



Santa Cruz
Gobierno de la provincia



**CONSEJO FEDERAL
DE INVERSIONES**



UNPAZ
Universidad Nacional de José C. Paz

PROVINCIA DE SANTA CRUZ

CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES

**“FORTALECIMIENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DEL CONSEJO
PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ:
“ESTRATEGIAS Y LÍNEAS DE ACCIÓN PARA EL DESARROLLO DEL
PLAN QUINQUENAL 2022-2026”**

INFORME DE FINAL

MAYO 2022



Santa Cruz
Gobierno de la provincia



**CONSEJO FEDERAL
DE INVERSIONES**



UNPAZ
Universidad Nacional de José C. Paz

AUTORIDADES DEL CONSEJO FEDERAL DE INVERSIONES (CFI)

Secretario General

Lic. Ignacio Lamothe

Coordinadora Región Patagónica

Lic. Paula Inés Astíz



AUTORIDADES DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ

Sra. Gobernadora

Dra. Alicia Margarita Kirchner

Sr. Vice Gobernador

Cdor. Eugenio Quiroga

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

Prof. Fabiana Alfonso

Responsable de Contraparte Provincia de Santa Cruz

Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz - Delegación Casa 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 Fernández



PROYECTO

“FORTALECIMIENTO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DEL CONSEJO PROVINCIAL DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE SANTA CRUZ: “ESTRATEGIAS Y LÍNEAS DE ACCIÓN PARA EL DESARROLLO DEL PLAN QUINQUENAL 2022-2026”

INFORME FINAL

Universidad Nacional José Clemente Paz

Coordinador

Mg. José M. Cohen

Equipo técnico:

Mg. Guillermina Salse

Lic. Ana Belén Murúa

Lic. Paola Valeria Pacifico

Mg. Paula Isacovich

Lic. Paula Puente

Lic. Betina Mateos

Lic. Pablo Quatrini

Lic. Silvia Álvarez

Lic. Laura Saavedra

Lic. Arturo Trinelli

Lic. Laura Pitman

Lic. Valeria Cohen

Lic. Luciana Aguilar

Lic. Nicolás García Zacarías

Lic. Sabrina Rabinovich



ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	8
1 TAREA 1. Transmisión de herramientas para la elaboración participativa de lineamientos estratégicos de un diagnóstico participativo provincial que sienta las bases del plan quinquenal comunitario de la educación santacruceña 2022-2026	9
1.1 SUBTAREA 1.1. Elaboración de una hoja de ruta sobre la base de información relevada en los proyectos 2018 y 2019 para la discusión de un PQCES con la comunidad educativa (padres, alumnos, docentes, directivos, supervisores).....	9
1.1.1 Criterios y estrategias metodológicas	9
1.1.2 Organización de encuentros regionales.....	10
1.1.3 Elección de dinámica de trabajo	11
1.1.4 Consideraciones generales para el diseño de documentos del proyecto (subtareas 1.4, 1.9. y 1.10).....	13
1.1.5 Cronograma.....	15
1.2 SUBTAREA 1.2. Elaboración de un documento de actualización de indicadores socioeducativos 2009-2019 en base al RA.	16
1.2.1 Educación común: situación actual y evolución	16
1.3 SUBTAREA 1.3. Diseño de un instrumento de elaboración de diagnósticos participativos comunitarios para ser implementado en el ámbito educativo y dirigido a todos los integrantes de la comunidad educativa.	24
1.3.1 Diálogos públicos – Diálogos participativos	25
a) Objetivos, ventajas, potencialidades y principios rectores de los Diálogos Públicos.....	26
b) Los actores de la Comunidad Educativa convocados al Diálogo Público: compromisos en instancias de participación y su relevancia para los EDP28	
c) Diseño Metodológico de un Diálogo Público - Participativo	29
d) Fases y pasos para la realización de los Encuentros de Diálogos Participativos con integrantes de la Comunidad Educativa de Santa Cruz	30
1.4 SUBTAREA 1.4. Elaboración de un documento base para la discusión (que incluye dimensiones, variables y lineamientos orientadores para el debate, elaborados sobre la base de problemas identificados e indicadores elaborados sobre la base de los proyectos implementados en 2018 y 2019)..	48
1.4.1 “Documento base para el Encuentro de Diálogo Participativo para el intercambio y la construcción colectiva de la educación santacruceña”.....	48
1.4.2 Insumos para la discusión	50
1.5 SUBTAREA 1.5. Realización de 1 jornada virtual de formación destinada a transmitir la herramienta para la elaboración diagnóstico participativo comunitario destinado a funcionarios y mandos medios del CPE con la metodología de formador de formadores.	72



1.6	SUBTAREA 1.6. Elaboración de una muestra para la realización de 3 encuentros virtuales-uno por región educativa- de diagnóstico participativo comunitario con integrantes de la comunidad educativa (padres y madres, directivos, docentes, auxiliares, supervisores, niños, niñas y adolescentes, etc.).	72
1.7	SUBTAREA 1.7. Realización de 3 encuentros virtuales de diagnóstico participativo comunitario con integrantes de la comunidad educativa (padres y madres, directivos, docentes, auxiliares, niños, niñas y adolescentes, etc.)	73
1.8	SUBTAREA 1.8. Sistematización de los debates y conclusiones surgidos de los encuentros regionales.	74
1.9	SUBTAREA 1.9. Elaboración de un documento que contenga las bases para la elaboración del PQCES.	79
1.10	SUBTAREA 1.10. Diseño de los contenidos y actividades de 5 (cinco) módulos de la formación sobre herramientas de planificación de políticas educativas destinada a funcionarios y mandos medios del CPE con la metodología de formador de formadores.	95
1.11	SUBTAREA 1.11. Realización de 5 encuentros (5 módulos) de formación sobre herramientas de planificación de políticas educativas destinada a funcionarios y mandos medios del CPE con la metodología de formador de formadores.	95
1.12	SUBTAREA 1.12. Adecuación tecnológica de la formación para su utilización a partir del Aula virtual del CPE	96
2	ANEXOS	97
2.1	Anexo I. Tabla 1. Escuelas seleccionadas	97
2.2	Anexo II. Cronograma detallado	99
2.3	Anexo III. Actualización estadística	101
2.4	Anexo IV. Módulos de Formación	234
2.4.1	Módulo 1 - Gestión pública y capacidades estatales: desafíos para una mejora en la gestión	234
2.4.2	Módulo 2 - Planificación estratégica, diseño y gestión de proyectos .	277
2.4.3	Módulo 3 - La gestión institucional y curricular desde los equipos territoriales	316
2.4.4	Módulo 4 - Acompañamiento a las trayectorias educativas y escolares	343
2.4.5	Módulo 5 - Infancias y Juventudes: estrategias para promover proyectos desde los equipos de gestión territorial	373
2.5	Anexo V. Capturas de pantalla de los encuentros de formación (tarea 1.6)	402
2.6	Anexo VI. Fotos de los encuentros regionales	403
2.7	Anexo VII. Captura de pantalla de Módulos de Formación	406



2.8	Anexo VIII. Captura de pantalla del Aula digital del CPE con los foros y material creado de los Módulos de Formación	407
2.9	Anexo IX. Bibliografía	409



INTRODUCCIÓN

El presente informe contiene el detalle de las actividades realizadas en el marco del proyecto de Fortalecimiento de Políticas Públicas del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz: “Estrategias y líneas de acción para el desarrollo del plan quinquenal 2022-2026”, entre los días 18 de agosto de 2021 y 31 de mayo del corriente.

La organización del mismo sigue el orden de las tareas presentadas según el contrato celebrado entre el CFI y la UNPAZ, conteniendo hacia el final del mismo un apartado de anexos que consolida algunos medios de verificación de las acciones y actividades realizadas.



1 TAREA 1. Transmisión de herramientas para la elaboración participativa de lineamientos estratégicos de un diagnóstico participativo provincial que sienta las bases del plan quinquenal comunitario de la educación santacruceña 2022-2026

Esta tarea se propone diseñar un conjunto de acciones sistemáticas de política educativa en base a metas claras y objetivos comunes, que pueda servir de horizonte para las acciones implementadas por las direcciones de nivel y modalidad específicas, definir prioridades, prever recursos y potenciar las capacidades estatales de acción e intervención, a partir de la consolidación de su función técnico-pedagógica.

El trabajo en esta tarea pretende, a través de una estrategia cuanti-cualitativa, incorporar la visión de los actores implicados acerca de la información educativa relevada en los proyectos 2018 y 2019 –y nueva información recabada-, junto a reflexiones acerca de los aspectos más relevantes del sistema que resulten en la elaboración de lineamientos estratégicos para el diseño del PQCES 2022-2026.

1.1 SUBTAREA 1.1. Elaboración de una *hoja de ruta* sobre la base de información relevada en los proyectos 2018 y 2019 para la discusión de un PQCES con la comunidad educativa (padres, alumnos, docentes, directivos, supervisores).

Esta hoja de ruta constituye un documento de referencia para todos los actores involucrados en el diseño de las tareas vinculadas al proyecto Estrategias y líneas de acción para el desarrollo del Plan quinquenal 2022-2026. Describe los criterios y estrategias para aquellas actividades que requieren definiciones metodológicas, la organización de los encuentros regionales, identifica actividades específicas a ser llevadas a cabo para el diseño de documentos y el logro del proyecto, y determina el cronograma para ello.

1.1.1 Criterios y estrategias metodológicas

En este apartado se describen brevemente las decisiones vinculadas a los aspectos metodológicos de las tareas:

a) Selección de indicadores

Para la subtarea 1.2. *Elaboración de un documento de actualización de indicadores socioeducativos 2009-2019 en base al RA*, se focalizará en los indicadores provinciales comparados a nivel regional y nacional.

Para permitir la comparabilidad, se utilizarán los datos provenientes del Relevamiento Anual (RA) – Ministerio de Educación de la Nación-, que



sistematiza el área de estadística educativa provincial. El RA es un operativo educativo de carácter censal, cuya unidad de relevamiento y análisis son las unidades educativas.

Los últimos resultados del RA disponibles al momento de iniciar esta tarea son los de 2019, que fueron presentados a través del anuario estadístico educativo y las bases de datos, por lo que la actualización de indicadores en el marco de este proyecto abarcará el período 2009-2019.

Este documento servirá de insumo para el diseño del Documento Base (subtarea 1.4.)

b) Elaboración de una muestra de escuelas

Para el desarrollo de los encuentros regionales (subtarea 1.7. Realización de 3 encuentros virtuales de diagnóstico participativo comunitario con integrantes de la comunidad educativa (padres y madres, directivos, docentes, auxiliares, jóvenes y adolescentes, etc.) se seleccionará una muestra de escuelas (subtarea 1.6.) que tenga representatividad regional y de niveles y modalidades. Para ello, se trabajará con una selección de instituciones propuesta por el CPE (ver *Anexo I. Tabla 1. Escuelas Seleccionadas*), en caso de ser necesario se analizará la posibilidad de incorporar más instituciones de los distintos niveles y/o modalidades, esto requerirá validación de autoridades provinciales.

1.1.2 Organización de encuentros regionales

Para el desarrollo de los encuentros regionales, se prevé -hasta el momento- su realización de modo virtual, tal como está planteado en los TDR del proyecto.

La convocatoria de los perfiles que formarán parte de los diálogos regionales estará a cargo del CPE. Para ello éste ha puesto a disposición un equipo de trabajo coordinado por la directora de Desarrollo Profesional y Formación Docente, Prof. Fabiana Alfonso.

La herramienta a utilizar para los encuentros es el Zoom Profesional, que será puesto a disposición por la mencionada dirección.

Se propondrá al CPE que haya proceso de preinscripción, lo que permitirá organizar el acceso a la plataforma.

Está previsto iniciar cada encuentro con temas comunes a todos los participantes en un debate general, luego se crearán aulas/salas de debate por algunos temas a definir con las autoridades del CPE, y finalmente se volverá al encuentro general para la puesta en común de las conclusiones.



Dado el alcance (y limitaciones) de un debate en modo virtual y el modo en que el CPE entiende los problemas y desafíos del sistema educativo provincial, no se harán debates por nivel o modalidad educativa, sino por temas comunes a los diversos perfiles de participantes.

1.1.3 Elección de dinámica de trabajo

A continuación, se detalla en términos generales la implementación y evaluación de los Diálogos Públicos, se trata de un primer acercamiento que se completará con la versión final del instrumento que constará en el informe parcial.

Fase 1: Diseño y planificación del Diálogo Público

Esta fase contempla el conjunto de pasos en torno a los necesarios debates, intercambios y definiciones que deben realizarse para establecer las finalidades, objetivos y contenidos temáticos de los Diálogos Públicos a construir con el CPE en el marco del presente proyecto de asistencia técnica. A su vez incluye una serie de tareas administrativas, logísticas, de capacitación y coordinación de recursos humanos y actores que son fundamentales para estructurar, ordenar y organizar los EDP.

Contempla las actividades de:

- 1.1 Coordinación inicial entre CPE y Equipo Técnico
- 1.2 Definición y precisión de temáticos
- 1.3 Elaboración de Documento Base y minuta metodológica
- 1.4 Convocatoria a integrantes de la Comunidad Educativa (CE) por Región
- 1.6 Jornada de transmisión de metodología a CPE
- 1.7 Capacitación a facilitadores de EDP

Fase 2: Desarrollo de los Encuentros de Diálogo Participativo

Este momento contiene cada uno de los pasos en los cuales estarán estructurados los EDP, de acuerdo a los ejes temáticos establecidos y desarrollados en el Documento Base estipulado en la etapa anterior. A diferencia del contenido que se observa en la fase 1 y 3, lo que se expone a continuación es principalmente de carácter práctico, explicando cada una de las actividades y técnicas participativas que le dan forma a los EDP y el objetivo y sentidos de



cada una de ellas. A los fines prácticos, a las dinámicas propuestas se detallan los pasos en su versión virtual y presencial.

Para contextualizar el sentido de los momentos del EDP cabe recordar que el objetivo central del Diálogo Público en el marco de este proyecto es abordar las visiones, opiniones, reflexiones, aportes y propuestas de la comunidad educativa sobre los componentes multidimensionales de la calidad educativa de la Escuela del presente y Escuela del futuro que se construye y proyecta en la provincia de Santa Cruz.

