (wsp), prácticamente universalizada en la población por su ductilidad y bajo costo.

Nosotros levantamos teléfono, necesitamos algo, por ejemplo, con la supervisora, y excelente. Ella inmediatamente te resuelve lo que vos le pedís, está conectada con vos constantemente, o sea, ella no tiene horarios. O sea, vos la podés llamar en cualquier momento o ella también nos llama y sabe que, desde nuestra parte, también va a tener una respuesta. (Directora, Nivel primario, Región Centro).

"El contacto con los supervisores, también, que están a 200 kilómetros pero tenemos que estar permanentemente... hace un ratito hablé con el supervisor. Así que todos los días es un ida y vuelta (...) Vía telefónica, generalmente, o cuando hay que mandar comunicaciones mandamos por el colectivo. Sino mail, que a veces tenemos internet y a veces no tenemos (Directora, Nivel Inicial, Región Centro)

En estos testimonios encontramos dos características valoradas positivamente por los directivos consultados: la primera es que, frente a los rígidos e inexorables tiempos de la escuela tradicional, en la "escuela whatsapp" la supervisora "no tiene horarios". Y esa posición es recíproca: "ella (...) sabe que, desde nuestra parte, también va a tener una respuesta".

En el segundo caso, aparecen otras dos expresiones clave: "todos los días" e "ida y vuelta". La presencia constante, aún mediada por tecnología, encuentra una respuesta nuevamente recíproca en los directivos escolares. ¿Por qué? En principio, porque contrarresta el efecto de una situación que, es evidente, produce sufrimiento institucional: la espera y la falta de respuesta. Cuando se es el oferente básico de un sistema no siempre se tiene margen para esperar.

“ella, por lo general, viene dos veces al año. Pero siempre estamos en contacto. Es una supervisora muy presente, la verdad. O con xx igual, tiene alguna consulta y me dice, me pregunta ahí nomás, es resolutiva, no nos tiene esperando” (Directora, Nivel Primario Especial, Región Centro)

“Por ahí las visitas no son muy seguidas, sí tenemos una comunicación telefónica. Esto del WhatsApp agiliza muchísimo, el internet, bueno, mensajes con el mail. Uno mantiene una comunicación fluida”.
(Director, Nivel Secundario, Región Sur).

Podríamos preguntarnos por qué estos actores perciben como positiva esta modalidad que les exige una conexión permanente, tal vez a costa de minimizar su autonomía personal. Es evidente que responder ese interrogante requiere una indagación más específica y más profunda. Sin embargo, también es posible hilvanar una posible hipótesis: la presencia cotidiana del colega cuyo ámbito de trabajo es más amplio que el de la propia escuela, que suple la visita (que a veces se reprocha por esporádica), no solo tiene valor instrumental, sino subjetivo: en un territorio marcado por lo que separa (las grandes distancias, la representación devaluada del Estado, las múltiples brechas que hoy atraviesan a las sociedades) los supervisores y directivos sostienen ese contacto cotidiano mantienen los imprescindibles vasos comunicantes entre el territorio escolar y los ámbitos centrales de conducción. En otras palabras, cimientan la cualidad de sistema que caracteriza a la educación estatal y la constituyen en un lugar vivo y fértil para la construcción de lo común.

4. Tarea 4. Elaboración de un documento descriptivo técnico que sistematice las acciones de gestión del CPE (2015 -) con apartado de recomendaciones³⁵

Al momento de redacción de este informe final, se encuentran cumplidas todas las subtarear: *recopilación y análisis de documentos de gestión, realización de entrevistas a responsables del CPE y otros referentes de la comunidad educativa, recuperación de acciones de gestión que no se*

³⁵ Las recomendaciones elaboradas tienen un carácter propositivo, no necesariamente vinculante y revisten un carácter meramente técnico; en caso de resultar apropiadas a los fines de mejorar las acciones del CPE, su aplicabilidad requiere una evaluación de las variables políticas.

encuentren enmarcadas en planes, programas y/o proyectos, identificación de buenas prácticas y realización de reuniones con responsables de líneas de gestión y proyectos y elaboración de recomendaciones.

Lo que sigue a continuación es un análisis exploratorio y descriptivo sobre las principales estrategias de política implementadas por el Consejo desde el año 2015. Se mapearon las líneas de trabajo desplegadas de cada área con la finalidad de detectar sinergias, regularidades y objetivos comunes, destacar fortalezas y potencialidades futuras, describir esfuerzos y articulaciones intra e interinstitucionales originales, así como también señalar posibles limitaciones y sugerir procesos que valoricen sus capacidades en el mediano y largo plazo. También, se recopilaron los testimonios de los principales funcionarios del CPE, se relevaron y sistematizaron las políticas, programas y proyectos desarrollados.

El presente documento focaliza su análisis en el diseño e implementación de las políticas públicas educativas y se centrará en la descripción de los procesos de toma de decisiones, las capacidades estatales y sus límites, resistencias y articulaciones con los distintos actores que conforman la comunidad educativa y el relevamiento de estrategias de gestión en relación a su contexto, en clave de contribuir a su fortalecimiento.

En este sentido, este desarrollo se compone de dos apartados. En primer lugar, se realizará un breve racconto del contexto en el que asumió la actual gestión del CPE, a fin de comprender las estrategias desplegadas en relación a la coyuntura en la que se implementan y se describirán los principales programas y proyectos desarrollados. En segundo lugar, y en base a lo anterior, se destacarán las principales fortalezas de la acción del Consejo en su conjunto, como así también algunas debilidades y con el objetivo de potenciar estrategias de mejora.

4.1. Sistematización de políticas, programas y proyectos

Desde fines del año 2017 en adelante, la gestión del CPE se caracteriza por la puesta en marcha de múltiples iniciativas tendientes a re-encauzar el gobierno del sistema, tras la profunda crisis que atravesó aquel año. Una vez que se logró sentar las bases para generar los mecanismos institucionales de solución del conflicto, el objetivo principal de las nuevas autoridades del Consejo consistió en revertir el estado de *parálisis* en el que se encontraba la gestión y recuperar el normal funcionamiento de los establecimientos educativos. Para ello, se incorporaron a la administración central muchas de las estrategias desplegadas durante el proceso de conflictividad, a partir de una impronta que fomenta la ampliación de la participación de los actores que conforman la comunidad educativa, al tiempo que intenta ampliar las

capacidades de gestión e intervención del Consejo. En este sentido, se registra la apertura hacia nuevos sectores y la creación de espacios multiagenciales e interdisciplinarios para el abordaje de diferentes situaciones problemáticas. Así, se destaca la implementación de dos dispositivos por excelencia: la creación de instancias *interministeriales* y el impulso a las denominadas *mesas de gestión*.

En cuanto a las primeras, se registran instancias interministeriales en el abordaje de la implementación de la ESI, y en iniciativas de las modalidades de Técnica, Especial y Jóvenes y Adultos. En líneas generales, es común la articulación con los ministerios provinciales de Salud y Desarrollo Social y, en el caso de la Educación Técnica, prevalece la articulación con el Ministerio de Producción, Comercio e Industria.

En el caso de las mesas de gestión, son instancias de participación locales, frecuentemente utilizadas para la implementación de políticas provinciales a nivel municipal. Se trata de dispositivos en donde se articula tanto con los establecimientos educativos de la comunidad, como con las delegaciones locales de los ministerios involucrados según la temática e, incluso, pueden encontrarse organismos municipales. Dentro de este grupo pueden destacarse las mesas de gestión impulsadas desde el área de Educación Especial y la Coordinación de Estudiantes.

A partir de la incorporación de este tipo de abordajes, se pueden considerar como tres rasgos característicos de la gestión los siguientes: proximidad (respecto de los alumnos y la comunidad educativa ampliada), territorialidad y multiagencialidad. La necesidad de buscar estrategias de trabajo innovadoras e interdisciplinarias parecería ser indisociables de la situación de conflictividad del año 2017, cuando la situación de virtual parálisis que atravesaba el Consejo cercenó sus márgenes de acción y sus capacidades de intervención tradicionales. Por esa razón, la proximidad respecto de las comunidades e instituciones educativas se tornaron centrales y la necesidad de incrementar sus capacidades mediante los dispositivos de otras áreas de gobierno, un recurso fundamental.

Podría decirse que en la actualidad en Consejo se encuentra amalgamando aquellas estrategias innovadoras diseñadas en el momento de crisis, junto con las formas tradicionales de abordaje institucional, de forma tal que se traduzcan y materialicen en políticas educativas que integren a todas las áreas del Consejo, disciplinas y modalidades, de manera integral y sistémica. Ese proceso se traduce en la implementación de un conjunto de políticas, estrategias y líneas de acción, algunas transversales, otras específicas -desarrolladas por cada una de las diferentes áreas que componen la administración central-, con cierto grado de articulación interna.

En ese marco, para la elaboración del presente documento, se entrevistó a los principales responsables de cada una de estas áreas, con el objetivo de realizar un mapeo de las principales líneas de acción implementadas desde 2015 hasta a la actualidad. A partir de ese trabajo, se pudo observar este proceso de incipiente complementariedad y sistematicidad, entre lo que se puede destacar: el trabajo conjunto de la Coordinación de Estudiantes (el área del CPE que nuclea las iniciativas de participación estudiantil) tanto con el área de Ciencia y Tecnología como con la que lleva a cabo la implementación de la ESI a nivel provincial; la articulación de esta última con la Dirección de Nivel Primario para la capacitación de docentes; la relación entre el área de Jóvenes y Adultos con la de Desarrollo Profesional para capacitación de alfabetizadores populares; o la utilización de la plataforma de las Aulas Virtuales, dependiente del programa Con Voz para Vos, para la ampliación de la oferta de formación de Jóvenes y Adultos y la difusión y mayor acceso de los contenidos desarrollados por el área de Ciencia y Tecnología.