Contempla las siguientes etapas:

2.a Etapa Introdutoria

2. a.1 Recepción de las y los integrantes de la CE

2.a.2 Saludos de bienvenida del CPE

2.a.3 Presentación del Equipo Técnico

2.a.4 Presentación de las y los integrantes de la CE

2.b Desarrollo temático

2.b.1 Exposición general del esquema del EDP

2.b.2 Dinámica I: Visiones generales sobre una escuela y sistema educativo de calidad – Sesión con todo el grupo

2.b.3 Dinámica II: Desafíos actuales en el quehacer de la escuela de los actores de la comunidad educativa – Sesión dividida en grupos/salas

2.b.4 Plenario Dinámica II

2.c Cierre del Encuentro

2.c.1 Dinámica III: Escuela del futuro: pospandemia y proyecciones sobre la escuela que soñamos

2.c.2 Conclusiones

2.c.3 Evaluación del EDP

2.c.4 Despedida del CPE y Equipo Técnico

Fase 3: Sistematización de resultados del Diálogo Público

Esta última fase contempla las actividades de:

3.1 Elaboración de informe de debates y conclusiones de los EDP



3.2 Integración de resultados de EDP al Documento Base de PQCES

1.1.4 Consideraciones generales para el diseño de documentos del proyecto (subtareas 1.4, 1.9. y 1.10)

a) Consideraciones para la elaboración del documento base del PQ (subtarea 1.4)

Con la finalidad de dialogar con los distintos actores de la comunidad educativa acerca de la construcción a futuro del sistema educativo es que se enuncian a continuación algunos de los aspectos que formarán parte de un documento inicial para la discusión:

- el marco legal en que se encuadra la política provincial
- el estado de situación de los indicadores de eficiencia del sistema educativo y los resultados de las distintas evaluaciones de los aprendizajes de los alumnos santacruceños en función de los Ejes, Dimensiones, variables e indicadores diseñados en 2018 y 2019 para medir la calidad educativa en Santa Cruz, diferenciando por nivel educativo, ámbito y sector de gestión.
- el estado de situación de los indicadores de contexto, de recursos y de resultados del sistema educativo en función de los Ejes, Dimensiones, variables e indicadores diseñados en 2018 y 2019 para medir la calidad educativa en Santa Cruz, haciendo foco en los años atravesados por las ASPO y DISPO.
- la concepción y abordaje pedagógico y curricular de las políticas educativas provinciales
- los modos de enseñanza y aprendizaje contextualizados a la realidad provincial
- los desafíos de la política educativa provincial luego del COVID: adaptaciones actuales y retos futuros

Se acordará con la provincia el formato de presentación, así como la validación integral del documento.

b) Consideraciones para la elaboración del documento que contenga los lineamientos estratégicos para el diseño del PQCES (subtarea 1.9)

El diseño de este documento se basará tanto en el documento base del PQCES (subtarea 1.4.) como en la sistematización de los debates que surjan en los encuentros regionales (tarea 1.8).



Se acordará con la provincia el formato de presentación, así como la validación integral del documento.

c) Consideraciones para el diseño de los módulos de formación (subtarea 1.10)

A continuación, se presenta un breve instructivo que organizará el diseño de los módulos de formación.

Población objetivo:

Trabajadores y trabajadoras –mandos intermedios- de la educación pública provincial (directores de niveles, coordinadores de modalidades, coordinadores regionales, supervisores, etc.)

Tareas:

- Elaboración de módulo de contenidos específicos que se ajuste a la modalidad virtual sobre temáticas definidas.
- Realización de un conversatorio con los destinatarios del módulo de formación (fecha a definir por parte de la provincia, se les ofrecerán varias opciones) que complemente/profundice los contenidos diseñados.

Especificaciones:

A cada especialista se le pedirá que los contenidos se presenten en un recorrido de lectura único elaborado a partir de los materiales que consideren. Para unificar criterios se trabajará con citado norma APA y siempre que sea posible se incluirá un hipervínculo en el citado (promoviendo así la lectura). La extensión será no menor a 20 carillas simple espacio y no mayor a 30. El mismo podrá tener tres a cinco apartados.

Recomendaciones para la escritura:

Los destinatarios de los escritos son un grupo heterogéneo con formaciones políticas, trayectorias educativas, experiencias, conocimientos, saberes y posicionamientos diversos. Atendiendo a esta diversidad, sugerimos tener en cuenta algunas recomendaciones al momento de plantear el esquema de escritura del módulo:

- Trabajar con una escritura no académica pero tampoco coloquial. No eliminar los conceptos “complejos” pero darles un apoyo explicativos. Por ejemplo: “es decir...”, o “en otras palabras...” etc.



- Abordar los temas a partir de preguntas (cuando lo crean viable o interesante hacer) que interpelan al lector y así poner en juego los conocimientos que todos traen desde distintos lugares y que, estas preguntas, puedan a lo largo del texto despertar otras nuevas. Las preguntas se transforman en una herramienta de pensamiento crítico, es decir, político, llevando a posicionarse con fundamentos.
- Evitar profundizar en aspectos que desvían el eje, pero tampoco dejarlos afuera. Para ello sugerimos armar apartados (en forma de recuadro para que no se confundan con el cuerpo del texto) en el recorrido del texto bajo el título “Para Profundizar” y ahí sugerir textos, noticias, videos, películas y todo tipo de recursos que le permitan al lector optar por seguir reflexionando sobre el tema más allá del eje central que se estaba abordando. Para introducir este apartado, sugerimos que el material vaya acompañado de un breve texto que explique qué es, quién es el autor/a y para que les serviría consultarlo. Es decir, invitarlos a consultar el material.
- Fotos, gráficos, imágenes: a veces se usan para ilustrar y/o acompañar lo que se dice También sugerimos que las incluyan como disparadores para lo que se va a decir, que despierten interés sobre el tema y a partir de ahí avanzar en el relato.
- Incorporar actividades que permitan la autoevaluación.
- Iniciar con una introducción que presente el módulo de manera general.

1.1.5 Cronograma

La Hoja de ruta incluye un cronograma con tareas desagregadas que se presenta en el punto 2.2. *Anexo II. Cronograma.*



1.2 SUBTAREA 1.2. Elaboración de un documento de actualización de indicadores socioeducativos 2009-2019 en base al RA.

Se realizó una actualización de los indicadores educativos en la serie histórica 2009-2019 de los Relevamientos Anuales (RA) del Ministerio de Educación de la Nación. Aquí se exponen los principales resultados del trabajo, se ha trabajado en la recolección y sistematización de los datos disponibles¹ a nivel nacional sobre el sistema educativo, en pos de realizar un análisis en donde se muestre el estado y evolución de la educación en Santa Cruz, en relación a la región patagónica y al resto del país.

Lo que se presenta a continuación, es una síntesis con los indicadores más destacados. En líneas generales, se han seleccionado aquellos indicadores que dan cuenta de las características más generales del sistema educativo provincial, en relación a su matrícula de estudiantes, cuerpo docente y cobertura y su evolución en el tiempo. Luego, se tomaron estos mismos datos y se analizaron por nivel educativo. En los niveles obligatorios, además, se consideraron los indicadores referidos a las trayectorias educativas de los estudiantes.

El sistema educativo de la provincia de Santa Cruz cuenta (al 2019) con 106.139 alumnos, 418 unidades educativas y 10.440 cargos docentes. Representa 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 relación a la Región Patagónica en su conjunto, representa el 13.5% de la matrícula, el 11.2% de las unidades educativas y el 12.8% de los cargos docentes. Cerca de 9 de cada 10 alumnos concurren a la Educación Común, uno de cada 10 alumnos lo hace a la Educación 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.

1.2.1 Educación común: situación actual y evolución

- La Educación Común tiene, en 2019, 92.031 alumnos matriculados. A su vez, cuenta con 305 unidades educativas y 8.525 cargos docentes, de los cuales un 48.1% son cargos frente alumnos.
- En el periodo considerado (2009 a 2019) la matrícula aumentó un 27% mientras que los cargos docentes lo hicieron en un 42%. Desde el inicio del periodo, ambos indicadores aumentaron en forma continua hasta el 2018

¹ 2019 es el último año disponible del RA



donde se registra un descenso de 3% y 5% respectivamente, que comienza a revertirse en el 2019, especialmente en la matrícula.

- El aumento de la matrícula supera ampliamente el experimentado por el resto de la Región (16%) y del total del País (10%). Esta distancia puede explicarse por el incremento de la matrícula estatal, que supera a ambos conglomerados. La matrícula privada, por su parte, aumenta menos que el resto de la Región pero bastante por encima del total del País .
- En el caso de los cargos docentes, todas las funciones crecieron en forma constante todo el periodo – o al menos hasta el 2017 –. Los cargos de apoyo son los que presentaron uno mayor, incrementando un 75%, seguido por los cargos directivos con un 51%. En estas dos categorías se detecta, durante el periodo, un incremento mayor al del resto de la Región (34% y 46%, respectivamente) y al total del País (21% y 28%, 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.

a) Tasa de escolarización

- 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 Nacional (98.5%) y – algo menos – para el último año del nivel inicial (96.0%). La cobertura es menor en los niveles y años no obligatorios: 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%).
- 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).

b) Cargos docentes

- Desde 2009 a 2018 los cargos docentes en la provincia de Santa Cruz se incrementaron en un 42%. Este crecimiento fue continuo, pero en 2018 se observa un quiebre en esa tendencia, momento en el que se registra una caída del 5%, alcanzando valores que se mantienen en el 2019.
- Nivel Inicial: 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 (56.6% vs. 48.1% y 29.2% vs. 36.5%, para el nivel y el total de la Educación Común respectivamente).

- Nivel Primario: 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 (69.4% vs. 48.1% y 18.7% vs. 36.5%, para el nivel y el total de la Educación Común respectivamente). 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.
- Nivel Secundario: En 2019, 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 (36.5% y 48.1% 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 cátedra. 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.

c) Información por nivel educativo

c) 1) Nivel Inicial

- El nivel Inicial cuenta –en 2019- con 15.568 alumnos, 95 unidades educativas y 1.769 cargos docentes de los cuales un 56.6% son cargos frente a alumnos.
- Entre 2009 y 2019, se incrementaron la matrícula (34%), los cargos docentes (37%) y las unidades educativas (22%). Excepto en los cargos docentes, estos incrementos son superiores a los observados en la educación común en su conjunto. Esto es evidente en las unidades educativas, que muestran un fuerte aumento en este nivel mientras que en la Educación Común mostró un claro decrecimiento.
- Al igual que en el resto de la Región Patagónica (83.2%) como del país (77%), se observa una mayor concentración en las salas de 4 y 5 (78.2%). Sin embargo, es menor la incidencia en ambos de la sala de 3 (11.6% y



17.2% contra el 20.8% de Santa Cruz) en favor de una mayor incidencia del jardín maternal.

- Alumnos por docentes frente a alumnos: En Santa Cruz, en el nivel Inicial –año 2019-, hay, en promedio 15.5 alumnos por docente, significativamente menor que el promedio del país. Esta cantidad aumenta levemente en el sector estatal (15.9) y disminuye bastante en el sector privado (14.0).

c.2) Nivel Primario

- El nivel Primario en Santa Cruz tiene 42.734 alumnos, 117 unidades educativas y 3.944 cargos docentes de los cuales un 69.4% son cargos frente a alumnos.
- Entre 2009 y 2019 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 33%.
- Alumnos por sección o grado: En la provincia (en 2019), en promedio, en todo el nivel Primario, hay 22.5 alumnos por grado. Comparativamente, Santa Cruz tiene más alumnos por sección, en ambos sectores, que los que se observan en el resto de la Región Patagónica. En relación al total del País, muestran valores más altos en el sector estatal pero inferiores en el sector privado.
- Alumnos por docentes frente a alumnos: En Santa Cruz, en el nivel Primario (año 2019), hay, en promedio, 15.6 alumnos por docente, superior en tres estudiantes a la media regional pero menor al promedio nacional.

c.3) Nivel Secundario

- En 2019, en Santa Cruz, el nivel secundario está compuesto por 29.578 alumnos, 86 unidades educativas, 2.722 cargos docentes y 61.709 horas cátedras.
- En los últimos diez años, la matrícula de este nivel aumentó un 64% y los cargos docentes, un 61%. Estos aumentos son muchos más importantes que los evidenciados en el nivel Inicial y Primario para ambos componentes.
- Si comparamos esta evolución con la propia de la Educación Común en su conjunto, se observa que la matrícula tuvo un incremento significativamente mayor (64% versus 42% de la Educación Común).



También es mayor el crecimiento de los cargos docentes (61% versus 42%). Las unidades educativas, por el contrario, estarían explicando los valores negativos de crecimiento que muestra la Educación Común en su conjunto (-43% versus -11%).

- 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. En el último año del periodo la tendencia creciente se reinicia en ambas.
- Comparando con el resto de la Región y el total del País, Santa Cruz muestra un incremento significativo de la matrícula (64% versus 20% de la Región y 19% del total del País) pero no se comporta igual con respecto a los otros dos componentes (unidades educativas y cargos docentes).
- Alumnos por sección: Analizando su posición en el conjunto de las provincias argentinas, Santa Cruz es la provincia con mayor número de alumnos por sección (27.2), lejos del promedio nacional (24.2). Todas las provincias de la región están por debajo del promedio nacional, siendo la de menor cantidad de alumnos Tierra del Fuego, con 21.9 alumnos.

d) Indicadores de eficiencia interna

d.1) Promoción efectiva

- En Santa Cruz, la tasa de promoción efectiva en el nivel primario, correspondiente al período 2018-2019 fue de 98.5%, una de las más altas del país (ocupa el 6to lugar), bastante por encima del promedio nacional. Queda por debajo de tres de las cuatro provincias que componen el resto de la Región Patagónica (de ellas, Neuquén es la que tiene la tasa más alta, con un 99,8%).

Entre los años 2012/13 y 2018/19 la tasa de promoción efectiva en Santa Cruz creció un 0.6%. En este último año revierte, con creces, la baja tasa observada en el periodo 2017-2018, logrando los valores más altos de los últimos años.

La tendencia en el periodo considerado tuvo un comportamiento errático de subidas y bajadas año a año, con un pico superior en el 2018/19 y uno inferior (93.8%) el bienio anterior.

- En cuanto al nivel secundario, mirando el comportamiento año a año, en Santa Cruz se observa que en 1ero y 5to año se observan las tasas más bajas (62.5% y 67.0% respectivamente). La tasa más alta corresponde al 4to año (78.0%). En el caso del total del país las tasas son, año a año,



siempre más altas que en Santa Cruz pero muestran un comportamiento similar: más bajas en los extremos y más alta en 4to.

d.2) Repitencia

- Entre los años 2018/19, la tasa de repitencia del nivel primario era de 1.2%, una de las más bajas del país. Es prácticamente un tercio de la del total del País (2.8%), superada – entre otras - por dos de las provincias de la Región: Neuquén (0.7%) y Tierra del Fuego (0.8%).

La tasa de repitencia aumenta a medida que se avanza en los grados: es muy baja en los primeros dos años del nivel y muy alta en el último donde alcanza el 5.6%. En los años intermedios (3ero a 6to) la tasa es bastante similar. En todos los casos, excepto en 7mo, las tasas son siempre inferiores a la propia del total del país.

- En cuanto al nivel secundario, en los años 2017/2018 la tasa de repitencia era 18.1%, la más alta del país, ocho puntos arriba del promedio nacional (10.0%). Los valores más bajos de repitencia se observan en La Rioja (3.9%), muy por debajo de la provincia siguiente, Tierra del Fuego con 5.5%.

Para el período 2012/13 y 2018/19, la tasa de repitencia de Santa Cruz creció un 6.2% mientras que en los mismos años en el país se mantuvo estable. La tasa creció fuertemente en el 2013 (21.0%) para bajar algo, luego, y volver a subir en el 2015 (21.3%). A partir de ese año, se mantuvo una tendencia decreciente constante que se comenzó a revertir en el 2019.

d.3) Tasa de abandono interanual

- En el período 2018/2019, la tasa de abandono interanual del nivel primario fue 0.2, una de las más bajas del país y por debajo del promedio nacional (0,5%).

Al analizar la evolución de la tasa, se observa – en Santa Cruz – que durante los primeros años del periodo fue baja, aún más baja, aunque con altibajos, que la nacional. En el periodo 2017/18 se dispara de -0.1% a 5.0% para volver a caer en 2018/19 a valores por debajo del inicio del periodo. Por su parte, el total del País disminuye a la mitad la tasa en un proceso de constante disminución desde el inicio del periodo.

- En cuanto al nivel secundario, al analizar la evolución de la tasa, se observa, en Santa Cruz, durante los primeros años del periodo, una tendencia decreciente, llegando a obtener una tasa más baja que el total



del País para ese año en 2015/15 (9.7% versus 10.8% del promedio nacional). A partir de ese momento, comenzó a subir fuertemente hasta alcanzar los valores máximos en el bienio 2017/18. En el último bienio considerado, se observa una fuerte disminución (10.9%), que da como resultado una caída de la tasa si se la compara con los valores del inicio. De esta manera, achica parte de la distancia que había alcanzado con el total del País y con cada una de las provincias de la región, algunas de las cuales – Neuquén y Río Negro - , presentaban valores cercanos a Santa Cruz al inicio del periodo.

Por su parte el total del País, que inicia el periodo con valores algo por debajo de Santa Cruz (11.4% versus 12.4% en Santa Cruz) muestra una tendencia decreciente, leve pero constante.

Mirando la tasa por año, en Santa Cruz éstas son más altas en los años correspondientes al ciclo orientado, especialmente en 5to (30.6%) – claramente distante de la de todos los demás. Los restantes años varían de un máximo en 4to (9.8%) a un mínimo en 2do (7.3%).

d.4) Tasa de sobreedad

- En Santa Cruz – en 2019 - , la tasa de sobreedad en el nivel primario es de 4.7%, una de las más bajas del país. Con menos tasa que Santa Cruz se encuentra Río Negro (2.7%). Por encima, se encuentran todas las demás provincias de la región y el promedio nacional (8.0%).

La tendencia en el periodo es, en Santa Cruz, claramente descendente, perdiendo en el 2019, un 14.5% con respecto al año de inicio (19.1% vs 4.7%). Este descenso fue constante, más pronunciado en los primeros años. Las causas del descenso de este indicador deben analizarse con mayor profundidad: una posible explicación es una correlación positiva entre la disminución de la repitencia y la merma de la sobreedad; otra, de signo negativo es que la disminución de la sobreedad se vincule con el abandono.

Con respecto al panorama nacional, la tendencia en el total del País es similar a la de Santa Cruz aunque menos pronunciada pues durante estos años pierde un 9.9% (17.9% vs. 8.0%). A su vez, inicia con valores inferiores a Santa Cruz y finaliza con valores superiores.

La tasa de sobreedad aumenta grado a grado entre uno y dos puntos hasta 7mo, donde se observa un aumento importante, representado al 13.0% de los matriculados.



- En Santa Cruz, en el nivel secundario, la tasa de sobreedad en el año 2019 fue de 39.5%, la cuarta más alta del país, cercana a la que ocupa el primer lugar, Corrientes (41.5%). La provincia con menor tasa de sobreedad fue Córdoba (23.1%).

En el total del País, la tasa es mucho menor (29.9%) y la mayor parte de las provincias de la Región están por encima de este promedio nacional. Por debajo solo se encuentra Tierra del Fuego (23.9%), cercana a las provincias con menos tasa – quedando en 3er lugar luego de Córdoba.

La tendencia en el periodo es, en Santa Cruz, claramente descendente, perdiendo en el 2019, un 14.0% con respecto al año de inicio (53.5% vs 39.5%). Este descenso se debe a las caídas evidenciadas en el primero y últimos dos años. En el resto de los años, se mantuvo prácticamente constante.

La tendencia en el total del País es de decrecimiento constante, logrando en el periodo una disminución de 8.4%, importante pero menor que el de Santa Cruz. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la tasa de sobreedad del país estuvo siempre por debajo de la santacruceña.

En el *Anexo 3 -Actualización estadística-* se presenta un análisis más detallado acompañado con gráficos y cuadros de los indicadores más relevantes.



1.3 SUBTAREA 1.3. Diseño de un instrumento de elaboración de diagnósticos participativos comunitarios para ser implementado en el ámbito educativo y dirigido a todos los integrantes de la comunidad educativa.

El trabajo iniciado en esta tarea se propone elaborar un documento que consolide herramientas para relevar y posteriormente incorporar la visión de los actores implicados acerca de distintos aspectos del sistema a través de una estrategia cuanti-cualitativa. Este trabajo se inscribe en el marco de la investigación participativa, que se caracteriza por la construcción del conocimiento desde la activa intervención en la construcción y producción de información de los protagonistas de la temática en estudio, haciendo foco en la interpretación humana y la comunicación interactiva.

El Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz trabaja bajo la premisa rectora de avanzar hacia una educación democrática, inclusiva y de calidad, sentando las bases para la vinculación entre la educación y el desarrollo productivo local, la exploración de otros modos de acceso al conocimiento a partir propuestas que amplían la experiencia escolar, la (re)valorización de la escuela como ámbito de encuentro y construcción de la experiencia colectiva y la ampliación de la capacidad de intervención y organización de la comunidad educativa.

Esta decisión política por una educación democrática implica pensar la inclusión educativa desde el enfoque de derechos, reconociendo a toda la comunidad educativa como sujetos activos y plenos, heterogénea, plural y diversa, con derechos y capacidades para ejercer y construir ciudadanía (Oporto, 2009).

En ese marco la participación pública se erige en un principio, en una práctica política, que potencia el empoderamiento de la ciudadanía, es un aspecto relevante en la construcción de gobernabilidad democrática y constituye una herramienta fundamental que promueve el diálogo en el proceso de diseño e implementación de políticas públicas (Dutrénit y Natera, 2017). En el ámbito educativo, una participación responsable y comprometida incentiva la democratización en las escuelas, fortalece el entramado institucional y genera un aprendizaje en valores sociales, desde la vivencia, de toda la comunidad educativa.

Como sostienen Azzerboni y Harf (2003) la participación debe entenderse más bien como un proceso y no como un estado, “la participación es una opción ideológica, no se mueve simplemente por razones técnicas, no siempre ahorra tiempo y esfuerzo, es una opción democrática en cuanto a la modalidad de funcionamiento de la institución”.

La participación es una construcción colectiva. En este sentido, cabe preguntarse: ¿cómo se concreta la participación de las y los docentes y estudiantes? ¿Y la de las familias y la comunidad? El entramado educativo



institucional debe ser el resultado de una práctica que permita y valore los aportes de todos y todas.

Desde el equipo técnico, con el objetivo de contribuir en el diseño de la política pública en materia educativa de la Provincia de Santa Cruz y sentar las bases del Plan quinquenal comunitario de la educación santacruceña (PQCES) 2022-2026, propone como paradigma y principal estrategia metodológica el *DIÁLOGO PÚBLICO – DP* – en combinación con la aplicación de la técnica del *ENCUENTRO DIÁLOGO PARTICIPATIVO* (EDP), que permite generar conversaciones y acuerdos en forma dinámica y con un amplio número de participantes (D.O.S, 2014).

1.3.1 Diálogos públicos – Diálogos participativos

Entre lo que pienso, lo que yo quiero decir, lo que yo creo decir, lo que yo digo, lo que usted quiere escuchar, lo que usted cree comprender y lo que usted comprende, hay, al menos, nueve posibilidades de que no nos entendamos
(Sylviane Herpin)

Los Diálogos Públicos - DP - son espacios de encuentros entre la ciudadanía y actores estatales para el diálogo sobre materias de interés público. Es un proceso donde la ciudadanía comparte opiniones, análisis, inquietudes, propuestas o soluciones en cuestiones específicas de políticas públicas (D.O.S, 2014).

En su origen griego, diálogos significa *día*: a través / *logos*: de la palabra. Se parte de comprender al mismo como:

un proceso de genuina interacción mediante el cual los seres humanos se escuchan unos a otros con tal profundidad y respeto que cambian mediante lo que aprenden. Cada uno de los participantes en un diálogo se esfuerza para incorporar las preocupaciones de los otros a su propia perspectiva, aun cuando persista el desacuerdo. Ninguno de los participantes renuncia a su identidad, pero cada uno reconoce la validez de las reivindicaciones humanas de los demás y en consecuencia actúa en forma diferente hacia los otros (Cuentas y Linares, 2013).

Los DP parten del reconocimiento de la diversidad y diferencias que pueden existir en una sociedad que, mediante la conversación, el respeto y la escucha, permite facilitar la construcción de espacios de encuentro y vinculación, superar las respuestas individualistas, aisladas y fragmentadas, abriendo puentes y caminos, creando respuestas alternativas sobre una temática, potenciando nuevas ideas en el diseño de políticas públicas. Es una herramienta democrática, respetuosa y digna (Kremer, 2006).



Un DP no es una práctica espontánea sino un ejercicio generado con la intención de que los actores participantes se involucren a debatir y reflexionar sobre una cuestión, intercambiando puntos de vista, experiencias e historias diferentes. Por público no se entiende que deba ser una conversación entre numerosas personas, sino que los temas a tratar son considerados de interés público (Fundación Plurales, 2006).

En este sentido, el DP implica un trabajo colectivo entre diferentes actores en base a una serie de ejes temáticos; se establece un intercambio entre miembros de la comunidad en igualdad de condiciones, respetando la autonomía y el saber comunitario; necesitan de facilitadores que promuevan y orienten una discusión horizontal; es un espacio planeado y programado que cuenta de una serie de herramientas y metodologías para indagar las opiniones de quienes participen; es un proceso que requiere un delimitación geográfica, temporal, etaria, temática y de escala, que varía según el contexto; permiten obtener información directa y de calidad, confiable, relevante y actualizada de los principales actores involucrados en la temática y; habilita un espacio de intercambio, de articulación, de negociación, de aprendizaje colectivo y empoderamiento institucional y comunitario, permitiendo dejar capacidades instaladas para el proceso de decisión política (RedEAmérica, 2014).

En términos de un encuadre comunicacional, los DP habilitan el habla, la escucha, la posibilidad de decir lo que se quiere y cree que aporta, reflexionar críticamente y exponer desde una mirada individual y colectiva. Parten de un reconocimiento mutuo, no como un mandato institucional, lo cual permite construir redes, lazos de solidaridad, son intercambios de ideas y palabras que construyen procesos, proyectos y que potencian escenarios de transformación. Como sostiene Kenneth Gergen (2000) “un diálogo transformador es cualquier tipo de intercambio que logra transformar una relación entre individuos comprometidos con realidades diferentes y antagónicas (y con sus prácticas conexas), en una relación en la que puedan construirse realidades comunes y consolidadoras”.

a) Objetivos, ventajas, potencialidades y principios rectores de los Diálogos Públicos

Los DP aquí propuestos tienen como finalidad crear espacios donde las y los integrantes de la comunidad educativa adquieran un lugar central para analizar los ejes dispuestos en el documento base a partir de la experiencia cotidiana en sus escuelas.

Los DP aquí propuestos, a través de los Encuentros de Diálogo Participativo - EDP, tienen como principales objetivos:



- Informar sobre las políticas, planes y programas que el Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz viene implementando en el territorio de la provincia.
- Consultar a la comunidad educativa opiniones e ideas que aporten al mejoramiento de las políticas públicas y permitan una apropiación colectiva de plan de acción.
- Crear recursos y mecanismos metodológicos que permitan incorporar las visiones de la sociedad civil, en particular de la comunidad educativa, para ampliar la base de legitimidad de la acción gubernamental de manera sustentable y con altos niveles de eficacia.