A partir del relevamiento realizado, y a efectos analíticos, la descripción de los programas y políticas implementados, se pueden organizar de acuerdo a dos dimensiones: 1) en función de los ejes prioritarios de gestión establecidos por la actual administración del CPE y 2) por estrategia de intervención (estructural o específica).

4.1.1. Análisis por ejes prioritarios de gestión

Al momento de asumir la presidencia del Consejo, la actual administración tomó cinco ejes prioritarios sobre los cuales desarrollar su programa de política educativa. Estos son: la incorporación del Arte como estrategia pedagógica transversal a todo el sistema, el impulso de actividades de Ciencia y Tecnología para fortalecer este área y democratizar su acceso a los estudiantes, la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos de aprendizaje, el estímulo a la Educación Física y Deportiva y el desarrollo y fortalecimiento de la Educación Técnica. A continuación, se detallan los avances hallados sobre estos ejes.

El Arte como eje educativo

La concepción del arte como eje prioritario de política educativa, y su transversalización a todo el sistema, se tradujo en dos acciones fundamentales: por un lado, en la creación de la primera escuela provincial de música, la Escuela Re Sí y también en la creación del Instituto Provincial Superior de Arte. El objetivo fue poder ampliar el ámbito del Conservatorio Provincial, como



ámbito exclusivo de enseñanza de las artes, para que éstas puedan ser incorporadas al sistema educativo de manera integral.

En el caso del Instituto Superior de Arte, se crean los profesorados de música y de arte y se incorporan los de teatro y danza, siendo la primera vez que estas cuatro disciplinas se encuadran dentro de un proyecto institucional integral, a nivel provincial.

En el caso de la Escuela de Música ReSí, se trata de una estrategia mediante la cual se pretende superar la enseñanza de la música como una práctica de formación en instrumentos, para convertirse en una estrategia didáctica de cambio de valores desde la música.

Creada en 2019, se trata de una escuela abierta, que promueve distintas estrategias de acuerdo a las diferentes localidades en la que se despliega. Tiene un ámbito central en Río Gallegos, donde se encuentran las autoridades (rector y vicerrectora) y ámbitos descentralizados (sedes) que cuentan con un coordinador pedagógico, preceptor y docentes. En cada sede, se desarrollan distintas estrategias, que son: orquestas infanto-juveniles, banda sinfónica y coros (estas estrategias pueden implementarse en simultáneo, algunas o sólo una). Las sedes pueden instalarse en establecimientos educativos, iglesias o centros culturales. De esta manera, se pretenden integrar acciones en relación a la música desde el plano de la educación no obligatoria, cuyos destinatarios principales son los niños, niñas y jóvenes en edad escolar.

Para su implementación, desde el CPE se han firmado diferentes convenios. Uno es con la Fundación SOIJAR, que es la entidad desarrolladora de la metodología orquesta-escuela que implementa ReSí. En convenio implica la formación de los docentes de la escuela tanto en la metodología como en los instrumentos.

Por otro lado, uno de los desafíos que implica el desarrollo de esta iniciativa, es la conformación de la planta docentes, formada en los objetivos institucionales de esta escuela. Por tal motivo, también se firmó un convenio con la Universidad Nacional de las Artes (UNA), a partir del cual los músicos e instrumentistas en su rol de docentes, se forman académicamente en estrategias didácticas y pedagógicas y titulan sus saberes.

Ciencia y Tecnología

El desarrollo de programas educativos en relación al impulso de la Ciencia y Tecnología son de los que más trayectoria tiene en el Consejo, los cuales han adquirido un nuevo impulso, en donde se busca ampliar la participación de estudiantes de toda la provincia. A la Feria de Ciencias,



implementada desde 1995, y los Clubes de Ciencia, vigentes desde 2013, en el año 2018 se sumó la Muestra Paleontológica Itinerante. Todas estas estrategias de trabajo, llevadas a cabo por la Coordinación Provincial de Ciencia y Tecnología, tienen por objetivo tanto democratizar el acceso de los estudiantes a la actividad científica, como así también fortalecer la identidad santacruceña.

Las Ferias de Ciencias, tienen por objetivo promover, de manera transversal, el uso y el conocimiento científico. Se realizan distintas instancias, (locales, regionales y provinciales) y también se participa de una instancia a nivel nacional.

Respecto a los Clubes de Ciencia, sus objetivos son crear una instancia educativa extracurricular en los establecimientos educativos, donde se trabajan contenidos relacionados con la tecnología de manera transversal y promover, desde la actividad científica, identidad y pertenencia. Se trata de espacios extracurriculares (6 hs. cátedra) donde se desarrollan actividades científicas, de acuerdo a las necesidades de cada escuela. En ese marco, en 2019 se realizó el primer Campamento Científico, un encuentro regional de los clubes de ciencia. Para su realización, la Coordinación Provincial de Ciencia y Tecnología, articuló acciones con la Coordinación de Estudiantes y la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, para el desarrollo de actividades comunes durante el campamento.

Finalmente, desde 2018 hasta la actualidad, se desarrolla la Muestra Paleontológica Itinerante, cuyo objetivo es promover, mediante el conocimiento científico y la disciplina paleontológica, el acercamiento a la historia y la geografía santacruceña. La muestra consta de distintas actividades, como el uso de la realidad virtual, el desarrollo de talleres sobre hallazgos paleontológicos provinciales y la presentación de la Muestra Tito.

Incorporación de las Nuevas Tecnologías a los procesos de aprendizaje

La incorporación de las nuevas tecnologías de la información y comunicación (TICs) en el sistema educativo, tuvo su principal impulso durante el año 2017, a partir del diseño e implementación de las denominadas Aulas Virtuales, dependientes del programa Con Voz para Vos. Son plataformas virtuales, en donde se encuentran cargados todos los contenidos curriculares de cada una de las asignaturas de nivel inicial, primario y secundario, a los que los estudiantes pueden acceder mediante un usuario y contraseña desde cualquier rincón de la provincia. Inicialmente, para el acceso a esta plataforma se requería la proximidad a una computadora y en la actualidad también se puede acceder mediante una aplicación desde el teléfono celular.



Se trata de un dispositivo pensado para los alumnos, para que ellos puedan acceder a los contenidos curriculares, sin mediaciones, durante el tiempo que duró el conflicto en el año 2017. Hoy se pretende que el uso de estos dispositivos se generalice e incorpore a la actividad áulica cotidiana.

Para ello, a partir de este año, se diseñaron desde un área específica de Desarrollo Profesional del CPE, una serie de Ateneos Digitales, en donde se busca promover la formación docentes sobre distintas estrategias, plataformas y dispositivos que promueven incorporación paulatina de las TICS en el aula. No obstante, el acceso a las aulas virtuales aún es restringido para ellos.

Actividad física y deportiva

Al igual que con el Arte, desde administración central se pretendió jerarquizar a la educación física y deportiva, a partir de una visión que intenta superar la mera enseñanza de una práctica deportiva en particular, para incorporar y desarrollar estrategias transversales al sistema. Un primer paso para ello, fue otorgarle a la disciplina rango de Dirección Provincial a principios de 2019. Desde entonces, hasta la actualidad se han desplegado distintas acciones que aún son incipientes, experiencias pilotos o de alcance local. Entre ellas, se pueden mencionar: el Espacio Educativo Barrial, el Proyecto 60 años y el Proyecto A Todo Ritmo.

El Espacio Educativo Barrial está destinado a alumnos de los establecimientos educativos en donde funcione el programa y tiene por objetivos crear en los espacios educativos oferta deportivas, por fuera del horario escolar y promover hábitos saludables en la población, a partir de Talleres y clínicas sobre distintos deportes para los jóvenes y la capacitación a los docentes de actividad física de todos los niveles. Hasta el momento, sólo se ha implementado en escuelas de Río Gallegos.

El Proyecto 60 años, está destinado a niños y niñas de las escuelas primarias, para que participen en torneos de fútbol locales. Al igual que el anterior, sólo se ha implementado en Río Gallegos.

Finalmente, el proyecto A Todo Ritmo, está destinado a estudiantes de todos los niveles y modalidades, y pretende promover actividades que permitan repensar y modificar los lineamientos curriculares de la Educación Física, a partir de actividades para estudiantes, sugerencias para las instituciones educativas. Las acciones de este proyecto pretenden tener un alcance provincial y hasta el momento se han desarrollado en distintas localidades.

La Educación Técnica



La Educación Técnica es concebida, a partir de los testimonios recogidos, como un núcleo central para el desarrollo provincial. Por ello se han coordinado esfuerzos y metas educativas en relación al desarrollo del sistema económico y productivo de Santa Cruz. En este sentido, no sólo se ha ampliado la oferta educativa en la modalidad técnica, a partir de la construcción de seis nuevas escuelas, sino que también se han firmado convenios con distintas instituciones que favorecen e impulsan la formación para el trabajo, la formación profesional y la creación de carreras o trayectos formativos en el nivel medio y superior no universitario, en relación a las áreas de desarrollo estratégico del sector productivo santacruceño.

La modalidad se divide en tres áreas generales: Educación Superior (INSET), Escuelas medias técnicas y Formación Profesional. En lo que respecta a la educación media técnica, además de la creación de nuevas unidades educativas, se ha equipado a las mismas con el objetivo de mejorar los entornos formativos, orientando la ampliación de la oferta a fortalecer el vínculo con el mundo productivo.

En cuanto a la Formación Profesional, se han promovido distintos convenios con empresas del sector privado que buscan mejorar las condiciones de especialización de los jóvenes. También se firmó un convenio con la Universidad Tecnológica Nacional para la acreditación de saberes de aquellas personas que los habían adquirido en su práctica profesional, pero que no contaban con una certificación que avalase dichas prácticas.