Entre las principales ventajas y potencialidades de esta estrategia metodológica y técnica participativa se pueden destacar:

- a) Maximiza las oportunidades de participación de cada persona. Proporciona un ambiente cálido e inclusivo para la diversidad de participantes.
- b) Minimiza el riesgo de “captura de agenda” por parte de algunos participantes. Esto es, evitar que hablen siempre los mismos.
- c) Asigna responsabilidad a los participantes, estimula la confianza, el liderazgo compartido y el compromiso en todo lo largo del proceso.
- d) Involucra activamente a un gran número de personas.
- e) Promueve mayores niveles de la corresponsabilidad de la comunidad educativa respecto de las políticas públicas, sus aciertos y sus debilidades.
- f) Permite reconocer los diversos actores sociales involucrados en el sistema educativo, sus voces y miradas.
- g) Brinda al Estado mayor capacidad de asumir las diversas demandas y visiones de la comunidad educativa.
- h) Permite la generación de acuerdos.
- i) Estimula la autorresponsabilidad de las y los participantes.
- j) Genera redes, lazos solidarios y empoderamiento de quienes participan.
- k) Promueve un aprendizaje democrático.
- l) Reúne a toda la comunidad educativa en el mismo espacio.
- m) Permite construir un espacio de participación a un bajo costo y de baja complejidad, con coordinadores y facilitadores que no se encuentran en posiciones de liderazgo en las instituciones involucradas (D.O.S, 2014).

Para que los objetivos planteados y las potencialidades de esta estrategia sean logrados es primordial que los DP sean estructurado bajo cuatro principios básicos (Gallego, 1999):

1. Principio de participación: es el pilar central del enfoque, los encuentros deben diseñarse de manera tal que habilite y permita que quienes formen



parte de los EDP puedan involucrarse y comprometerse en todos los momentos y fases del proceso.

2. Principio de aprendizaje: un DP necesita de una actitud de apertura al habla y escucha, esto promueve el empoderamiento y compromiso de la comunidad educativa y el Estado con las políticas públicas, desarrollando capacidades locales y fortaleciendo el entramado institucional.
3. Principio de negociación: un diálogo participativo pone en marcha la discusión y reflexión de una serie de temáticas de interés público, lo cual implica abrir procesos sociales y políticos que necesitan de la negociación entre quienes participan a los fines de alcanzar acuerdos básicos.
4. Principio de flexibilidad: un DP es un proceso dinámico y flexible, lo cual indefectiblemente implica que el mismo debe ser diseñado e implementado teniendo en cuenta las circunstancias y contexto específico en el cual se produce.

b) Los actores de la Comunidad Educativa convocados al Diálogo Público: compromisos en instancias de participación y su relevancia para los EDP

Como se ha indicado más arriba, los espacios de diálogo público son instancias de encuentro entre integrantes de instituciones y miembros de la sociedad civil y actores estatales en pos de generar intercambios alrededor de políticas públicas. En este caso específico el Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz propicia esta instancia con integrantes de la comunidad educativa de la provincia. En este sentido, los actores que se convocarán en los EDP tienen un rol central en la dinámica cotidiana del sistema educativo, una responsabilidad fundamental en la construcción de conocimientos y se espera que asuman una serie de compromisos que son claves para promover una educación democrática e inclusiva. Los actores específicos que serán convocados en los Encuentros de Diálogos Participativos con responsabilidades en propiciar instancias de participación en las escuelas y que se verán reflejadas en los DP son, siguiendo algunos señalamientos de Azzerboni y Harf (2003):

- Directivos:
 - Son quienes deben garantizar amplios y diversos espacios de participación de toda la comunidad educativa en el diseño y ejecución de los proyectos educativos.
 - Asumen la responsabilidad de crear canales comunicacionales fluidos con la comunidad educativa para crear y potenciar un sentido de pertenencia comunitaria con la escuela y sus proyectos
- Docentes:

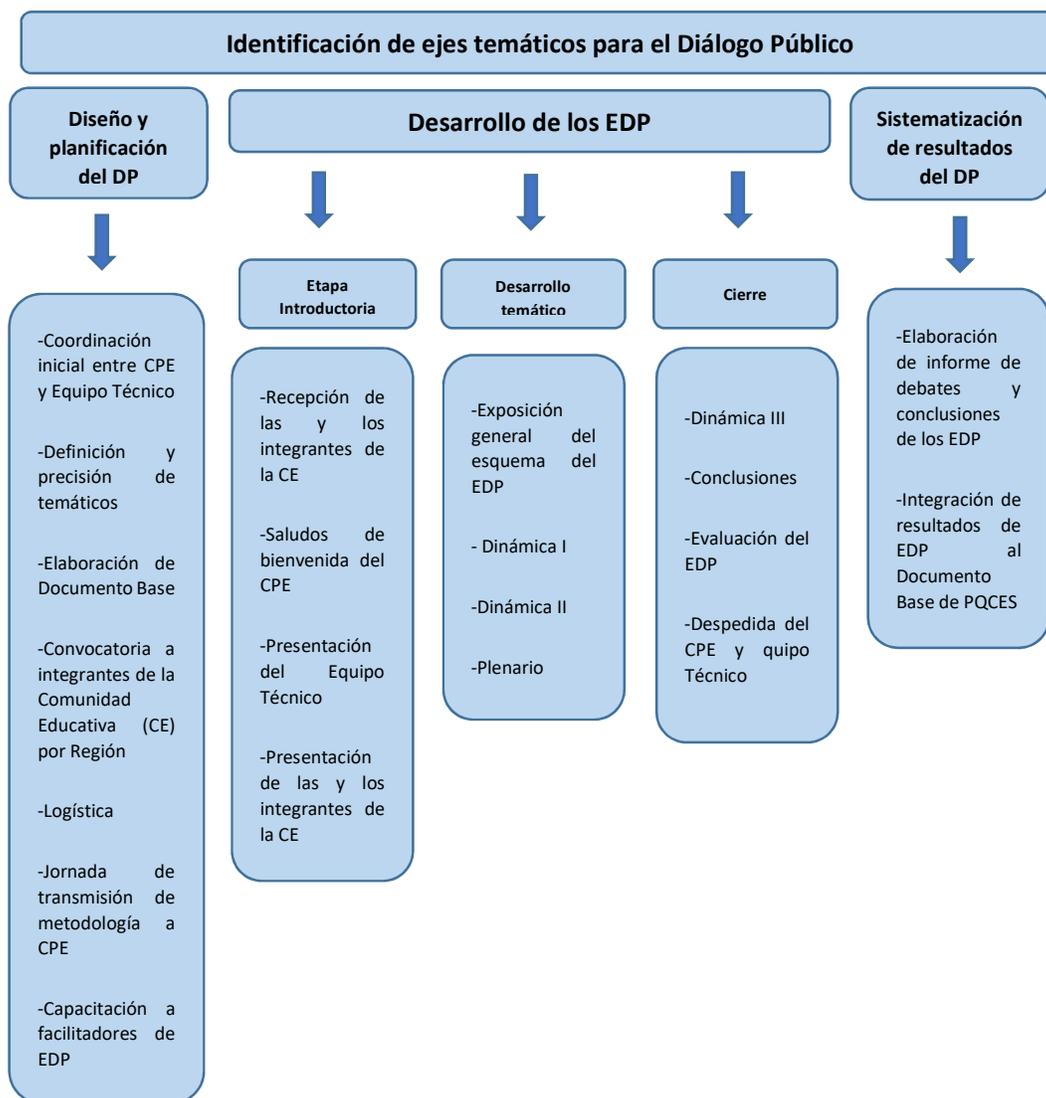


- Contribuyen en la elaboración, reflexión, puesta en práctica y evaluación de los proyectos institucionales y participan en la génesis de la cultura institucional.
- Estudiantes:
 - Participan de la programación de los proyectos y actividades institucionales de acuerdo a las normativas y acuerdos de convivencia vigentes.
 - Se comprometen a desarrollar y organizar espacios de representación estudiantil para abordar sus necesidades en tanto parte de la comunidad educativa.
 - Deben estar implicados en la definición institucional de sus derechos y responsabilidades
- Madres, padres y tutores:
 - Asumir el compromiso de estar informados de los proyectos y actividades intra y extraescolares.
 - Mantener diálogos fluidos con docentes y directivos.
 - Contribuyen, desde sus roles, en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos.
 - Crean instancias cooperativas para potenciar y acompañar los proyectos institucionales.

c) Diseño Metodológico de un Diálogo Público - Participativo

En cuanto al diseño metodológico, en los DP se deben considerar tres fases o momentos de trabajo: diseño y planificación del DP; desarrollo del DP y sistematización de resultados del DP. El siguiente gráfico resume los pasos a seguir en el diseño e implementación del Diálogo Público a través de los Encuentros de Diálogos Participativos.

Gráfico 1. Identificación de Ejes Temáticos par el Diálogo Público



Fuente: Elaboración propia en base a D.O.S (2014).

d) Fases y pasos para la realización de los Encuentros de Diálogos Participativos con integrantes de la Comunidad Educativa de Santa Cruz

A continuación, se detallan los pasos, en términos teóricos y prácticos, que deben de sucederse para el diseño, implementación y evaluación de los Diálogos Públicos. Como señala el gráfico anterior son tres momentos los que contempla el diseño metodológico de los DP, conteniendo una serie de acciones, tareas y dinámicas. En primer lugar, el diseño y planificación del diálogo público, en segundo lugar, su desarrollo concreto a través de los Encuentros de Diálogos Participativos, y finalmente la sistematización y evaluación de los DP y su



significancia en el marco del desarrollo de las bases de un Plan quinquenal comunitario de la educación santacruceña (PQCES) 2022-2026.

Fase 1: Diseño y planificación del Diálogo Público

Esta fase contempla el conjunto de pasos en torno a los necesarios debates, intercambios y definiciones que deben realizarse para establecer las finalidades, objetivos y contenidos temáticos de los Diálogos Públicos a construir con el CPE en el marco del presente proyecto de asistencia técnica. A su vez incluye una serie de tareas administrativas, logísticas, de capacitación y coordinación de recursos humanos y actores que son fundamentales para estructurar, ordenar y organizar los EDP.

1.1 Coordinación inicial entre CPE y Equipo Técnico

A partir de la decisión política del CPE de crear un espacio de intercambio con la comunidad educativa a través de los servicios del Equipo Técnico a cargo del presente proyecto de asistencia técnica mediante la implementación de Diálogos Públicos, será necesario establecer los aspectos centrales de los DP como: el tema rector, actores a convocar, plazos del proceso, implementación de la convocatoria, ejecución de los EDP por región y entrega de los resultados de los mismos.

1.2 Definición y precisión de ejes temáticos

A partir de las necesidades establecidas por el CPE al Equipo Técnico para la puesta en marcha del proyecto de asistencia técnica y definido el tema rector de los DP, se procederá a consensuar y desagregar los principales ejes temáticos que serán materia de conversación e intercambio con la Comunidad Educativa en los EDP.

1.3 Elaboración de Documento Base y minuta metodológica

Definido el tema rector y desagregados los principales ejes temáticos, éstos serán desarrollados y presentados, tal cual lo dispone el proyecto, en un Documento Base elaborado por el Equipo Técnico a los fines de establecer el marco teórico, los principales enfoques y las delimitaciones conceptuales sobre los temas a debatir en los DP. Estas precisiones teóricas permiten delimitar y clarificar los supuestos sobre los que se parte al momento de realizar los EDP por parte del CPE y el Equipo Técnico.

A partir del Documento Base es factible construir una breve minuta metodológica, donde se expresen de manera sintética los principales aspectos del mismo a los fines de ser transferido, algunos días previos, a aquellas personas de la CE que



participarán en los EDP con el objetivo de socializar y clarificar el contenido central de los DP.

1.4 Convocatoria a integrantes de la Comunidad Educativa (CE) por Región

La estrategia de los Diálogos Públicos a través de los EDP posibilita generar intercambios con un amplio número de personas. No obstante, dada la magnitud del sistema educativo de Santa Cruz y su extensión geográfica, los encuentros serán con un limitado número de personas en representación de los diferentes actores de la CE de las tres regiones de la provincia. Será necesario entonces establecer un criterio para la convocatoria de los y las integrantes de la comunidad educativa.

1.5 Logística

Dado el contexto actual de pandemia, los EDP están planificados de manera virtual, aunque queda a disposición la posibilidad de realizarlos presencialmente. En ambos casos será necesario desplegar una serie de tareas y acciones administrativas y logísticas para su resolución, por ejemplo: fechas y horarios de los EDP, envío y confirmación de participantes, definición de la locación, materiales y recursos (en caso presencial) o chequeo de las necesidades centrales de conectividad, dispositivos y programas/software para la concreción en caso virtual.

1.6 Jornada de transmisión de metodología a CPE

Previo a la realización de los encuentros y a los fines de consensuar el esquema conceptual y el diseño metodológico se realizará una jornada virtual con funcionarias/os y mandos medios del CPE, con la metodología de formador de formadores, destinada a transmitir el presente instrumento metodológico para la realización de DP con la comunidad educativa.

1.7 Capacitación a facilitadores de EDP

Para la realización de Diálogos Públicos mediante los EDP es central la figura de las y los facilitadores, con lo cual será necesario un espacio de capacitación y coordinación con quienes asuman esta tarea.

Las personas que se desempeñen como facilitadoras del diálogo en los EDP tienen la función central de generar los intercambios y conversaciones en torno a los ejes temáticos propuestos en un marco de horizontalidad, libertad, confianza, animando a la participación, buscando instancias de profundización y ampliación de ciertas ideas claves.

Las y los facilitadores no construyen las historias o respuestas de quienes participan, sino que generan los disparadores de la conversación, la ordenan y



(re) enmarcan, favorecen el reconocimiento y la perspectiva de cada persona, dando lugar a las diferentes miradas posibles intentando averiguar sentidos y generar explicaciones.

Siguiendo las pautas establecidas por distintos trabajos especializados en la facilitación de EDP, en este caso particular lo señalado por Fundación Plurales (2006), se espera que las y los facilitadores:

- Expliquen su rol (el de sólo acompañar la conversación y las dinámicas para que se desarrollen de la mejor forma posible).
- Expliquen el sentido de las conversaciones, dinámicas y actividades.
- Expliquen el proceso a seguir antes de empezar a trabajar.
- Establezcan las pautas de comunicación o reglas de juego, como: escuchar cuando está hablando otro u otra participante; respetar turnos para opinar; todos y todas participamos, nos escuchamos y respetamos las opiniones de otras personas, aún cuando no estemos de acuerdo; no buscamos verdades o mentiras de lo que decimos, sólo escuchar lo que la otra persona nos quiere contar y preguntar aquello que nos interesa saber para conocer al otro o a la otra.
- Dejen en claro que el protagonismo lo tienen los y las participantes, y que cada persona puede sumar algo importante a la conversación: desde lo que sabe y la experiencia en su trabajo, desde el vivir en un determinado lugar.
- Escuchen con atención a las demás personas y ayuden a que todos y todas lo hagan.
- Guíen la dirección de la charla para seguir las dinámicas.
- Hablen poco.
- Sugieran métodos y procedimientos, no ideas sustantivas.
- Alienten a participar a la totalidad de integrantes de la conversación.
- Usen un lenguaje claro y preciso.
- Pregunten desde la posición del no saber.
- Permitan el reconocimiento.
- Reinterpreten, traduzcan y hagan resúmenes para que todos y todas identifiquen las opiniones o intervenciones, pero siempre remarcando lo que están haciendo.
- Recuerden los plazos de tiempo.
- Promuevan el respeto entre las distintas y muchas veces conflictivas opiniones diferentes y contrapuestas.