4.1.2. Análisis por tipo de intervención

A partir del trabajo exploratorio sobre políticas y programas desarrollados por el CPE, se pudieron distinguir, por un lado, entre acciones de cambio y/o reforma estructural llevadas a cabo por el CPE en sus distintas áreas, así como también procesos de reordenamiento -fundamentalmente administrativo- escolares. Por el otro, los programas propiamente dichos. Es por ello que, a los efectos analíticos, en este apartado se propone la descripción de las líneas de acción llevadas a cabo por el Consejo, en base a esos dos ejes.

Estrategias generales

En estas líneas de trabajo se agrupan aquellas iniciativas destinadas a reordenar áreas, otorgar rango institucional a ciertos temas que hasta el momento se trabajaban transversalmente ó redefinir objetivos, alcances y

capacidades de las estructuras vigentes. Además de la jerarquización de la Educación Física y Deportiva, señalada en el apartado anterior, se pueden mencionar aquí la redefinición del rol y composición de las cooperadoras escolares impulsada desde la Dirección de Cooperadoras Escolares. Desde allí, se impulsó la reforma de esta tradicional figura dentro de los establecimientos educativos. A partir de 2018 comenzó a implementarse el Registro Público de Cooperadoras Escolares, que había sido creado a partir de la resolución 3499/2016 y también se impulsó, mediante una nueva disposición, que las Cooperadoras tramiten su personería jurídica en el registro provincial. A partir de este impulso, se fomentó la creación de Cooperadoras en todos los establecimientos educativos de todos los niveles y modalidades, y se amplió la base de participación de quienes podían formar parte de ellas (además de padres, se promueve la participación de egresados de las escuelas y de los vecinos). También se promovió el vínculo directo de la cooperadoras con en Consejo, de forma tal de garantizar y promover su autonomía.

Por su parte, se jerarquizó a la participación estudiantil (con rango de Coordinación), a partir de la creación de un área que centraliza la participación de los estudiantes del nivel medio, a partir de dos programas específicos: Parlamento Juvenil y los Centros de Estudiantes. Ninguna de estas dos líneas de acción se creó en los últimos dos años. No obstante, se le dio un renovado impulso a su implementación y difusión, con el objetivo de ampliar la base de participación y democratizar la voz de los estudiantes.

Además, se destaca la regulación administrativa llevada a cabo en el Nivel Inicial (especialmente en los Jardines Maternales) y en el ámbito de la Educación Pública de Gestión Privada. Ambas áreas trabajaron de forma conjunta en la regulación de los jardines de nivel inicial, de gestión privada, reconocidos por el CPE. Desde la Dirección del Nivel Inicial se impulsó también el Registro de Jardines Maternales, para lo que previamente se realizó el armado de requisitos para el personal docente, se reguló la cantidad de alumnos por sección y las condiciones edilicias y de infraestructura que debían cumplir las instituciones

En cuanto a la Dirección Provincial de Educación Privada, y en coordinación con los supervisores de cada uno de los niveles, se lleva a cabo la regulación de las plantas funcionales de todas las escuelas de la provincia.

Finalmente, en esta línea, se destaca el concurso para directores del nivel primario, llevado a cabo por la Dirección de Desarrollo Profesional, en julio del corriente año.

Programas específicos



En cuanto a los programas propiamente dichos y tal como se señaló anteriormente, al mes de julio de 2019 se han relevado veinticinco iniciativas, diecisiete de las cuales se implementaron entre los años 2018 y 2019. No obstante, a partir de los testimonios de los funcionarios entrevistados, puede detectarse que las ocho restantes, si bien no son originales de esta gestión, se han enmarcado dentro de las estrategias trazadas por la administración central, de incorporación de nuevos actores y ampliar la participación estudiantil.

Se trata de un grupo de heterogéneo de iniciativas entre las que, además de los programas mencionados en el apartado 1, se pueden destacar el Programa Sigo, el Portal EDUCATIC, el Parlamento Juvenil, el desarrollo de los ETAT, y el nuevo impulso a la implementación de la ESI en toda la provincia.

El Programa SIGO, se puso en práctica en el año 2018, depende de la Dirección General de Jóvenes y Adultos, y tiene por objetivos garantizar la terminalidad educativa de todos los habitantes de la provincia; diseñar e implementar formatos de Educación para Adultos que facilite la permanencia y el egreso de los estudiantes, mejorar la oferta educativa de Jóvenes y Adultos, de forma tal que sea significativa para los estudiantes y los vincule con el mundo del trabajo y el contexto productivo de las localidades donde residen y potenciar y perfeccionar la formación docente de jóvenes y adultos. Tiene tres líneas generales: Sigo en el barrio, Sigo Técnica, Sigo 3.0 y Sigo Terminalidad (este último destinado a aquellas personas que deben algunas materias para finalizar el secundario y no un año -o más- completos).

En cuanto a la Portal EDUCATIC, se trata de una plataforma web, destinada a padres, docentes y alumnos, en donde se incluyen contenidos educativos destinados a familias, alumnos y docentes. Están clasificados por nivel, área temática y modalidad. Éstos pueden ser de diversos tipos (actividades, infografías, literatura, videos, tutoriales, etc). Los objetivos de este portal, que depende de la Dirección de Desarrollo Profesional, son contribuir a la inclusión, la democratización del conocimiento y la igualdad educativa, promover la socialización de producciones, acciones educativas y diversas expresiones de la cultura de la provincia de Santa Cruz, brindar herramientas, recursos y contenidos de apoyo pedagógico para estudiantes, docentes y comunidad educativa de toda la provincia y mejorar la calidad de la educación a través del acceso, producción y socialización de conocimientos y de plataformas digitales educativas que posibiliten la actualización y formación permanente.

El Parlamento Juvenil es un programa nacional, desarrollado localmente en Santa Cruz desde el año 2009, y es una de las iniciativas que ha sido reorientada, con el fin de asegurar una participación genuina de los



estudiantes. Está destinado a todos los estudiantes secundarios de la provincia, y tiene por objetivo implementar una instancia educativa y participativa y promover los valores de los DDHH, la democracia y la participación.

Por su parte, los ETAT (los Equipos Técnicos de Abordaje Temprano) son una iniciativa de la Dirección General de Educación Especial, implementada en el año 2014, destinadas a establecimientos de todos los niveles, que tiene por objetivo diseñar estrategias que permitan atender la diversidad dentro de las instituciones escolares; acompañar a las escuelas en el diseño e implementación de estrategias para el abordaje de situaciones problemáticas que nos se centren exclusivamente en el alumnos, sino que tengan en cuenta el contexto institucional. Para ello, se desarrollan distintas acciones como talleres de derechos en las escuelas y acompañamiento a las instituciones en casos de situaciones problemáticas.

Otra iniciativa que se destaca es el programa de Acompañamiento de Estudiantes Derivados a Bs. As., dependiente de la Coordinación Provincial de Educación Hospitalaria y Domiciliaria, implementado por el equipo de trabajo de la Casa de Santa Cruz en la Ciudad de Buenos Aires. Está destinado a alumnos de todos los niveles del sistema educativo derivados a Buenos Aires por tratamiento médico, y sus acompañantes y consiste en el desarrollo de clases particulares presenciales a los niños derivados, talleres e instancia de contención para las familias y la articulación con los establecimientos educativos en los que se encuentran matriculados los estudiantes derivados.

Por último, dentro de esta batería diversa de acciones, también se destaca el nuevo impulso que desde este año se le está otorgando al desarrollo de acciones tendientes a la implementación provincial de la ESI, dependiente de la Coordinación específica, destinada a ese fin. En este sentido, entre las acciones desarrolladas, se destacan: implementación de Instancias de capacitación a docentes; la Capacitación de un tutor/referente ESI/ por institución educativa en todos los niveles, modalidades y tipo de gestión (en coordinación con la Dirección de Desarrollo Profesional), diseño de dispositivos de sensibilización en las comunidades educativas para el abordaje de la ESI (especialmente destinados a Zona Norte); desarrollo de talleres destinados a docentes y alumnos, en base a 5 ejes: Derechos e infancia; Cuidado del cuerpo y la salud; Diversidad; Violencias; Género; producción de materiales para distribuir entre los docentes, también con el apoyo de la Dirección de Desarrollo Profesional.

Por último, se pueden también mencionar distintas iniciativas destinadas a la capacitación y formación docente. Algunas son de carácter estructural, implementadas por la Dirección de Desarrollo Profesional, y otras, son jornadas

organizadas por algunas de las direcciones de nivel y/o modalidad, destinadas a los docentes involucrados en ellas.

Dentro del primer grupo, se destacan las diplomaturas superiores, coordinadas desde la Dirección de Desarrollo Profesional en articulación con distintas Universidades Nacionales. Por ejemplo: i) la Diplomatura en Jóvenes y Adultos, organizada en convenio con la UNIPE y destinada a docentes activos en la modalidad; ii) La Diplomatura en Políticas Educativas, también implementada en convenio con la UNIPE, destinada a docentes de la provincia, con prioridad especial a aquellos que cumplan entre 15 y 20 años de carrera profesional, principalmente directivos y/o rectores de escuelas; y iii) la Diplomatura "Descolonizando Saberes Geopolíticos, Geográficos y Cartográficos", realizada a partir de un convenio firmado con la UNDAV, destinada especialmente a docentes del nivel medio.

De esta área del CPE, también dependen todas las iniciativas referidas a la formación docente continua, que se realiza mediante el formato de "ateneos", de acuerdo a los parámetros trazados por el INFOD a nivel nacional. No obstante, los contenidos de cada uno de ellos son definidos provincialmente, de acuerdo de las necesidades de capacitación locales, como así también la organización operativa de los mismos se encuentra a cargo de la provincia. Pueden ser generales, simultáneos o situados/específicos.