Fase 2: Desarrollo de los Encuentro de Diálogo Participativo



Este momento contiene cada uno de los pasos en los cuales estarán estructurados los EDP, de acuerdo a los ejes temáticos establecidos y desarrollados en el Documento Base estipulado en la etapa anterior. A diferencia del contenido que se observa en la fase 1 y 3, lo que se expone a continuación es principalmente de carácter práctico, explicando cada una de las actividades y técnicas participativas que le dan forma a los EDP, y el objetivo y sentidos de cada una de ellas. A los fines prácticos, en cada una de las dinámicas propuestas se detallan los pasos en su versión virtual y presencial.

Para contextualizar el sentido de los momentos del EDP cabe recordar que el objetivo central del Diálogo Público en el marco de este proyecto es abordar las visiones, opiniones, reflexiones, aportes y propuestas de la comunidad educativa sobre los componentes multidimensionales de la calidad educativa de la Escuela del presente y Escuela del futuro que se construye y proyecta en la provincia de Santa Cruz.

El estado provincial, a través de sus normativas vigentes, se constituye como el principal garante de la educación de la ciudadanía que habita el territorio, 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.

Como ya se indicó en los informes del año 2019 el concepto de calidad educativa no se circunscribe sólo al proceso de aprendizaje y la construcción de conocimiento de las y los estudiantes, sino que es multidimensional. Estas dimensiones contienen variables complejas, con alto nivel de abstracción, y por ende son difíciles de apreciar en su globalidad. Es por ello que en los EDP se traducen estos conceptos en intercambios y debates más operativos y observables, para permitir un análisis más concreto y preciso y, a su vez, poder recoger y comprender las opiniones de los actores de la CE en pos de mejorar los procesos de diseño e implementación de políticas públicas educativas en Santa Cruz.

2.a Etapa Introductoria

Este momento se destina íntegramente a recibir y dar la bienvenida a los y las participantes, valorando la centralidad de su participación en este DP, como así también dar espacio a la presentación de cada persona presente en el EDP de acuerdo a su pertenencia institucional: CPE – Equipo Técnico – CE.

Recordar que los protagonistas centrales de los EDP son los actores de la comunidad educativa, por ello este momento debe ser breve y tiene como objetivo enmarcar y dar lugar a la horizontalidad del espacio ya que quienes se sumen a los EDP habrán recibido previamente la información necesaria y suficiente sobre la convocatoria.



Tiempo máximo para Etapa introductoria: 20 minutos / 35 minutos con técnica de presentación

2. a.1 Recepción de las y los integrantes de la CE

Versión Virtual: Dar acceso a sala de encuentro virtual. Las y los facilitadores solicitarán que todos y todas abran las cámaras explicando la relevancia de que, al menos en un contexto de virtualidad, la posibilidad de verse genera un ambiente ameno y acorde al diálogo a realizar.

Convocar 10 minutos antes del horario pautado de inicio.

Versión presencial: En la locación seleccionada para realizar cada encuentro los y las facilitadores/as reciben y ubican a las y los integrantes que vayan llegando . Además, se registrará la asistencia.

Convocar 15 minutos antes del horario pautado de inicio

2.a.2 Saludos de bienvenida del CPE

Versión virtual y presencial: la autoridad del CPE presente en el EDP saluda y agradece la presencia de las y los participantes, señalando los objetivos del CPE del Gobierno de la Provincia de Santa Cruz al momento de decidir crear los espacios de Diálogo Público.

Tiempo máximo: 5 minutos

2.a.3 Presentación del Equipo Técnico

Versión virtual y presencial: la coordinación del Equipo técnico saluda y agradece la presencia de las y los participantes y señala el objetivo y los roles asumidos en el encuentro por parte del equipo en coordinación con el CPE. Cada una/o de las/os facilitadores se presenta diciendo su nombre.

Tiempo máximo: 5 minutos

2.a.4 Presentación de las y los integrantes de la CE

Versión Virtual: se solicita a cada participante que se presente con su nombre, lugar de procedencia, escuela a la que pertenece, qué rol asume en la CE (si es directivo/a, docente, estudiante o padre-madre-tutor) y que en una palabra transmita cuál es su expectativa con su participación en el EDP.

Tiempo máximo: 10 minutos

Versión presencial: Sentados/as en ronda se solicita a cada participante que se presente con su nombre, lugar de procedencia, escuela a la que pertenece, qué rol asume en la CE (si es directivo/a, docente, estudiante o padre-madre-



tutor) y que en una palabra transmita cuál es su expectativa con su participación en el EDP.

Tiempo máximo: 10 minutos

Técnica de Presentación: objetivo: caldeamiento y rompehielo

Es factible incorporar una dinámica lúdica de presentación en el encuentro de carácter presencial: *el juego del globo*. ***Aclaración importante:*** suma hasta 15 minutos más a la etapa introductoria, pero otorga mayor protagonismo a las y los participantes y permite generar un ambiente de mayor comodidad y confianza al espacio de diálogo que se va a realizar.

El juego del globo:

Objetivos:

- Crear un clima distendido en el grupo
- Promover la interacción grupal de manera entretenida
- Fomentar la participación de todos y todas jugando
- Re energizar al grupo para continuar con el EDP

Desarrollo:

Se reparte a cada participante un globo y marcador. Se pide que cada uno y cada una infle el globo y coloque su nombre. Se explica que, ahora, cada globo representa a esa persona con lo cual es importante que sean tratados con cuidado para que no se revienten.

Paso siguiente: el/la facilitador/a explica que cada uno/a arrojará hacia arriba y al centro su globo y deberá tomar otro que no sea el suyo y cuando lo atrape deberá buscar a esa persona para ir agregando contenido a ese globo. Se inicia pidiendo que pregunten a qué localidad pertenece esa persona.

Se repite el procedimiento las veces que sean necesarias de acuerdo a la información que se desea que contenga el globo que representa a cada participante, por ejemplo: de qué escuela proviene, qué rol asume en la CE (si es directivo/a, docente, estudiante o padre-madre-tutor) y que en una palabra transmita cuál es su expectativa con su participación en el EDP. Se sugiere además que quien facilita abra la posibilidad que, al menos de dos ítems a preguntar, sean sugeridos por las y los participantes.

Finalizado el procedimiento de completar la información en el globo, se pide ubicarse en ronda nuevamente. El/la facilitador/a (que también participa) inicia presentado a la persona del globo que terminó quedándose al final de la última ronda. Para ello debe buscar a la persona, sentarse al lado de ella y contar las respuestas volcadas en el globo. Finalizado eso, la persona que acaba de ser presentada inicia el mismo proceso con la persona que le tocó en su globo y así sucesivamente.



2.b Desarrollo temático

Este momento es central en el EDP, puesto que contempla y despliega todas las actividades y dinámicas tendientes a generar el diálogo público con la comunidad educativa, propiciando un intercambio horizontal, habilitando el habla y la escucha, para conversar sobre los ejes temáticos definidos y recoger visiones, opiniones y propuestas que los y las participantes tengan sobre ciertas dimensiones de la calidad educativa del sistema atentos/as a la escuela que se construye y proyecta en la provincia.

Tiempo máximo estimado para este momento: 2 horas virtual – 2.5 horas presencial

2.b.1 Exposición general del esquema del EDP

Versión virtual y presencial: Antes de iniciar el conjunto de dinámicas un/a integrante del Equipo Técnico transmitirá un esquema general del conjunto de actividades a realizar y el sentido de las mismas. Si bien los y las facilitadores/as están pendientes de lograr un clima horizontal, de escucha y de circulación de la palabra entre las y los participantes, es propicio resaltar en este momento la necesidad de asumir el compromiso y predisposición en este sentido.

Tiempo máximo: 5 minutos

2.b.2 Dinámica I: Visiones generales sobre una escuela y sistema educativo de calidad – Sesión con todo el grupo

El objetivo de esta instancia es escuchar las miradas y concepciones que la diversidad de actores tienen sobre la idea de un sistema educativo de calidad. Para ello se proponen dos grandes preguntas disparadoras:

- 1. ¿Cómo definen una educación de calidad?, entendiendo que la escuela en tanto institución y todo lo que allí sucede es central, pero no el único factor que constituye al sistema educativo.*
- 2. ¿Cómo es una escuela de calidad? - ¿Qué elementos y dimensiones colaboran a alcanzarla?*

Tiempo máximo Dinámica I: 40 minutos virtual - 50 minutos presencial

Versión virtual:

Un/a facilitador/a explica y propone las preguntas disparadoras de manera oral en la sala virtual, la idea es que se habilite la palabra a cada participante y pueda decir elementos concretos que considera que hacen a una escuela y al sistema educativo.

A los fines de generar operatividad y cuidar los tiempos, se puede realizar de la siguiente manera:



1. Pedir a cada participante que tenga en su mano un cuaderno y una lapicera y quien facilite proponga la primera pregunta y que la totalidad de participantes se tome 5 minutos para listar su respuesta. Luego se realizará lo mismo con la segunda pregunta (esto insumiría 10 minutos en total).
2. Posteriormente se pasa a abrir la participación oral (se puede utilizar el chat si alguien no se anima a hablar, aunque no sería la mejor opción) para que cada uno/a lea su respuesta (10 minutos).
3. Se abre un espacio de debate y reflexión entre todos/as pudiendo ampliar su mirada u opinar sobre otras respuestas (20 minutos)
2. Quien facilita cierra el debate retomando los principales elementos que aparecieron.

Versión presencial:

1. Sentados/as en ronda se despliega al centro sobre el piso un gran papel con el contorno del mapa de la provincia de Santa Cruz (representando al sistema educativo) y en el medio, un poco más chico el dibujo de una escuela (representando específicamente a la institución).

Imagen ejemplificadora:



2. Sobre un costado el equipo técnico ha impreso una serie de íconos que representan distintos elementos y dimensiones que hacen a la calidad educativa. Pueden imprimirse todos en dos colores, uno representando todos los elementos que colaboran a la calidad educativa del sistema en general y otro en representación de los elementos que hacen a la escuela. Además, se dejan a disposición cuadrados de papel en blanco por si alguien considera que debe crearse-agregarse algún ícono no contemplado.
3. Las y los facilitadoras/es explican las consignas de la dinámica y dan las preguntas disparadoras, las y los participantes deberán responder a la misma mediante la selección de los íconos que consideren y colocarlos de acuerdo a la dimensión (escuela-sistema educativo) según corresponda (10 minutos).



4. Finalizado el tiempo de responder mediante la ubicación de cada ícono y nuevamente ubicados en ronda, cada participante cuenta qué íconos seleccionó y por qué (20 minutos).
5. Finalizada la presentación individual, las y los facilitadoras/es habilitan un espacio de intercambio de opiniones, debate y reflexión entre todos/as pudiendo ampliar su mirada u opinar sobre otras respuestas (15 minutos).
6. Quien facilita cierra el debate retomando los principales elementos que aparecieron (5 minutos).

Esta dinámica, además de habilitar reflexiones individuales y colectivas, permite dejar plasmado gráficamente el conjunto de elementos que cada participante entiende como una escuela y un sistema educativo de calidad.

2.b.3 Dinámica II: Desafíos actuales en el quehacer de la escuela de los actores de la comunidad educativa – Sesión dividida en grupos/salas

Sabemos que cada actor posee un rol fundamental en el quehacer diario de la construcción de conocimiento y en el desarrollo del sistema educativo, impactando directamente sobre dimensiones que hacen a la calidad educativa. Además, estos roles y funciones no se llevan delante de manera individual y automatizada, sino que son fruto de un proceso en constante reflexión y (re)construcción y necesitan del trabajo mancomunado y articulado de todos los actores en tanto comunidad. Esta segunda instancia abre las puertas para que cada persona reflexione sobre su propio rol en tanto miembro de la comunidad educativa y en el marco de su quehacer cotidiano en el sistema educativo. Además, habilita que cada actor se ponga en el lugar de las otras personas y plasme, de acuerdo a su visión, cuáles son los principales desafíos que los y las integrantes de la comunidad educativa tienen en su tarea diaria por la educación. Para ello se propone que esta instancia se trabajará en subgrupos de acuerdo al tipo de rol que ocupa en la CE (directivo/a, docente, estudiante, padre-madre-tutor/a).

Tiempo máximo de duración Dinámica II: 40 minutos virtual – 50 minutos presencial

Versión virtual:

1. Teniendo con anticipación la información del tipo de rol que cumple cada participante (chequeado a su vez en la instancia de recepción y presentación) las y los facilitadores/as dividirán en grupo en subsalas virtuales por tipos de miembros de la CE (cada sala será coordinada por un/a facilitador/a).
2. Una vez armadas las salas, cada facilitador/a explicará la Dinámica II. La consigna central a responder por parte de las y los participantes es: ¿cuáles



son los principales desafíos que enfrentan en la actualidad, desde sus roles y funciones, cada actor de la comunidad educativa en sus escuelas?

3. Cada sala procederá a analizar los desafíos actuales acorde a sus roles y funciones en tanto actor, para luego ponerse en sus lugares y reflexionar sobre cuáles son los desafíos que éstos tienen. No es necesario llegar a un consenso o mirada unánime sobre las respuestas, por ello es importante que cada sala designe antes a una persona delegada que tome nota de las discusiones y respuestas para luego presentarlas en el plenario. Las y los facilitadores/as deben tomar sus propias notas y observaciones a los fines de la posterior sistematización y elaboración de informe.