Finalmente, en cuanto al segundo grupo de capacitaciones mencionadas, durante el año 2019, se destacan las iniciativas de, por un lado, la Dirección de Nivel Primario, en la organización del Encuentro Presencial con Asistentes de los Gabinetes de Informática, destinado a promover el uso de las TICS de manera transversal en el nivel primario; acercar a los docentes de los establecimientos educativos del nivel primario al uso de la plataforma de las Aulas Virtuales y capacitar a los asistentes de los gabinetes informáticos en la elaboración de un proyecto institucional, de acuerdo a los lineamientos fijados por el director de cada escuela, que integre a las nuevas tecnologías. Por el otro, el proyecto de Arte Terapia, diseñado por la Coordinación Provincial de la MEDyH.

4.2. Buenas prácticas, áreas de vacancia y posibles estrategias

4.2.1. Buenas prácticas

a. El restablecimiento del poder de regulación del Estado

El fortalecimiento de las capacidades institucionales del Estado y de su poder de regulación, que se evidencia en la producción de normativa y en la

generación procedimientos que hacen más transparentes y eficaces los procesos administrativos y organizativos del sistema educativo. El ordenamiento de la plantas funcionales y las estrategias de canalización de los conflictos entre los distintos actores que participan de la comunidad educativa, permitieron reestablecer mecanismos de regulación y responsabilidad sustantiva del Estado, que lo posicionaron como interlocutor válido ante actores que no siempre reconocieron esta legitimidad

b. Una activa interrelación entre el Estado y otras instituciones tanto públicas como privadas e internacionales

El desarrollo de políticas educativas sostenidas, que han buscado ser fortalecidas y sustentables en el mediano y largo plazo, a partir de acuerdos interinstitucionales con organizaciones académicas, productivas y sociales, tanto del ámbito nacional como internacional. Esto también ha afianzado las capacidades institucionales del Estado, tal como se mencionaba en el punto anterior, en tanto actor principal en la generación y articulación de estrategias que garanticen el derecho a la educación.

c. La vinculación entre educación y sistema productivo.

La implementación política de fortalecimiento sostenido de la educación técnica, con estrategias contracíclicas a las políticas nacionales, a partir de la expansión de la oferta (en términos de construcción de establecimientos y diversificación de la propuesta académica) con estrecha vinculación a la estrategia de desarrollo productivo. También se ha avanzado en la consolidación de la formación profesional de adultos y en las propuestas de terminalidad educativa.

d. Las iniciativas que exploran otros modos de acceso al conocimiento y otras experiencias educativas que amplían la experiencia escolar

La utilización de las denominadas nuevas tecnologías con el objetivo de fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que se puede ver en estrategias provinciales tales como las aulas virtuales y la tv educativa. En esta misma línea, las ferias y las muestras de ciencias (que tienen una larga trayectoria en el sistema educativo provincial) fueron reorganizadas con el propósito de diversificar los modos de acceso al conocimiento tanto a los niños como a los jóvenes. Algo similar ocurre con el arte y el deporte, los cuales se han reposicionado como áreas estratégicas, en clave de mejorar las experiencias y trayectorias educativas en términos de inclusión. Todo ello, con



el objetivo de establecer una vinculación directa con el alumnado y fomentar su participación en la vida escolar.

e. La tendencia a potenciar la participación de los distintos actores de la comunidad educativa y revalorizar el rol de la escuela como ámbito de encuentro y construcción de la experiencia colectiva en las comunidades en las que se inserta.

La creación de las direcciones de cooperadoras y de centros de estudiantes señalan políticas concretas que favorecen la participación de los actores en la vida cotidiana de la escuela. Asimismo, el impulso a reorientar los contenidos de la extensión de la jornada escolar, como así también la apertura de las escuelas en horarios extracurriculares o durante los fines de semana con distintas propuestas deportivas, está dirigidas a una reapropiación del espacio escolar por las comunidades.

f. El alto grado de cohesión en la línea de funcionariado

Las líneas directrices de la gestión se expresan en las opiniones y visiones de los equipos de gestión: se observa un discurso cohesionado que se expresa en una lectura común y criterios compartidos en los temas transversales que orientan la política educativa. Por ejemplo, se destaca el acuerdo en cuanto a la responsabilidad de estar cerca de los problemas y los territorios; la función social asignada a la escuela y fomentar su interacción con otros actores territoriales e institucionales; el centro del interés puesto en el estudiante; el deber de fortalecer las condiciones de institucionalidad como condición necesaria para el desarrollo cotidiano de las tareas escolares; promover la necesidad de sumar genuinamente otros actores con voz propia a la comunidad educativa; profundizar la relación entre educación, trabajo y las capacidades productivas provinciales, entre otros. En gran medida esto se basa en la capacidad de escucha y el tipo de liderazgo ejercido por la Presidenta del CPE.

4.2.2. Áreas de vacancia

A partir de las observaciones y entrevistas realizadas, y a pesar de los grandes avances mencionados anteriormente, se detecta la necesidad de avanzar en algunos aspectos, de forma tal de reforzar el rol de la administración central, en su camino hacia el diseño e implementación de políticas públicas que mejoren la calidad educativa. Estos aspectos son:

- Las líneas educativas, en particular las que se vinculan a las políticas pedagógicas, no aparecen expresadas ni sistematizadas en planes, programas, disposiciones o comunicaciones. La ausencia de estos instrumentos posiblemente debiliten la visibilidad de las intenciones pedagógicas en las escuelas. Si bien existen estrategias generales, las mismas no logran aún traducirse en planes o programas
- Incrementar la dotación de equipos técnicos que sostengan y traduzcan las intenciones de gobierno en líneas y programas de acción.
- Potenciar la articulación entre niveles y modalidades.
- Optimizar la utilización de los equipos supervisivos para la implementación de política o como sujetos de política.
- Crear espacios de trabajo compartido entre funcionarios.

4.2.3. Recomendaciones y estrategias de mejora

En este apartado se realizan una serie de recomendaciones para la mejora de la gestión. Las mismas se organizan, por un lado, en tres dimensiones: desarrollo institucional, desarrollo profesional docente y desarrollo curricular.

Desarrollo institucional:

Las iniciativas tendientes a potenciar el desarrollo institucional pueden estar focalizadas en dos escalas: la escolar y la del nivel central (gobierno de la educación).

La primera refiere a líneas de trabajo tendientes a mejorar la gestión institucional en las escuelas y hace hincapié en la consolidación del rol de los supervisores y directivos. Por ejemplo, considera líneas de fortalecimiento a la función directiva y la consolidación de la línea de supervisión con la asignación de las tareas pedagógicas. También contempla la promoción a la elaboración de documentos de trabajo conjuntos, entre directivos y supervisores, área el abordaje de los problemas de enseñanza más frecuentes, el apoyo a las trayectorias de los estudiantes, las estrategias de evaluación y promoción, entre otras. Finalmente, en esta escala también se contempla la creación de dispositivos regulares de trabajo de estos actores y la consideración de un plan de formación de directores y supervisores con continuidad y sistematicidad.

Por su parte, las políticas de desarrollo institucional a escala del gobierno de la educación, contemplan la creación de un área específica de Planeamiento Educativo o afines, en el ámbito de la administración central,



como el fortalecimiento de las políticas y de sus modos de implementación. En este apartado se dará especial desarrollo a este último enfoque.

Creación de un área específica de Planeamiento Educativo

Justificación

El planeamiento educativo puede caracterizarse con tres tipos de funciones: una función de apoyo estratégico (función política) a cargo de conducción política; una de apoyo técnico profesional (función táctica), a cargo de niveles intermedios; y una tercera función de apoyo operativo (función operativa) a cargo de niveles operativos.

a. La función de apoyo estratégico incluye:

- Realizar análisis propositivos y prospectivos vinculados con las problemáticas del sistema educativo.
- Asesoramiento técnico para la toma de decisiones.
- Elaboración de Planes y Proyectos

b. La función de apoyo técnico-profesional implica:

- Recolección de información: estadísticas, evaluación de alumnos y docentes, detección de demandas y necesidades de infraestructura.
- Estadísticas
- Actividades de evaluación de alumnos y docentes. Evaluación institucional.
- Demandas y necesidades de infraestructura.
- Elaboración de información: investigación, estudios de costos, diagnósticos de situación del sistema educativo, evaluación de políticas y programas.
- Investigación (para el planeamiento).
- Estudios de costos

c. La función de apoyo operativo realiza la:

- Planificación de las necesidades de oferta del servicio educativo.
- Planificación de recursos humanos del sistema educativo.



- Planificación y gestión administrativa.
- Implementación del sistema de Proyección de Plantas y Presupuesto.
- Implementación del sistema de Matriculación Planificada (Legajo Único del Alumno (matrícula nominal) y la Gestión Escolar.
- Participación en tareas presupuestarias.
- Distribución de materiales (logística)

Planeamiento también realiza apoyo directo a la conducción en aspectos sustantivo. Por ejemplo:

- Desarrollo curricular.
- Capacitación y perfeccionamiento del personal que se desempeña en distintas áreas del ámbito educativo.
- Aplicación y difusión de nuevas tecnologías.

Diagnóstico

En el CPE la función de apoyo estratégico la realizan las máximas autoridades del organismo. Sin embargo, la función de apoyo técnico profesional y la de apoyo directo a la conducción en aspectos sustantivos es más difícil de identificar pues estas funciones han sido desconcentradas en varias áreas (Planeamiento, Evaluación, Direcciones de nivel y Formación docente) mostrando una limitada capacidad de articulación y de generación de insumos para decisiones informadas.

En este sentido se propone revisar la decisión a fin de centralizar las funciones de planeamiento en un área más robusta y de mayor nivel de decisión en la estructura orgánica del CPE. Ello implica revisar las actuales misiones y funciones de la estructura orgánica del CPE.

Propuesta

La estrategia más clásica es crear una Dirección General de Planeamiento o una Subsecretaría de Planeamiento, acorde a los cambios institucionales que se dieron varias provincias en la década pasada luego de la sanción de la LEN 26.061.



Otra posibilidad es crear una Unidad de Producción de Información Estratégica consolidada para la toma de decisiones que dependa de la máxima autoridad del CPE.