Versión presencial:

1. Teniendo con anticipación la información del tipo de rol que cumple cada participante (chequeado a su vez en la instancia de recepción y presentación) las y los facilitadores/as dividirán en grupos por tipos de miembros de la CE (cada grupo será coordinado por un/a facilitador/a).
2. Una vez armados los grupos, cada facilitador/a explicará la Dinámica II. La consigna central a responder por parte de las y los participantes es: ¿cuáles son los principales desafíos que enfrentan en la actualidad, desde sus roles y funciones, cada actor de la comunidad educativa en sus escuelas?
3. Las y los facilitadores/as le entregan a cada grupo marcadores y una figura humana de papel (de un 1,5 mts de alto por 0,70 mts de ancho aproximadamente) en representación de cada una de las personas integrantes de la comunidad educativa presentes, es decir una figura para directivos/as, otra de docentes, otra de estudiantes y una para madres, padres, tutores/as (4 en total y se le pueden asignar un color específico a cada una).

Imagen ejemplificadora:



4. Cada integrante procederá a analizar los desafíos actuales acorde a sus roles y funciones en tanto actor, para luego ponerse en el lugar de cada actor y reflexionar sobre cuáles son los desafíos que éstos tienen. Cada participante se tomará unos minutos para pensar y cada uno/a, a medida que tenga sus respuestas, las irá escribiendo en las figuras humanas las cuales han sido dispuestas en el suelo.
5. Luego de volcar las respuestas individuales proceden a conversar e intercambiar opiniones de lo que han encontrado dentro de cada figura, comenzando con la figura que representa su propio rol en tanto actor y luego avanzar con las siguientes. No es necesario llegar a un consenso o mirada unánime sobre las respuestas, no obstante, a partir de las conversaciones pueden agregarse o borrarse algunas de las consideraciones si el grupo así lo define. Cada grupo debe elegir un/a delegado/a para presentar el contenido sobre los principales desafíos que asumen los actores de la comunidad educativa actualmente en las escuelas. Las y los facilitadoras/es deben tomar sus propias notas y observaciones a los fines de la posterior sistematización y elaboración de informe.
6. Al finalizar el trabajo grupal, todas las figuras se irán colocando en una ronda paralela al interior de la ronda en las cuales se encuentran ubicados las y los participantes para pasar al plenario de cierre de Dinámica II.

2.b.4 Plenario Dinámica II

A los fines de conocer e intercambiar sobre las opiniones que cada uno de los actores tienen sobre sus propios desafíos y los que consideran que atraviesan el resto de los roles, se realiza un plenario exclusivo de la Dinámica II.

Tiempo máximo de plenario: 35 minutos virtual – 45 presencial

Versión virtual:

1. Se cierran las subsalas virtuales para regresar a la sala común.



2. Cada delegado/a de grupo presenta resumidamente los puntos principales de lo conversado y plasmado sobre los desafíos propios y del resto de los y las participantes.
3. Finalizada la presentación de cada grupo se invita a una instancia de intercambios en la que se puedan plasmar semejanzas, diferencias, hallazgos que resulten novedosos o llamativos.
4. Las y los facilitadoras/es cierran el plenario con un breve comentario de lo experimentado en el mismo.

Versión Presencial:

1. Se invita a cada participante a ubicarse en sus lugares y antes de ello recorrer el círculo de figuras para hacer un paneo de las respuestas del resto de los grupos.
2. Cada delegado/a de grupo presenta resumidamente los principales puntos de lo conversado y plasmado sobre los desafíos propios y del resto de los y las participantes.
3. Finalizada la presentación de cada grupo se invita a una instancia de intercambios en la que se puedan plasmar semejanzas, diferencias, hallazgos que resulten novedosos o llamativos.
4. Las y los facilitadoras/es cierran el plenario con un breve comentario de lo experimentado en el mismo.

----- O -----

Coffee Break: 10 minutos en modalidad virtual – 15 minutos modalidad presencial (en este último caso el espacio debería contar con un refrigerio para las y los participantes).

----- O -----

2.c Cierre del Encuentro

El DP inició con la discusión y elaboración colectiva de un marco conceptual sobre uno de los pilares fundamentales acerca de los cuales se asienta la normativa y la política del CPE: construir y diseñar una educación de calidad para las y los habitantes de Santa Cruz. En segundo lugar, se propició que los actores pensarán los desafíos cotidianos que enfrentan desde sus roles y funciones, y a la vez los que también deben asumir el resto de la comunidad educativa, para implementar y llevar adelante en sus instituciones una educación de calidad. En esta tercera instancia se propone analizar proyectivamente los retos que aún se deben enfrentar para lograr alcanzar la escuela y la educación que anhelan y desean en la provincia, a partir de los cimientos construidos y los logros alcanzados hasta el momento.

Tiempo máximo de esa instancia: 50 minutos virtual – 45 minutos presencial



2.c.1 Dinámica III: Escuela del futuro: pospandemia y proyecciones sobre la escuela que soñamos

La dinámica III apunta a recoger las visiones que las personas participantes tienen de la Escuela deseada en el futuro, a partir de lo que ya se viene construyendo desde el propio sistema educativo y las instituciones a las que pertenecen, en el marco de la salida de un duro contexto para la sociedad a nivel general y para la educación en particular, a raíz de la pandemia por Covid-19 que inició en marzo de 2020.

La técnica del semáforo

Objetivos:

- Propiciar un espacio de reconocimiento de los elementos concretos que positivamente se han logrado desarrollar hasta la actualidad que permiten generar una educación de calidad.
- -Señalar aquellas temáticas/dimensiones que encienden luces de alerta sobre aspectos que pueden obstaculizar o dificultar el quehacer cotidiano de la escuela o del sistema educativo en general y deben prestarse atención para que no se transformen en un considerable problema.
- -Indicar aquellas temáticas/dimensiones/elementos que se observan como problemas instalados, contextual o estructuralmente, que afectan al sistema educativo y/o a las instituciones a las que pertenecen y suponen un complejo desafío a resolver.
- -Realizar propuestas destinadas hacia las personas que componen la comunidad educativa, las escuelas o el sistema educativo en general para abordar y enfrentar adecuadamente los aspectos señalados como dificultades o problemáticas que se atraviesan.

Tiempo máximo Dinámica III: 30 minutos virtual – 25 minutos presencial

Versión virtual:

1. Un/a facilitador/a comparte pantalla de una hoja editable dividida en tres colores distribuidos de manera equitativa: rojo-amarillo-verde.
2. Se les pedirá a las y los participantes que señalen aquellos elementos, dimensiones, prácticas, acciones o recursos que consideran que el sistema educativo y/o sus escuelas poseen y deben ser sostenidas, potenciadas, profundizadas o replicadas en el futuro ya que configuran las columnas vertebrales de las capacidades estatales instaladas y las buenas prácticas educativas que existen en la actualidad. Las respuestas deben ser anotadas por quien facilita en el sector verde de la hoja.
3. Luego se solicita a las y los participantes que señalen aquellos aspectos o temáticas que encienden luces de alarma (idea de problemáticas de baja



- gravedad) en sus comunidades educativas y que deben ser atendidas a tiempo antes de convertirse en un problema de mayor complejidad. Las respuestas deben ser anotadas por quien facilita en el sector amarillo de la hoja.
4. Se procede a solicitar a las y los participantes que indiquen aquellas cuestiones que consideran un problema ya instalado, estructural o coyunturalmente en el sistema educativo en general o que afecta sobre su desempeño como miembro de la comunidad educativa y que deben ser abordados de manera urgente. Las respuestas deben ser anotadas por quien facilita en el sector rojo de la hoja.
 5. A partir de todas las respuestas registradas, se solicita a las y los participantes que señalen aquellas acciones que ya se vienen implementando o que deberían realizarse que permitirían profundizar lo alcanzado, abordar los temas que encienden luces de alarma o abordar problemas de mayor gravedad y así lograr la escuela que soñamos. Para ello quien facilita ha compartido una nueva hoja en blanco con el título “propuestas para la escuela del futuro” donde registrará las propuestas.

Opción de Software:

La utilización de pantalla compartida con la plantilla de colores puede reemplazarse con la utilización de dos apps que son muy sencillas y no necesitan descarga por parte los y las facilitadores/as: <https://en.linoit.com/> o <https://padlet.com/>

Para ello es necesario que los y las facilitadores/as preparen antes las plantillas colaborativas de colores rojo-amarillo-verde y la de presentación de propuestas para luego el día del EDP, en esta instancia compartir a través del chat el link de ingreso para que cada participante ingrese y escriba sus respuestas y luego la coordinación comparta en la sala virtual cómo quedaron conformadas cada una de las instancias. La clave aquí es que las y los participantes tengan preferentemente como dispositivo de conexión una computadora. De utilizarse esta opción, la capacitación a los y las facilitadores/as deberá incluir este ítem para darle desarrollo a una correcta explicación.

Versión presencial:

1. Se disponen en el suelo tres grandes afiches de color rojo, amarillo y verde. Se entrega a las y los participantes 15 rectángulos de papel (20 x 7 cm aproximadamente y un marcador.
2. Se les pedirá a las y los participantes que escriban en primer lugar, aquellos elementos, dimensiones, prácticas, acciones o recursos que consideran que el sistema educativo y/o sus escuelas poseen y deben ser sostenidas, potenciadas, profundizadas o replicadas en el futuro ya que configuran las



- columnas vertebrales de las capacidades estatales instaladas y las buenas prácticas educativas que existen en la actualidad. Las respuestas deben colocarse sobre el afiche verde.
3. Luego se solicita a las y los participantes que escriban aquellos aspectos o temáticas que encienden luces de alarma (idea de problemáticas de baja gravedad) en sus comunidades educativas y que deben ser atendidas a tiempo antes de convertirse en un problema de mayor complejidad. Las respuestas deben colocadas sobre el afiche amarillo.
 4. Se procede a solicitar a las y los participantes que escriban aquellas cuestiones que consideran un problema ya instalado, estructural o coyunturalmente en el sistema educativo en general o que afecta a su desempeño como miembro de la comunidad educativa y que deben ser abordados de manera urgente. Las respuestas deben ser colocadas sobre el afiche rojo.
 5. A partir de todas las respuestas registradas, se solicita a las y los participantes que señalen aquellas acciones que ya se vienen implementando o que deberían realizarse que permitirían profundizar lo alcanzado, abordar los temas que encienden luces de alarma o abordar problemas de mayor gravedad y así lograr la escuela que soñamos. Para ello quien facilita coloca un nuevo afiche de color blanco con el título “propuestas para la escuela del futuro” donde registrará las propuestas.

2.c.2 Conclusiones

Las y los facilitadores realizarán una resumida reseña y sistematización de los principales resultados obtenidos con la Dinámica III en el marco del objetivo general del Diálogo Público generado.

Tiempo máximo: 10 minutos

2.c.3 Evaluación del EDP

Consiste en solicitar a cada participante que complete un formulario (virtual o en papel según corresponda) de evaluación del EDP del que acaba de participar a los fines de recoger desde el Equipo Técnico las valoraciones que los actores de la comunidad educativa tienen de la instancia de Diálogo Público generada.

Tiempo máximo: 5 minutos

2.c.4 Despedida del CPE y Equipo Técnico

El Encuentro finaliza con un saludo y el agradecimiento del CPE y Equipo Técnico a las y los participantes de la Comunidad Educativa, recordando la relevancia del Diálogo Público generado y la utilización posterior que éste tendrá en relación a la política educativa de la provincia.



Tiempo máximo: 5 minutos

A continuación, se esquematizan los momentos y tiempos máximos establecidos para la realización de los Encuentros de Diálogos Públicos Regionales

Momentos del Desarrollo del EDP	Tiempos a utilizar (en minutos)	
	Virtual	Presencial
1. Etapa Introductoria	20´	35´
1.a Saludos de bienvenida del CPE	5´	5´
1.b Presentación del Equipo Técnico	5´	5´
1.c Presentación de las y los integrantes de la CE	10´	25´
2. Desarrollo temático	120´	150´
2.a Exposición general del esquema del EDP	5´	5´
2.b Dinámica I – sesión de todo el grupo	40´	50´
2.c Dinámica II – sesión en subgrupos	40´	50´
2.d Plenario Dinámica II – sesión todo el grupo	35´	45´
----- coffee break -----	10´	15´
3. Cierre	50´	45´
3.1 Dinámica III	30´	25´
3.2 Conclusiones	10´	10´
3.3 Evaluación EDP	5´	5´
3.4 Despedida del CPE y Equipo Técnico	5´	5´
Tiempo total	200´ (3.33 hs)	245´ (4.08 hs)

Fase 3: Sistematización de resultados del Diálogo Público

Finalizado cada Encuentro Regional, el Equipo Técnico procederá a sistematizar la información que se desprende del Diálogo Público realizado con la comunidad educativa, para luego ser abordados los tres encuentros de manera comparada y articulando los principales resultados con el diseño del Plan Quinquenal a presentar al CPE en el marco del proyecto de asistencia técnica.

Para ello son fundamentales las observaciones y el registro en detalle que realizaron los y las facilitadores/as en los DP. Se considera importante que los encuentros, sean virtuales o presenciales, se graben como material documental a ser analizado por equipo. En este sentido, las y los participantes deben ser informados previamente para que haya un consenso alrededor de este tipo de registro.

3.1 Elaboración de informe de debates y conclusiones de los EDP

Como primer abordaje evaluativo de los EDP, el equipo técnico procederá a analizar todos los registros obtenidos del mismo a los fines sistematizar en un



informe de corte cualitativo las principales conclusiones de las opiniones, visiones y propuestas que los y las participantes de la comunidad educativa señalaron en torno a los ejes temáticos debatidos en cada instancia.

3.2 Integración de resultados de EDP al Documento Base de PQCES

A partir de los informes elaborados oportunamente en el marco de los proyectos 2019 y 2020 y del material documental generado por el presente proyecto 2021/2022, junto al informe señalado en el punto anterior, se utilizarán los principales insumos y recursos obtenidos por el Equipo Técnico para la realización del Documento Final a los fines de sentar las bases de un Plan quinquenal comunitario de la educación santacruceña (PQCES) 2022-2026.

A partir de la propuesta de encauzar el intercambio participativo en el marco del presente proyecto de asistencia técnica al CPE mediante la estrategia de Diálogo Público y a través de la técnica de Encuentro de Diálogo Participativo, el presente documento transmite el conjunto de momentos, pasos, dinámicas y actividades específicas a implementar a los fines de desarrollar una adecuada utilización y aplicación del diseño metodológico propuesto.



1.4 SUBTAREA 1.4. Elaboración de un documento base para la discusión (que incluye dimensiones, variables y lineamientos orientadores para el debate, elaborados sobre la base de problemas identificados e indicadores elaborados sobre la base de los proyectos implementados en 2018 y 2019).

Aquí se presenta el documento base elaborado, lo antecede el modelo de invitación que recibirán los participantes a la hora de ser convocados para los encuentros regionales.

1.4.1 “Documento base para el Encuentro de Diálogo Participativo para el intercambio y la construcción colectiva de la educación santacruceña”

Introducción

El Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz trabaja para avanzar hacia una educación democrática, inclusiva y de calidad, sentando las bases para la vinculación entre la educación y el desarrollo productivo local, la exploración de otros modos de acceso al conocimiento a partir propuestas que amplíen la experiencia escolar, la (re)valorización de la escuela como ámbito de encuentro y construcción de la experiencia colectiva, y la ampliación de la capacidad de intervención y organización de la comunidad educativa.

La propuesta es consultar a la comunidad educativa acerca de opiniones e ideas que aporten al mejoramiento de las políticas públicas y permitan establecer acuerdos y la apropiación colectiva de plan de acción.

Los ejes que les proponemos abordar son:

- Visiones generales sobre un sistema educativo y una escuela de calidad
- Los desafíos actuales en el quehacer de la escuela
- La escuela del futuro: la post pandemia y proyecciones sobre la escuela que soñamos

Qué les proponemos:

Se propone la realización de 3 encuentros regionales (norte, centro y sur) donde se convocará a los integrantes de la comunidad educativa que tienen un rol central en la dinámica cotidiana del sistema educativo y un lugar central para analizar la experiencia cotidiana en sus escuelas.

Para el desarrollo de los encuentros regionales se seleccionará una cantidad de escuelas que tengan representatividad tanto en regional, como en los distintos niveles y modalidades.

En caso de que el contexto epidemiológico no permita el formato presencial, se elaboró una dinámica virtual.



No se harán espacios de intercambio por nivel o modalidad educativa, sino por temas comunes a los diversos perfiles de participantes y se trabajará con un equipo de facilitadores de la UNPAZ y el acompañamiento de un equipo técnico del CPE.

Está previsto iniciar cada encuentro con temas comunes a todos los y las participantes en un debate general, luego generar espacios de debate por temas y finalmente volver al encuentro general para la puesta en común de las conclusiones. Los encuentros tendrán una duración aproximada de 3 a 4 horas.

Se convocará a directivos/as, docentes y equipos de apoyo, madres, padres, tutores, jóvenes y adolescentes:

A los directivos/as porque:

- Son quienes garantizan espacios de participación de toda la comunidad educativa en el diseño y ejecución de los proyectos educativos.
- Generan canales comunicacionales fluidos con la comunidad educativa para crear y potenciar un sentido de pertenencia comunitaria con la escuela y sus proyectos.

A los/las docentes y equipos de apoyo porque:

- Contribuyen en la elaboración, reflexión, puesta en práctica y evaluación de los proyectos institucionales y participan en la génesis de la cultura institucional.

A los/las estudiantes porque:

- Participan de la programación de los proyectos y actividades institucionales
- Desarrollan y organizan espacios de representación estudiantil para abordar sus necesidades en tanto parte de la comunidad educativa.

A las madres, padres y tutores porque:

- Asumen el compromiso de estar informados/as de los proyectos y actividades intra y extraescolares.
- Mantienen diálogos fluidos con docentes y directivos/as.
- Contribuyen en la elaboración, desarrollo y evaluación de proyectos.
- Crean instancias cooperativas para potenciar y acompañar los proyectos institucionales.

Estos espacios de encuentro entre la ciudadanía y los actores estatales para el diálogo sobre materias de interés público, son un proceso donde la ciudadanía comparte opiniones, análisis, inquietudes, propuestas o soluciones en cuestiones específicas de políticas públicas desde una mirada individual y colectiva lo que potencia escenarios de transformación.



El Cronograma de encuentros será:

Región Sur: XX de XX de XX. Escuela XXXXXXXX de la localidad de XXXXXX,
10hs.

Región Centro: XX de XX de XX. Escuela XXXXXXXX de la localidad de XXXXXX,
10hs.

Región Norte: XX de XX de XX. Escuela XXXXXXXX de la localidad de XXXXXX,
10hs.

Por consultas: XXXXXXXX@XXXXXX.XXX.XX o al XXX-XXXXX-XXXX

¡Esperamos contar con su participación!

1.4.2 Insumos para la discusión

“El desarrollo a gran escala se alcanza con esfuerzos colectivos”.
A Kirchner. Apertura de sesiones legislativas. Marzo 2021

Esta invitación a pensar juntos está ordenada en dos grandes abordajes de discusión que organizan el debate a partir de (re)conocer un primer estado de situación de la educación provincial en relación a la región y al total país: *¿De dónde venimos y cómo estamos ahora? La educación santacruceña hoy* y unas orientaciones para pensar colectivamente el *¿Hacia dónde vamos? La educación santacruceña que deseamos a futuro.*

1. ¿De dónde venimos y cómo estamos? La educación santacruceña hoy

Para dar un marco de respuesta inicial a esta pregunta, se detalla el estado de situación y evolución de los principales indicadores del sistema educativo provincial en los últimos 10 años (2009-2019). Se toma el año 2019 porque es el último año sistematizado a nivel nacional que permite la comparabilidad regional y nacional para todo el período.

Un segundo momento da cuenta de las acciones más relevantes llevadas a cabo en la educación santacruceña en los últimos tiempos, lo cual permite visibilizar tanto los logros como los desafíos aún pendientes.



1.1. Evolución de los indicadores educativos

El sistema educativo de la provincia de Santa Cruz cuenta (al 2019, último año sistematizado a nivel nacional que permite la comparabilidad regional y nacional) con 106.139 alumnos, 418 unidades educativas y 10.440 cargos docentes. Representa 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 relación a la Región Patagónica en su conjunto, representa el 13.5% de la matrícula, el 11.2% de las unidades educativas y el 12.8% de los cargos docentes.

Cerca de 9 de cada 10 alumnos concurren a la Educación Común y 1 de cada 10 alumnos lo hace a la Educación para jóvenes y adultos. Esta distribución es muy similar a la del total del país como en el resto de la Región Patagónica.

Educación común: situación actual y evolución

- El 48.1% de los cargos en la Educación Común son cargos frente alumnos.
- En el periodo considerado (2009 a 2019) la matrícula aumentó un 27% mientras que los cargos docentes lo hicieron en un 42%.
- El aumento de la matrícula supera ampliamente el experimentado por el resto de la Región (16%) y del total del País (10%).
- Todas las funciones de los cargos docentes crecieron en forma constante todo el periodo. Los cargos de apoyo se incrementaron un 75%, los cargos directivos el 51%, superando con creces tanto al resto de la Región (34% y 46%, respectivamente) como al total del País (21% y 28%, respectivamente).

Nivel Inicial

- Cuenta –en 2019- con 15.568 alumnos, 95 unidades educativas y 1.769 cargos docentes.
- Cerca de 6 de cada 10 cargos docentes cumple funciones frente a alumnos mientras que cerca de 3 de cada 10 lo hace en funciones de apoyo.
- Entre 2009 y 2019, se incrementaron la matrícula (34%), los cargos docentes (37%) y las unidades educativas (22%).
- La matrícula de salas de 4 y 5 años presenta una cobertura similar al total país, mientras que en la sala de 3,- aún no obligatoria a nivel nacional-, la provincia supera a la región y al total nacional.
- Hay un promedio de 15.9 alumnos por docente frente a alumnos, similar que el promedio del país.

Nivel Primario



- Santa Cruz tiene 42.734 alumnos, 117 unidades educativas y 3.944 cargos docentes.
- Cerca de 7 de cada 10 cargos docentes cumple funciones frente a alumnos mientras que cerca de 2 de cada 10 lo hace en funciones de apoyo.
- Entre 2009 y 2019 la matrícula del nivel aumentó un 5%, las unidades educativas crecieron un 9%, el crecimiento de los cargos docentes fue, comparativamente con las provincias de la región, mucho más grande, alcanzando al final del periodo un incremento del 33%.
- En la provincia (en 2019), hay 22.5 alumnos por grado y en promedio, hay 15.6 alumnos por docente, superior a la media regional pero menor al promedio nacional.
- La tasa de promoción efectiva correspondiente al período 2018-2019 fue de 98.5%, una de las más altas del país (ocupa el 6to lugar), bastante por encima del promedio nacional.
- Entre los años 2018/19, la tasa de repitencia era de 1.2%, una de las más bajas del país. Es prácticamente un tercio de la del total del País (2.8%), superada – entre otras - por dos de las provincias de la Región: Neuquén (0.7%) y Tierra del Fuego (0.8%).
- En el período 2018/2019, la tasa de abandono interanual fue 0.2, una de las más bajas del país y por debajo del promedio nacional (0,5%).
- La tasa de sobreedad es de 4.7%, una de las más bajas del país, por encima se encuentran todas las demás provincias de la región (menos Río Negro) y el promedio nacional (8.0%). Al igual que en el resto del país, la sobreedad aumenta grado a grado entre uno y dos puntos hasta 7mo, donde se observa un aumento importante, representado al 13.0% de los matriculados.

Nivel Secundario

- En 2019, el nivel está compuesto por 29.578 alumnos, 86 unidades educativas, 2.722 cargos docentes y 61.709 horas cátedras.
- Dos terceras partes de los cargos docentes son de apoyo mientras que 2 de cada 10 de esos cargos cumplen funciones frente a alumnos. En cuanto a las horas cátedra, 8 de cada 10 de esas horas está dedicada al dictado de clases, el resto se reparte entre proyectos instituciones y otras funciones.
- En los últimos diez años, la matrícula aumentó un 64% y los cargos docentes, un 61%.
- Comparando con el resto de la Región y el total del País, Santa Cruz muestra un incremento significativo de la matrícula (64% versus 20% de la Región y 19% del total del País).
- Hay 27.2 alumnos por sección.
- La tasa de promoción efectiva muestra un comportamiento similar al total país: más bajas en los extremos (primer y último año; (62.5% y 67.0% respectivamente), y más alta en 4to año (78.0%).



- La tasa de abandono interanual es más alta en el ciclo orientado, comportamiento similar al total país.
- La sobreedad (2009-2019), tuvo una tendencia claramente descendente, perdiendo en el 2019, un 14.0% con respecto al año de inicio (53.5% vs 39.5%).
- La tendencia en el total del País es de decrecimiento constante, logrando en el periodo una disminución de 8.4%, importante pero menor que el de Santa Cruz. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la tasa de sobreedad del país estuvo siempre por debajo de la santacruceña.

1.2. Algunas acciones relevantes llevadas a cabo en la educación santacruceña en el último quinquenio.

La gestión del sistema educativo santacruceño registra la apertura hacia nuevos sectores, la fortaleza de la territorialidad y la creación de espacios multiagenciales e interdisciplinarios para el abordaje de diferentes situaciones problemáticas. Así, se destaca la implementación de *instancias interministeriales* en el abordaje de la implementación de la ESI, y en iniciativas de las modalidades de Técnica, Especial y Jóvenes y Adultos, 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. También se diseñaron *mesas de gestión*, que 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. Como ejemplo se destacan las mesas de gestión impulsadas desde el área de Educación Especial y la Coordinación de Estudiantes.

1.2.1. Ejes prioritarios de la gestión

Este enfoque se complementa con los cinco ejes prioritarios de gestión sobre los cuales se asienta la actual 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 esta área y democratizar su acceso a los y las 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 las estrategias desarrolladas para dar cumplimiento a estos ejes.



El Arte como eje educativo

En sintonía con la sanción de la LEN N° 26.206 que jerarquiza a la educación artística como herramienta transversal en la formación integral de los sujetos, esta 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 crearon 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. Busca la integración social de sectores vulnerables por medio de la música, teniendo como modelo el Sistema Nacional de Orquestas y Coros Juveniles e Infantiles de Venezuela.

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 propuestas, 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. El convenio implica la formación de los y las 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 docente, 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 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/las 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 espacios educativos extracurriculares 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 (6hs. 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 y hasta antes de la pandemia, se desarrolló 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 consistió en el desarrollo de distintas actividades, como el uso de la realidad virtual, la ejecución 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.

Hoy, luego de la pandemia, se pretende que el uso de estos dispositivos se generalice e incorpore a la actividad áulica cotidiana.

Para ello se diseñaron desde un área específica de Desarrollo Profesional del CPE, una serie de Ateneos Digitales, en donde se buscó impulsar la formación docente sobre distintas estrategias, plataformas y dispositivos que promueven la incorporación paulatina de las TICS en el aula.

Actividad física y deportiva

Al igual que con el Arte, desde la 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 y hasta la actualidad, se han desplegado distintas acciones que aún son incipientes, experiencias piloto 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/as de los establecimientos educativos en donde funcione el programa y tiene por objetivos crear en dichos espacios oferta deportiva, 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. 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, estimulando a todas las instituciones escolares a llevar adelante actividades propias del espacio curricular de educación física. Las propuestas ofrecen que los alumnos tengan la posibilidad de participar en actividades organizadas y destinadas a sus niveles y necesidades. 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/las 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 avale dichas prácticas.

1.2.2. Estrategias de fortalecimiento desarrolladas por el CPE

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 y madres, se promueve la participación de egresados/as de las escuelas y de los/las vecinos/as). También se promovió el vínculo directo de las cooperadoras con el Consejo, de forma tal de garantizar y promover su autonomía.

Por su parte, se apoyó el fortalecimiento de la participación estudiantil, a partir de la creación de un área que centraliza la participación de los/las estudiantes



del nivel medio, a partir de dos programas específicos: el Parlamento Juvenil y los Centros de Estudiantes que ampliaron la base de participación y democratizaron 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/as 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/las supervisores/as 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/as del nivel primario, llevado a cabo por la Dirección de Desarrollo Profesional.