Algunos de los objetivos y competencias de esta área serían:

- Integrar y analizar información producida por otras áreas como información estadística, información proveniente del relevamiento de matrícula anual (LUA), insumos de liquidación de haberes, insumos del SAGE, concentrar información referida a la creación de cargos, la modificación de la POF. Un área que colabore en el proceso de monitoreo de acciones de las Direcciones de Nivel y Coordinaciones de modalidades; que a la vez haga un seguimiento de costos del sistema educativo; que sistematice las líneas de trabajo de los planes y programas provinciales y nacionales.
- Conformar -en el marco de la Secretaría de Coordinación Administrativa- una Unidad de Costos del Sistema Educativo, que produzca información relevante para las discusiones paritarias e insumos para la programación presupuestaria anual y el costeo de nuevas acciones o toma de decisiones de ampliación de la oferta.
- Constituir un Sistema de Información Provincial.
- Definir y construir una batería de indicadores educativos.
- Realizar el seguimiento y monitoreo de su evolución y variaciones.
- Crear una “unidad transversal de apoyo” para aquellas líneas de acción transversales a los niveles y modalidades.
- Crear anualmente un Plan Operativo Anual (POA) donde se establezcan objetivos y planes de acción, y la definición y armado de los distintos programas también se efectuaría de manera conjunta con las Direcciones de Nivel y Coordinación de modalidades. Un POA sería más fructífero si se enlaza con un Plan Estratégico Educativo Santacruceño de mediano plazo (2020-2024).

Fortalecimiento de las políticas y sus modos de implementación

Justificación

En general, tres son los modos de organización en la gestión educativa más frecuentes: la que privilegia el isomorfismo con las instituciones educativas y, por lo tanto, se organiza dando prioridad a los niveles y modalidades como estructuras de dirección jerarquizadas que subsumen en ellas funciones; la que

prioriza las funciones, (formación, investigación, estadística, planeamiento, evaluación, curriculum, programas específicos de carácter transversal) diluyendo el peso de la estructura del sistema educativo o aquella que opta por una estructura que conjuga ambas lógicas. Por el peso que la ley nacional otorgó a las políticas por niveles y modalidades en general las estructuras contemplan áreas específicas destinadas a generar las estrategias y orientaciones para los mismos. Ahora bien, cualquiera sea la opción elegida se torna necesario generar las condiciones y capacidades técnicas estatales que permitan que la función técnico pedagógica se preserve y potencie junto con sus tareas de organización y regulación del sistema. Esta necesidad supone la conformación de equipos calificados interdisciplinarios que puedan hacerse cargo de la generación de la política pedagógica que no se desprende ni se deduce directamente de las orientaciones políticas generales. Tanto el desarrollo curricular, como la formación permanente, la atención a problemas de la enseñanza, los modelos de conducción institucional, la producción de recursos y documentos de apoyo, requieren de perfiles técnicos que están orientados claramente por las perspectivas políticas involucradas. Son esos equipos quienes pueden construir un discurso específicamente pedagógico que oriente las acciones de tan diversos y heterogéneos actores que conforman el campo educativo. Por otra parte son estos mismos equipos quienes pueden articular las necesidades del territorio y sus actores con las intenciones más generales de gobierno; les corresponde a ellos tramitar la tensión que se produce entre lo dado y lo que se quiere alcanzar; entre las demandas de los actores y las exigencias de la gestión; son ellos quienes pueden procesar las situaciones en términos de líneas, discursos y recursos pedagógicos.

Diagnóstico

En el trabajo realizado pocos e insuficientes han sido los documentos que explicitan las orientaciones, las disposiciones, el abordaje pedagógico que la gestión propone para encaminar y abordar la cotidianeidad educativa en las escuelas. Las áreas de los niveles y modalidades cuentan poco equipo propio y escasos perfiles técnicos. A la vez, no se evidencian que estas áreas identifiquen equipos con estas capacidades en otras instituciones que podrían auxiliar ante la falta propia: institutos de formación, universidades, supervisores o directores con formación suficiente o trayectoria interesante. Esta poca presencia de recursos propios o bien la insuficiente estrategia para contar con ellos por articulación con otras instancias, disminuye notablemente la capacidad técnica de las direcciones y áreas con poca posibilidad de generar sus propias líneas de trabajo, difundirlas y llevarlas adelante. No se ha evidenciado una articulación con las áreas de supervisión salvo para las



dinámicas organizativas y regulatorias. En general los cuadros intermedios del sistema parecen orientarse más por la inercia propia del sistema (pedido de proyectos, asistencia a las escuelas con ciertas dificultades contingentes, problemas y demandas que canalizan) más que por otorgarles alguna función técnica específica y/o complementaria a la que pudiera cumplirse desde las áreas.

Recomendaciones

Se recomienda elaborar una estrategia a mediano plazo que permita repensar la organización interna de la gestión de manera de evaluar si la misma es la más pertinente a la hora de favorecer los procesos de diseño, implementación, gestión y evaluación de las políticas. Sea cual fuera la definición que se tome es necesario atender a las capacidades técnicas de los equipos, dando volumen a las áreas sustantivas y dotándolas de los recursos necesarios. La constitución de equipos técnicos con capacidad para producir políticas según la orientación de la gestión es una tarea continua y de mediano plazo pero necesarios a los fines de que las políticas se traduzcan en planes, programas u orientaciones que tengan a su vez mecanismos de implementación acordes a los propósitos planteados.

Con respecto de los cuadros de conducción, tanto institucional como intermedios como supervisores, las estrategias de trabajo son diversas y dependen de las lecturas y vinculaciones que en cada caso y en cada jurisdicción se construyan. No es posible construir un único modelo de vinculación entre la gestión política (que es de corto plazo en el sistema y, elegida por medio del voto o por designación del ejecutivo) de la gestión del sistema educativo (que es permanente y que accede al cargo por designación de concurso o medio equivalente). El perfil de estos cuadros, la vinculación con los gremios, la trayectoria profesional, su ascendencia o lejanía con los territorios que conducen, la legitimidad que poseen como educadores son cuestiones que deben ser sopesadas a la hora de definir un estilo de relación. En las últimas décadas se insisten en la necesidad de incorporar a los cuadros supervisivos a las tareas de gestión política, pedagógica y de formación; no se cuentan con estudios evaluativos de estas experiencias, por lo que no es posible realizar una recomendación sobre un estado de arte existente. Sin embargo es posible dar cuenta de ciertos modos de trabajo que pueden explorarse para abordar este campo:

- Aquellas estrategias destinadas a posicionar a los supervisores como cuadros de gestión técnico-política; como articuladores del territorio con la gestión. En este caso se valora la capacidad para leer las situaciones



singulares y elaborar orientaciones acordes a las directrices políticas. En estos casos, los supervisores trabajan en instancias que median y contextualizan las políticas que se definen en los niveles centrales de manera de que puedan ser llevadas adelante en los territorios y en las instituciones. A la vez recuperan de las escuelas y sus comunidades las experiencias, necesidades y problemas detectados para plantearlos a nivel central.

- En otras ocasiones los supervisores son considerados como cuadros de transmisión de las regulaciones vigentes. Se espera de ellos que sostengan la dimensión organizativo-administrativa del sistema y que se ocupen de que las instituciones funcionen acorde a los parámetros regulatorios existentes. En este caso su función es velar por las normas y monitorear su cumplimiento, alertando las dificultades que, en su implementación puedan surgir
- En otros modelos los supervisores trabajan colegiadamente sobre territorios y grupos de escuelas particulares. Su función es básicamente la asesoría institucional a los directores y su preocupación central es el seguimiento de los proyectos que, a nivel institucional, las escuelas plantean para lograr los objetivos propuestos por cada dirección de nivel o modalidad. En algunos casos también detectan la necesidades de formación que las instituciones requieren para el cumplimiento de los proyectos y los derivan a las instancias correspondientes
- En otros modelos los supervisores participan en mesas de trabajo e intervienen más allá de la consulta, en el diseño de políticas de gobierno; seleccionan escuelas para ciertos programas; generan estrategias para la resolución de problemas específicos en grupos de escuelas, elaboran estrategias de formación e intercambio de experiencias, asesoran a las direcciones de nivel o se ven involucrados en tareas de planeamiento, ya sea a nivel central o bien a nivel territorial con un plan de supervisión que cuenta con la asistencia de un equipo técnico que lo asesora en su elaboración

Los modelos propuestos son conjugables y dependen de la lectura de los contextos y los estilos de gestión que se sostengan. Definir las funciones de los supervisores y el grado de participación o involucramiento en las tareas de formulación, gestión y evaluación de políticas es recomendable de manera de que estos actores puedan construir un rol más ajustado a lo que se espera de ellos. En función de estas definiciones, se podrá elaborar un plan de formación de supervisores orientado por el modelo de trabajo que se evalúa más pertinente. Sea cual fuese ese modelo la regularidad de trabajo entre las



direcciones de nivel y los supervisores es necesaria para que la tarea se torne más eficaz. Definir claramente las dimensiones de trabajo (la institucional, la de la formación docente, la curricular, la didáctica, la sociocomunitaria) y las orientaciones que la gestión tiene para cada una de ellas, precisar en cuál y de qué modo se involucran los supervisores permite elaborar una agenda de trabajo que se adecue a las expectativas de trabajo con estos actores.

- Con respecto de los directores, la tendencia en nuestro país es otorgarles un espacio de importancia en la gestión de las instituciones. En las entrevistas realizadas la percepción de los funcionarios sobre este actor es heterogénea y en algunos casos definida como problemática u obstaculizadora. A la vez y tal como se ha señalado, no se han podido constatar documentos o estrategias de producción de orientaciones de gestión que permitan a estos actores entrar en contacto-tensión-discusión pedagógica en un espacio que tenga la posibilidad de reprocesar estas dinámicas. Lo dicho para los supervisores también vale para los directores; no existe un único modelo de vinculación y todos pueden ser pertinentes si se adecuan a las definiciones de política que claramente se establezcan. Lo que en este apartado se recomienda es establecer más claramente las funciones que se le asignan a ese rol de manera de generar estrategias que se orienten a producir las capacidades que se requieren para su ejercicio.

Desarrollo profesional docente.

Justificación

El desarrollo profesional incluye todas las acciones que se realizan luego de la formación inicial tendientes a acompañar a los docentes en el ejercicio de su trabajo y durante toda su biografía profesional. Ha sido caracterizado de distintas maneras: como actualización disciplinar; como formación pedagógica, como instrumentación didáctica; como reciclaje, como técnica, como modo de regulación profesional, en los últimos tiempos como modo de entrenamiento en situación. Entendemos que desarrollo profesional docente requiere pensarse como un derecho y un deber. Un derecho en la medida en que la misma Ley de Educación Nacional reconoce a la formación permanente como derecho y obligación del Estado. Como deber en la medida en que las situaciones complejas que plantea la enseñanza, requiere una actitud de pregunta y búsqueda constante de los mejores caminos para llevarla adelante.

Sin sobrestimar los efectos del desarrollo profesional docente en la mejora del sistema educativo, consideramos que la formación permanente es un componente clave de la política docente que favorece la generación de condiciones favorables para el ejercicio del trabajo docente y del desarrollo consensuado de las políticas pedagógicas que se lleven adelante. En este sentido pareciera necesario contemplar dentro de esta dimensión el conjunto de estrategias que puedan desplegarse teniendo en cuenta los siguientes criterios:

a) La escuela como unidad organizacional y sujeto destinatario de acciones de formación que contemplen los temas comunes de interés y las necesidades institucionales de desarrollo

b) Los docentes en tanto sujetos con necesidades singulares según los momentos de su trayectoria profesional: recién iniciados y hasta los cinco años de ejercicio profesional, docentes con mediana antigüedad, docentes próximos a culminar su trayectoria de trabajo. Por otra parte es necesario considerar también las funciones que los docentes desempeñan: frente a curso, tareas de conducción de escuela, supervisión, roles de apoyo.

c) Los problemas pedagógicos y didácticos que los docentes enfrentan cotidianamente como núcleo curricular de la propuesta de formación atravesado por una lectura compleja de los escenarios de transformación política, cultural y social de nuestras sociedades y que afectan la tarea de enseñar en estos tiempos.

d) La perspectiva de recuperación de saberes y documentación de experiencias por parte de los propios docentes de manera de posicionarlos como actores con autoridad en el campo

Si bien en las últimas décadas se ha privilegiado una mirada institucional de la capacitación, entendemos que es necesario no descuidar una mirada más singular sobre la docencia teniendo en cuenta las necesidades más específicas. Una combinación de ambas estrategias pareciera otorga mayor integralidad a las acciones.

Diagnóstico:

Una de las dificultades que suelen enfrentar las acciones de desarrollo profesional docentes es su dispersión y ejecución desde diversas áreas de la gestión. Esta realidad obedece a que en algunos casos las acciones son financiadas por distintas áreas de la gestión nacional (dirección de nivel superior por ejemplo) sobreponiéndose con otras de la gestión provincial. Por la información recabada las acciones de capacitación en la provincia se llevan



adelante desde diversas áreas (superior con círculos de directores y ateneos, el área de desarrollo profesional docente con tics, algunos programas como ESI con su propia capacitación) Con respecto de los niveles no dan cuenta de acciones sistemáticas que acompañen el desarrollo de sus políticas pedagógicas, no queda claro escalas y destinatarios alcanzados. No fue posible establecer claramente las prioridades de la gestión en este ámbito, la inversión en desarrollo ni la planificación territorial de las acciones

Recomendaciones

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriormente expuesta se vuelve conveniente la elaboración de un plan de desarrollo profesional docente que ordene y prevea las acciones en este área a mediano plazo organizado e implementado desde un área designada para tal fin. De este modo se puede tener una visión integral de las líneas a desarrollar, de los problemas que se definen como los prioritarios de abordar y las responsabilidades que cada área tendrá con respecto de la implementación. Se pueden establecer los alcances y escalas, de manera de no descuidar ninguna modalidad y nivel en un ordenamiento planificado y consensuado de metas y tareas. La elaboración del mismo requiere la utilización de la información disponible en términos de indicadores de trayectoria y desempeño interno del sistema; el relevamiento de las necesidades y perspectivas de los docentes en ejercicio y de las prioridades de política que se elaboren en la gestión de manera común a todas las áreas y las específicas que cada nivel y modalidad establezca.

Por otra parte y en un mediano plazo pareciera conveniente encarar un trabajo que permita fortalecer tanto las instituciones que se hagan cargo de la formación permanente como a los formadores. En este sentido se sugiere identificar las instituciones que se consideran viables de hacerse cargo prioritariamente de las políticas de capacitación en la provincia: la cuestión no tiene un único modo de resolución y depende de las definiciones que la gestión entienda conveniente. Más allá de la forma concreta institucional que se diseñe sería recomendable que a mediano plazo se establezca un perfil de formación permanente en la provincia que de mayor institucionalidad a las propuestas. Algunas jurisdicciones optan por centrar las acciones de formación en los institutos de formación docente; otros en una red de instituciones formadoras que incluye a las universidades y los IFD, en otras ocasiones se han generado universidades pedagógicas o centros de formación que concentran y regulan la oferta tanto pública como privada de capacitación. Se sugiere que esta línea tenga en cuenta, las necesidades de formación que expresan los docentes en las escuelas ya que en ocasiones se suele capacitar más en aquellas áreas en las que se cuenta con recursos para hacerlo, que



aquellas que los destinatarios requieren. La definición de la agenda de la capacitación debe contemplar tanto los requerimientos que la gestión tiene para desarrollar las políticas educativas como prioritariamente lo que los docentes expresan como necesidades. Cualquiera de las formas que se establezcan favorecerá un mayor desarrollo institucional de la política de formación.

En este sentido recomendamos evaluar la posibilidad de generar centros de formación continua que se correspondan con la organización administrativo-educativa. En este sentido estos centros podrían articular las necesidades de formación territorial con las problemáticas más comunes definidas a nivel jurisdiccional. En los mismos se pueden llevar adelante instancia de documentación sistematización e intercambio de experiencias escritas que permitan hacer circular el saber construido y hacer público los esfuerzos que se llevan adelante por mejorar la enseñanza y la escolaridad

Por último se recomienda evaluar la posibilidad de generar una línea de desarrollo profesional centrado en las y los docentes que se incorporan al sistema educativo provincial por la decisión de afincarse en la jurisdicción. En este sentido parece conveniente contar con espacios de acompañamiento que favorezca una inserción profesional que aproveche la riqueza de la formación en diversos territorios del país y que permita que esta experiencia previa dialoguen con los aspectos más singulares del trabajo en la provincia, sobre todo en los aspectos prioritarios de la política educativa y en la dimensión curricular que puede cobrar especificidades propias de cada jurisdicción

El desarrollo de la propuesta virtual en la provincia favorece la generación de propuestas bimodales totalmente a distancia en aquellas áreas de vacancia que no puedan ser abordadas desde otras instancias o propuestas de trabajo. También para favorecer el contacto de los docentes con otras instituciones o propuestas formativas desplegadas en instituciones académicas no presentes en la provincia.

Desarrollo curricular

Justificación

El desarrollo curricular comprende todas las estrategias tendientes a desplegar las directrices curriculares en las instituciones y en las aulas. Abarca todas las acciones que favorezcan la interpretación y contextualización del currículum a nivel institucional y áulico.

En este sentido el desarrollo curricular cobra importancia en la medida en que constituye la propuesta académica de la escuela; supone la generación



de las condiciones para que la misma se despliegue y la construcción de materiales y recursos que lo hagan posible.

Entendido durante mucho tiempo como tarea asignada a las instituciones educativas, el desarrollo Curricular tiene en la actualidad a los niveles centrales como actores que generan orientaciones para que la enseñanza favorezca procesos de apropiación de contenidos, modos pertinentes de evaluación, la articulación interciclos, la progresión curricular, los alcances de los contenidos a los largo de los años.

El desarrollo curricular entiende que la aplicación del currículum no se desprende ni necesaria ni mecánicamente del diseño del currículum. No espera que el mismo sea reproducido en las aulas sino que anticipa las condiciones, posibilidades y limitaciones institucionales para su desarrollo. En este sentido el desarrollo acompaña los procesos de interpretación del currículum por los actores escolares, atendiendo a las formas en que éste se concreta, anticipando dificultades, abordando los problemas que de su aplicación se pudieran producir

Recomendaciones

El desarrollo y la gestión del currículum es una de las políticas sustantivas para mejorar la calidad de la enseñanza y de los desempeños de los aprendizajes. En este sentido se sugiere fortalecer los equipos que puedan elaborar documentos de apoyo a la enseñanza para orientar las propuestas didácticas de las escuelas en función de los problemas detectados o bien de las metas que se proponen. Se estima conveniente la producción de orientaciones que generen indicadores de progresión de la enseñanza y de los contenidos en cada año y a lo largo de los ciclos de enseñanza. Hacer explícitos los tiempos de enseñanza de cada contenido, sus alcances y progresión colabora en hacer pública la enseñanza y orientarla. Estos materiales ayudarán a fortalecer la continuidad de la propuesta académica, evitando superposiciones, omisiones o discontinuidades que debilitan la capacidad de enseñanza y de apropiación de contenidos.

Por otra parte se sugiere alentar una modalidad de interacción que fortalezca el vínculo entre las instancias técnicas centrales, los cuadros de supervisión y las escuelas en lo referido a las propuestas concretas de trabajo en las aulas. En este sentido potenciar la sistematización y documentación de experiencias de las escuelas, favorecerá la autoría docente en materia pedagógica y permitirá que el conocimiento que se produce en las escuelas adquiera carácter público. La interrelación entre los materiales que las instancias centrales pueden producir en intercambio con aquellos que se



producen en los establecimientos favorece un campo de producción curricular y didáctica necesaria para enfrentar los problemas de calidad pero también en las trayectorias de los estudiantes de la provincia.

Los cuadros de conducción, tanto los directores como los supervisores tiene, en el desarrollo curricular una función central. Los directores tienen la función de conservar la memoria pedagógica y didáctica de la escuela, es decir, generar un modo común de comprender y orientar las prácticas de enseñanza en la escuela. Por otra parte es quien coordina la planificación de la progresión y alcance de los contenidos, favoreciendo la articulación entre ciclos. Los supervisores tienen la función de orientar a los directores en estas tareas, velando por los procesos de contextualización curricular en los territorios, detectando los problemas que en las instituciones pueden surgir y generando propuestas para el abordaje de los mismos. Por otra parte mantiene informada a las autoridades del desarrollo de los proyectos institucionales orientándolos de acuerdo a las metas establecidas por la gestión. Para poder cumplir estas funciones se requieren estrategias de formación de los directores y supervisores en esas funciones y la conformación de mesas de trabajo para que los mismos puedan, progresivamente desplegar estas funciones en sus ámbitos de trabajo.

5. ANEXOS

5.1. ANEXO 1. BIBLIOGRAFÍA

- Abelleira, H. (2009): "El abuso sexual infantil en la familia: catástrofe en los vínculos", en *Cuestiones de infancia: la violencia y sus dialectos en niños y adolescentes*, Vol.13 (1), 34-45.
- Alomar, B. O. (2006). Personal and family paths to pupil achievement. *Social Behavior and Personality*, 34(8), 907-922.
- Aries, P. (1987): El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen. Taurus Ediciones, Madrid.
- Baker, M.; Gruber, J.; y Milligan, K. (2005). Universal Childcare, Maternal Labor Supply and Family Well-Being, *NBER Working Paper # 11832*, Cambridge MA.
- Barbero, J.M. (2017): *Jóvenes. Entre el palimpsesto y el hipertexto*. Nuevos Emprendimientos Editorial, Barcelona.
- Benhammou, F. (2011). Alumnado de origen inmigrado y éxito escolar. El papel esencial de la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 420, 47-50.



- Berlinski, S.; Galiani, S; y Gertler, P. (2006). The Effect of Pre- Primary Education on Primary School Performance. *William Davidson Institute Working Paper Number 838*. Michigan: University of Michigan.
- Calero, J. (2010). El rendimiento educativo del alumnado inmigrante analizado a través de PISA 2006. Madrid: Ministerio de Educación.
- Calero, J. y Escardibul, J. (2007). Evaluación de servicios educativos: el rendimiento en los centros públicos y privados medido en PISA 2003. *Hacienda Pública Española*, 83 (4), 33-66.
- Caso, J. y Hernández, L. (2007). Variables que inciden en el rendimiento académico de adolescentes mexicanos. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39 (3), 487-495.
- Casé, L. R., Neer, R., Lopetegui, S., y Doná, S. (2010). Estrategias de aprendizaje y rendimiento académico según el género en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 11, 199-211.
- Cebolla, H. (2009). Inmigración y educación: del shock demográfico al debate sobre el rendimiento. En H. Cebolla e M. Larios (Eds.) *Inmigración y educación*, p. 9-55. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Cervini, R. (2002). Desigualdades en el logro académico y reproducción cultural en Argentina: Un modelo de tres niveles. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7(16), 445-500.
- Cervini, R., y Dari, N. (2009). Género, escuela y logro escolar en matemática y lengua de la educación media: Estudio exploratorio basado en un modelo multinivel bivariado, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, 1051-1078.
- CEPAL (2005): *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y el Caribe*. UNESCO, Santiago de Chile.
- Chen, X., Rubin, K. H. y Li, D. (1997) Relations between academic achievement and social adjustment: Evidence from Chinese children. *Development Psychology*, 33 (3), 518 – 525.
- Cohen, E. (2002): Educación, eficiencia y equidad. Una difícil convivencia. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/943>
- Coleman, J. S. (1961): *The adolescent society*, Glencoe, IL: Free Press.
- Contreras, L.A., Rodríguez, J.C., Caso, J., Díaz, C. y Urias, E. (2012). Estrategia evaluativa integral 2011: Factores asociados al aprendizaje de estudiantes de primero, segundo y tercero de secundaria en Baja California. Reporte técnico UEE 12-001.



- Cordero Ferrera, J. M., Crespo Cebada, E., y Pedraja Chaparro, F. (2013). Rendimiento educativo y determinantes según PISA: Una revisión de la literatura en España.
- Córdoba Caro, L. G.; García Preciado, V. ; Luengo Pérez, L. M.; Vizuet Carrizosa, M.; Feu Molina, S. (2011). Determinantes socioculturales: su relación con el rendimiento académico en alumnos de Enseñanza Secundaria Obligatoria. *Revista de Investigación Educativa*, 29 (1), 83-96.
- Corea, C. (2000): “El niño actual: Una subjetividad que violenta el dispositivo pedagógico”. *Jornadas sobre Violencia Social*. Disponible en <http://postestatal.blogspot.com/2008/08/el-nio-actual-una-subjetividadque.html>.
- De Jorge, J. y Santín, D. (2007). La medición de la eficiencia de los alumnos europeos mediante DEA. Ponencia presentada en el Tercer Congreso de Eficiencia y Productividad (EFIUCO), Córdoba, España.
- Di Leo, Pablo et al. (2011): «Procesos de individuación y relatos biográficos: articulaciones y potencialidades para el abordaje de experiencias juveniles en el campo de la promoción de la salud». IX Jornadas de Sociología, Pre ALAS Recife, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires.
- Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE) (2012): Sistema Nacional de Indicadores Educativos, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, Argentina.
- Dueñas, G. y KLIGMAN, C. M. (2014): “La patologización y medicalización de la Infancia. Reflexiones acerca del impacto de ciertos discursos y prácticas de la Psicología y la Psicopedagogía en el ámbito educativo”, en *Signos Universitarios* N° 48.
- Elices, J. A., Riveras, F., González, C. y Crespo, M. A. (1990). El rendimiento escolar en función del sexo al inicio de la EGB. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 8, 123-132.
- Escardíbul, O. (2008). Los determinantes del rendimiento educativo en España. Un análisis a partir de la evaluación de PISA- 2006. *Investigaciones de Economía de la Educación*, 3, 153-162.
- Estell, D., Farmer, Th. W., Cairns, R. B y Cairns, B. D. (2002) Social relations and academic achievement in inner-city early elementary classrooms. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (6), 518 – 528.
- Fad, K. y Ryser, G. (1993) Social/behavioural variables related to success in general education. *RASE: Remedial & Special Education*, 14 (1), 25 – 35.



- Garbanzo Vargas, M. G. (2013). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes universitarios desde el nivel socioeconómico: Un estudio en la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 57-87.
- Gaviria, J., Martínez-Arias, R., y Castro, M. (2004). Un estudio multinivel sobre los factores de eficacia escolar en países en desarrollo: El caso de los recursos en Brasil. *Education Policy Analysis Archives*, 12(20).
- Gil, J. (2013). Medición del nivel socioeconómico familiar en el alumnado de Educación Primaria. *Revista de Educación*, 362, 1-17.
- Glick, P., Randrianarisoa, J.C. y Sahn, D.E. (2011). Family background, school characteristics, and children's cognitive achievement in Madagascar. *Education Economics*, 19(4), 363-369. doi: 10.1080/09645292.2010.488476
- Goux, D. y Maurin E. (2005). The effect of overcrowded housing on children's performance at school. *Journal of Public Economics*, 89, 797-819.
- Gutiérrez-Domènech, M. (2009). Factores determinantes del rendimiento educativo: el caso de Cataluña. *Documentos de economía "La Caixa"*, (15), 1.
- Gvirtz, S., Larripa, S. y Oeslner, V. (2006): Problemas técnicos y usos políticos de las evaluaciones nacionales en el sistema educativo argentino. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, Disponible en: http://www.oei.es/evaluacioneducativa/problemas_tecnicos_usos_politicos_evaluaciones_sistema_educativo_argentino.pdf
- Holland, A. y T. Andre (1987). Participation in extracurricular activities in secondary school: what is known, what needs to be known?. *Review of Educational Research*, 57, 437-466.
- Ibarra, M. C., y Michalus, J. C. (2010). Análisis del rendimiento académico mediante un modelo Logit. *Revista Ingeniería Industrial*, 9(2).
- Ireland, T. (2009). "Foros regionales de educación de jóvenes y adultos en Brasil: ¿Tiempo de redefiniciones? Ediciones". *Revista Educación de Adultos y Desarrollo - EAD N° 73*, DVV International.
- Jadue, G. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. *Estudios Pedagógicos*, 23, 75-80.
- Kirjavainen, T., y Loikkanent, H. A. (1998). Efficiency differences of Finnish senior secondary schools: an application of DEA and Tobit analysis. *Economics of Education Review*, 17(4), 377-394.



- Kisilevsky, M. y Roca, E. (2013): Indicadores, metas y políticas educativas. IPE-UNESCO. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/metas2021/EVAL2.pdf>
- Kornblit, Ana Lía (2010a): «Historias y relatos de vida: pseudoanálisis y análisis en la investigación social». Ciclo de Seminarios: «Debates metodológicos en proceso de investigación social cualitativa». Universidad de la República, Montevideo, 8 de octubre.
- Kovacs, F. M., Gil de la Real, M. T., Gestoso, M., López, J., Mufraggi, N. y Palou, P. (2008). Relación entre hábitos de vida y calificaciones escolares en adolescentes. *Apunts. Medicina de L'esport*, 43 (160), 181-188.
- Lecler-olive, Michele (2009): «Temporalidades de la experiencia: las biografías y sus acontecimientos». *Iberofórum*, 8(IV).
- Llosa, S. (2017) Demandas educativas de jóvenes y adultos a lo largo de la vida: una perspectiva psicosocial. *Revista Interamericana de Educación de Adultos (RIEDA)* del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos de América Latina y el Caribe (CREFAL), Año 39, número 1, México, CREFAL.. Pp. 69-90.
- Lozano, A. (2009). Factores personales, familiares y académicos que afectan el fracaso escolar en la educación secundaria. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*, 1(1), 43-66.
- Majerowicz Nieto, S. (2016). Impacto de educación inicial sobre desempeño académico. Universidad de Harvard
- Marchesi, A. (2000): Un sistema de indicadores sobre la desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Disponible en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a04.htm>
- Martínez Rizo, F. (2013): “Los indicadores educativo y su construcción. Qué esperar y qué cuidar”, en Kisilevsky, M. y Roca, E.: Indicadores, metas y políticas educativas. IPE-UNESCO. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/metas2021/EVAL2.pdf>
- Mastache, A. (2013): “La Didáctica de Nivel Medio como síntesis de saberes”. En Malet, Ana María y Moneti, Elda (comp.) *Didáctica y Didácticas: acuerdos, tensiones y desencuentros*. Buenos Aires: EdiUNS-Noveduc
- Monarca, H. (2012): La racionalidad de las políticas de evaluación de la calidad de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/1407>



- Mullis, R. L., Rathge, R. y Mullis, A. K. (2003) Predictors of academic performance during early adolescence: A contextual view. *International Journal of Behavioral Development*, 27(6), 541 – 548.
- Murillo, S. (2018): “El gobierno de las infancias”, en Faraone, S. y Bianchi, E. (comp.) *Medicalización, salud mental e infancias*. Ed. Teseo, Buenos Aires.
- Narodowski, M. (1999): *Después de clase: desencantos y desafíos de la escuela actual*. Noveduc Libros, Buenos Aires.
- Newhouse, D., y Beegle, K. (2006). The effect of school type on academic achievement evidence from indonesia. *Journal of Human Resources*, 41(3), 529-557.
- Núñez, B. (2006): *La familia con un hijo discapacitado recorre un largo camino*. Disponible en: <http://www.sap.org.ar>
- Núñez Hurtado, Carlos (2005), “Educación popular: una mirada de conjunto”. *Revista Decisio. Educación Popular*, N° 10, México, CREFAL
- OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos) (2015). *Helping Immigrant Students to Succeed at School – and Beyond*. París: OCDE.
- Orlando, M. T. Y MASTACHE, A. (2016): *El nivel medio: algunos bosquejos de su historia*. Buenos Aires, FFyL-UBA.
- Orozco Cruz, J.C. (2009): “¿Calidad de la educación o educación de calidad? Una preocupación más allá del mercado”. En *Revista Iberoamericana de Educación* N° 51, año 2009.
- Pereda, C., Actis, W. y De Prada, M. (2004). *Inmigración y vivienda en España*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Pereira Casal, C. A., Santos Rego, M. A., Moledo, L., y del Mar, M. (2013). *Alumnos autóctonos y de origen inmigrante en Pisa: variables de rendimiento*.
- Pierart, C. G. A., y Pavés, F. R. (2011). *Estilos de aprendizaje, género y rendimiento académico*. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 8(8).
- Pineau, P. Y BIRGIN, A. (2015:) *Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la Argentina: una mirada histórica para pensar el presente*. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 18(1), 47-61.
- Pitman, L. (2019): “Capacitación docente, trauma y agenda”, en *Revista Voces en el Fénix*, Año 9, N° 75, marzo de 2019.
- Rivas, A. (2010): *Radiografía de la educación argentina*. CIPPEC, Buenos Aires.



- Roosa, M. W., O'Donnell, M., Cham, H., Gonzales, N. A., Zeiders, K. H., Tein, J., Knight, G. P., y Umaña-Taylor, A. (2012). A prospective study of mexican american adolescents' academic success: Considering family and individual factors. *Journal of Youth Adolescence*, 41, 307-319.
- Rodríguez, L. (1996): "Educación de Adultos y Actualidad. Algunos elementos para la reflexión". *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación*. Año 5. No. 5., Bs. As.
- Rodríguez, L. (2009). "Educación de Adultos en América Latina. Reflexiones con vistas a la CONFINTEA. Políticas de mejora o de transformación". *Revista Brasileira De Educação*, v.14, Nº 41, 326-396.
- Ruhm, C., (2004). Parental Employment and Child Cognitive Development, *Journal of Human Resources*, 39, 155-192.
- Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación: Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y Pilar Baptista Lucio* (6a. ed.). México. McGraw-Hill.
- Santos Rego, M. A. (2010). O rendimento escolar do alumnado procedente da inmigración en Galicia. Un programa de optimización para familias e centros de ensino. Informe de Investigación.
- Santos Rego, M., Crespo, J., Lorenzo, M. y Godás, A. (2012). Escuelas e inmigración en España ¿es inevitable la segregación? *Cultura y Educación*, 24, 193-205.
- Sautu, Ruth (comp.) (2004): El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores. Buenos Aires: Lumiere.
- Sauvageot, C. (1999): Indicadores para la evaluación de la educación. Una guía práctica, IIPPE-UNESCO. Disponible en: <https://upce.rec.uba.ar/Indicadores%20y%20Uso%20de%20la%20Informacion/Sauvegeot-%20Indicadores%20para%20la%20planificaci%C3%B3n%20de%20la%20educaci%C3%B3n.%20Una%20gu%C3%ADa%20pr%C3%A1ctica.pdf>
- Segretin, M. S., Lipina, S. J. y Petetta, D. R. (2009). Consideraciones metodológicas y conceptuales para el análisis de predicción del desempeño escolar en base a indicadores del contexto hogareño y escolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 2(2).
- Sirvent M.T. (1970): *La educación permanente*. Rev. Educación Popular, Bs. As.



- Sirvent M.T., Toubes A., Santos H., Llosa S., Lomagno C. (2010) Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*; Año XVII, Nº 29. Bs. As.: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Studenska, A. (2011). Educational level, gender and foreign language learning self regulation difficulty. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 1349 – 1358.
- Suleman, Q., Aslam, H. D., Hussain, I., Shakir, M. y Khan, F. U. (2012). Effects of parental socioeconomic status on the academic achievement of secondary schools students in Karak District, Pakistan. *International Journal of Human Resource Studies*, 2(4), 14-32.
- Terigi, F. (2005): “Collected papers: sobre las decisiones en el gobierno de la educación”, en FRIGERIO, G. y DIKER, G. (comps.), *Educación ese acto político*. Del Estante Editorial, Buenos Aires.
- Tenti Fanfani, E. (2015): Del Estado Evaluador al Estado Educador, UEPC-ICIEC. Disponible en: <https://revistaeducar.com.ar/2015/12/01/del-estado-educador-al-estado-evaluador/>
- Tiana Ferrer, A. (1997). Indicadores educativos ¿Qué son y qué pretenden?. En Cuadernos de pedagogía Nº 256, Marzo.
- Trillo, D., Pérez, M. y Marcos, J. (2007). Evaluación del rendimiento en los centros de enseñanza primaria de la Comunidad de Madrid. En D. Trillo (Ed.) *Reflexiones sobre el rendimiento educativo*, 125-159. Madrid: Dykinson.
- UNESCO (1997): Los sistemas de medición de la calidad de la educación. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183651>
- UNESCO (2005): El imperativo de la calidad. Disponible en: http://www.unesco.org/education/gmr_download/es_summary.pdf
- UNICEF (2016): Autoevaluación de la calidad educativa en escuelas secundarias. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10848.htm
- Vélez, E., Schiefelbein, E., y Valenzuela, J. (1994). Factores que afectan el rendimiento académico en la educación primaria: Revisión de la literatura de América Latina y el Caribe.
- Vidal Araya, L. (2007): Aproximación deconstructiva a la noción de la calidad de la educación en el contexto latinoamericano. *Revista Iberoamericana de Educación*, OEI. Disponible en: <https://rieoei.org/RIE/article/view/2224>



Normativa de consulta

- DISEÑO CURRICULAR 2016 PARA PRIMARIA EPJA, PCIA DE SANTA CRUZ. Disponible en:
http://www.educacionsantacruz.gov.ar/images/Otros_Doc_Y_Normativas/2016/Diseno_Curricular/Diseno_Curricular_2016_ED_Primeria/DISENO_PRIMARIA_EPJA_PARA_EDUCACION.pdf
- RESOLUCIÓN 118/10, CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN-EPJA, DOCUMENTO BASE. Disponible en:
https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res10/118-10_01.pdf

5.2. ANEXO 2. GLOSARIO

CPE: Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz

DIEE: Dirección de Información de Estadística Educativa

DINIECE: Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa

EDJA: Educación de Jóvenes y Adultos

EDUCATIC: Portal virtual del CPE

Escuela RE-SI: Escuela de Formación Musical Provincial

ESI: Educación Sexual Integral

ETAT: Equipo Técnico de Abordaje Temprano

INDEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos

INFOD: Instituto Nacional de Formación Docente

LEN: Ley Educación Nacional

MEDyH: Modalidad de Educación Domiciliaria y Hospitalaria

OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos

ONE: Operativo Nacional de Educación

Prueba PISA: Programa internacional para la Evaluación de Estudiantes

SEA: Sección Especial Anexa

SIGO: Sistema Integral de Gestión de Oportunidades

SINEC: Sistema Nacional de Evolución de Calidad

TIC's: Nuevas Tecnologías

UNA: Universidad Nacional de las Artes

UNDAV: Universidad Nacional de Avellaneda.

UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNIPE: Universidad Pedagógica Nacional.