1.2.3. Otros programas específicos diseñados e implementados desde el CPE

En cuanto a los programas propiamente dichos hay más de veinticinco iniciativas.

Se trata de un grupo de heterogéneo de iniciativas entre las que, además de los programas mencionados anteriormente, se pueden destacar el Programa Sigo, el Portal EDUCATIC, el Parlamento Juvenil, el desarrollo de los Equipos Técnicos de Abordaje Temprano (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 toda la población de la provincia; diseñar e implementar formatos de Educación para Adultos que facilite la permanencia y el egreso de los/las estudiantes, mejorar la oferta educativa de Jóvenes y Adultos, de forma tal que sea significativa para los/las 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 al Portal EDUCATIC, se trata de una plataforma web, destinada a familias, docentes y alumnos/as, en donde se incluyen contenidos educativos. 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/las estudiantes. Está destinado a todo el estudiantado de nivel secundario 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 no se centren exclusivamente en el alumno/a, 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/as 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/as derivados/as, talleres e instancias de contención para las familias, así como la articulación con los establecimientos educativos en los que se encuentran matriculados/as los/las estudiantes con derivación.

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/a tutor/a-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/as, en base a 5 ejes: Derechos e infancia; Cuidado del cuerpo y la salud; Diversidad; Violencias; Género; producción de materiales para distribuir entre los/las docentes, también con el apoyo de la Dirección de Desarrollo Profesional.

1.2.4. Iniciativas de capacitación y formación docente

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/las docentes involucrados/as 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/as y/o rectores/as 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, 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/las docentes de los establecimientos educativos del nivel primario al uso de la plataforma de las Aulas Virtuales y capacitar a los/las asistentes de los gabinetes informáticos en la elaboración de un proyecto institucional, de acuerdo a los lineamientos fijados por los/las directivos/as 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.

1.3. Acciones realizadas en el marco de la pandemia 2020-2021

A partir de 2021 el conjunto de las acciones realizadas en la pandemia se enmarcan en el Programa Nacional “Acompañar Puente de Igualdad”. Esta línea de acción del Ministerio de Educación de la Nación – que el CPE implementa en Santa Cruz - tiene como objetivo acercar herramientas y contención a aquellas niñas, niños y adolescentes que hayan interrumpido el vínculo con la escuela para su reinserción escolar.

El programa refuerza el acompañamiento integral a las trayectorias escolares no iniciadas, interrumpidas o inconclusas de niñas/os, adolescentes, jóvenes y adulta/os, por medio de diferentes iniciativas planificadas desde la ciencia, el arte, los juegos, las palabras, la música y los museos.

Siguiendo este enfoque, el abordaje de acciones referidas a cada alumno, busca que recupere la condición de integrante de su grupo de pertenencia escolar, parte sustancial para su crecimiento, desarrollo y formación.

1.3.1. Estrategias para garantizar la continuidad de las trayectorias educativas

- El 98% de los/las estudiantes sostuvo el vínculo pedagógico.
- El 100% de estudiantes matriculados y educadores del Sistema Educativo fueron registrados en la Plataforma de Aulas Virtuales.
- Se generaron Aulas Virtuales para 212 establecimientos, abarcando jardines, escuelas y colegios.
- Se distribuyeron 160 mil cuadernillos para estudiantes sin conectividad y se gestionaron 20 mil tarjetas de teléfono con datos. Inversión que asciende a \$1.100.000.
- Se elaboraron cuadernillos para estudiantes de Nivel Secundario Técnico Profesional y de la Modalidad de Jóvenes y Adultos.
- En Nivel Inicial y Primaria se complementaron los cuadernillos del Programa Nacional ‘Seguimos Educando’, con actividades integradas.
- Se gestionó con ENACOM la gratuidad de los dominios pertenecientes al Consejo Provincial de Educación.
- Se realizaron 208 actos virtuales de graduación de Jardines, Escuelas y Colegios
- A través del CER se recuperaron 5122 notebook (Programa Conectar Igualdad) de instituciones que no se utilizaban, de las cuales se repararon 3546 y se distribuyó el 72% de los dispositivos.



- Se gestionó la donación de 250 computadoras portátiles y se firmaron 3 convenios con la Fundación YPF para la implementación de programas (Dirección Provincial de Responsabilidad Social)
- Aulas TV generó 72 programas, y desde las Radios Socioeducativas se lanzaron 400 piezas (programas, micros, spots).
- Se efectivizó el pago de 'Becas 60 años' a 47 becarios. Una inversión anual de \$15.960.419.
- El Programa 'Acompañar' tiene una proyección de inversión 2021 de \$39.000.000.
- Actualmente 17.800 estudiantes están incluidos en el Programa 'Acompañar'.

1.3.2. Estrategias para fortalecer la formación docente

- Se firmaron 26 convenios para el Programa Prácticas Profesionalizantes.
- La formación docente implicó una inversión de \$16.795.787, alcanzando a 10.692 docentes de un total de 11.991, es decir el 92% de los/las docentes accedieron a capacitaciones gratuitas.
- Se realizaron capacitaciones a personal docente y no docente mediante plataforma de CPE y cuadernillos. También al personal de maestranza.
- En 2020 se generaron 14 ofertas académicas de capacitación para personal docente y no docente.
- En 2021 se elevaron a 19 las propuestas de Formación Docente dictadas por prestigiosas universidades nacionales.
- Matrícula total provincial de 9268 en formación docente y no docente.

1.3.3. Estrategias para fortalecer la organización y funcionamiento de espacios de participación de estudiantes y familias

- Se mantuvo y organizó el funcionamiento de 48 centros de estudiantes (participación de 850 estudiantes).
- Se mantuvo y organizó el funcionamiento de 182 cooperadoras escolares
- A través de la Coordinación de Estudiantes se colaboró en el diseño de políticas para garantizar la terminalidad educativa; se promovió la conformación de Centros de Estudiantes en el nivel secundario y superior; se generaron espacios de encuentro entre los distintos centros de estudiantes, la mesa de gestión y la coordinación para la construcción de la nueva normativa provincial referida al funcionamiento de los centros; y se generaron espacios de participación para que los/las estudiantes intercambien, debatan y dialoguen acerca de temas vinculados a sus vidas.



1.3.4. Las acciones desplegadas en números

- Hasta diciembre de 2020 se habían distribuido 143.988 cuadernillos y 11.932 kits escolares.
- Hasta diciembre de 2020 se han realizado intervenciones con una inversión de casi \$410 millones, con 5 obras en ejecución y 4 proyectadas.
- Para 2021 se estima ejecutar \$206 millones destinados a infraestructura escolar.
- Inversión de 32 millones: alcohol en gel, dispensers, termómetros y barbijos.
- Inversión de \$5,960,000 millones: en compra de elementos de higiene personal.
- Inversión de \$5,246,000 millones: en compra de insumos de limpieza.
- En el 2020 se llevaron a cabo Asistencias Financieras a Escuelas de Gestión Privada, con una inversión de \$ 6.852,385,00.-

1.3.5. Otras acciones desplegadas

- Se creó un sistema virtual de Ofrecimientos de cargos/hs. docentes en toda la Provincia.
- Se creó el Sistema Virtual para las inscripciones de niños/as y adolescentes en toda la Provincia.
- Se produjeron Acuerdos y Normativas a través del diálogo entre Nación y Provincia.
- Aquellos/as docentes con cargos suplentes, un total de 82, fueron sostenidos hasta la toma de cargos.
- Se creó la plataforma de capacitación en protocolo para acceso y permanencia en edificios escolares, de la totalidad de Educadores/as y Personal Auxiliar, del Ámbito público y privado. Alcanzando un universo de 15,000 trabajadores.
- En 2020 se crearon 117 salas/secciones, 121 nuevos cargos y 8.227 horas cátedra en el conjunto de los niveles y modalidades educativas.
- Para 2021 se estima ampliar la creación de 39 salas/secciones, 69 nuevos cargos y 1.947 horas cátedra en el conjunto de los niveles y modalidades educativas.
- En febrero de 2020 y de 2021 se acordaron paritarias con los gremios docentes.

2. ¿Hacia dónde vamos? La educación santacruceña que deseamos a futuro



Una serie de desafíos ya se encuentran en debate en la educación nacional y algunos de ellos se ven reflejados en el sistema provincial.

El principal desafío integral de la educación provincial es ***consolidar la política educativa con centralidad en el desarrollo humano y social, partiendo de la premisa de que una educación de calidad es aquella que surge de la inclusión.***

Para orientar el diálogo, se parte de un conjunto de desafíos agrupados por un conjunto de dimensiones:

Respecto de la accesibilidad e Inclusión educativa, cobertura del sistema e impacto de la educación en los distintos tipos de aprendizajes de los estudiantes, algunos de los principales desafíos a futuro:

- Ampliación de la oferta de nivel inicial, sobre todo en los años no obligatorios, con especial énfasis en la oferta de jardines maternos de gestión estatal.
- Diseño de planes específicos que eviten el abandono en el nivel primario y medio, junto con programas de reingreso en ambos niveles, a fin de mejorar los indicadores de desempeño interno del sistema con.
- Ampliación de la jornada escolar del nivel primario, con actividades científicas, artísticas, lúdicas y expresivas.
- Universalización de la cobertura del nivel medio haciendo de la escuela un espacio significativo para los/las jóvenes en el que puedan estudiar, vincularse y participar activamente.
- Desarrollar estrategias que se orienten prioritariamente en el 5to. año, donde se registra la tasa más alta de deserción interanual.
- Orientar la profundización de las transformaciones de la escuela técnica hacia el desarrollo de las comunidades locales favoreciendo el arraigo de las nuevas generaciones.
- Profundización en las transformaciones orientadas a la consolidación de un sistema educativo “no segregado”.
- Profundización de las transformaciones desde la perspectiva de justicia curricular, de género y justicia ambiental orientada a la formación de una ciudadanía activa y comprometida en la construcción de una sociedad más justa, democrática y solidaria para alcanzar el desarrollo sustentable.

Respecto de las prácticas pedagógicas: aspectos curriculares, didácticas, formación inicial y la continua:



- Fortalecimiento de una política docente integral que incluya:
 - Ampliar la oferta de formación inicial, asegurando una propuesta acorde a las exigencias de la educación en Santa Cruz, eliminando las áreas de vacancia existentes.
 - Promover ciclos de complementación curricular públicos, a distancia y con enfoques consistentes con las políticas educativas provinciales parece ser una hipótesis que vale la pena explorar.
 - Diseño e implementación de un programa provincial de formación docente continua, gratuito y en servicio que revalorice los saberes construidos por la docencia santacruceña y potencie el intercambio y la sistematización de nuestras mejores experiencias. Fortalecer los dispositivos a distancia, de forma tal de garantizar el acceso a las ofertas de formación a todos los docentes de todos los rincones de la provincia.
- Creación de nuevas tecnicaturas de educación superior a través de nuevos convenios de colaboración con organismos nacionales e internacionales.
- Políticas de articulación con el ministerio de salud para la elaboración de un programa integral de salud docente con perspectiva de género.
- Diseñar e implementar políticas específicas para los/las docentes que han migrado hacia la provincia de Santa Cruz, favoreciendo su arraigo y su acercamiento a la historia y a la identidad provincial, como así también a las especificidades de su sistema educativo.
- Diseñar los espacios para el aprendizaje y la participación desde la educación ambiental, coherente con una definición de ambiente que incluye a las personas, a la sociedad y el sistema natural de las que son parte.

Respecto de la gestión institucional: participación, infraestructura y equipamientos, y mejora del clima escolar.

- Sostenimiento y ampliación de las tareas de mantenimiento y refacción edilicia. Mejoramiento del equipamiento donde sea necesario, especialmente luego de la pandemia.
- Nuevas tecnologías: fortalecer la incorporación de estas herramientas en la actividad áulica cotidiana, potenciando no sólo el desarrollo de contenidos accesibles a los/las estudiantes, sino también la capacitación docente y su familiarización con los nuevos dispositivos. Ampliación del piso tecnológico y la provisión de equipamiento necesario para el desarrollo de actividades curriculares y pedagógicas a través de las nuevas tecnologías.
- Tareas de mantenimiento orientadas al cuidado del patrimonio, el ambiente y la accesibilidad



- Formación específica en el cuidado del patrimonio, el ambiente y ajustes de accesibilidad destinada a personal no docente y trabajadores/as que intervengan en los espacios escolares.

Continuidad pedagógica y continuidad de la enseñanza

La vida escolar se compone de un registro material, integrado por los objetos que la forman, que incluye desde los edificios a los útiles y los cuerpos de los sujetos; y un registro relacional, integrado por los diversos usos, acciones y sentidos que le otorgan quienes la habitan. Desde marzo de 2020, estos registros se vieron abruptamente separados por la irrupción de la pandemia de modo que los y las docentes se vieron obligados a armar nuevas articulaciones para poder continuar con el proceso educativo en lo que se llamó la continuidad pedagógica y, de esa forma, sostener con las herramientas con las que ya contábamos y con las que se pudieron producir los vínculos, los cuidados y, sobre todo, la enseñanza (Pineau, P ,2021)

Se han alterado los supuestos pedagógicos de la escolarización, Si bien aparece alterada la presencialidad, esta alteración tiene consecuencias en otros aspectos de la forma escolar: en la gradualidad, en la simultaneidad, etc. En 2021 la posibilidad del regreso a la presencialidad instaló la falsa expectativa que se volvería a prácticas conocidas, por ello cabe preguntarse ¿A qué escuela queremos volver? ¿Qué queremos conservar y qué cuestiones es menester modifica? Sabemos que no habrá un acto de creación de una nueva escuela dice Terigi, F (2021) y señala cuáles de esas novedades le gustaría que se conservaran -si bien están destinadas a pensar con docentes creemos que puede ser interesante compartir trazos generales con la comunidad-

- la idea de una priorización decidida de lo que las escuelas tienen que enseñar
- las experiencias de agrupamientos flexibles que ha sido necesario generar en muchas situaciones.
- la comprensión de que en cada escuela el estudiantado pertenece a todo el equipo docente
- que pudiéramos profundizar en esta especie el desacople entre el tiempo de aprendizaje y el tiempo de enseñanza, intensificando en el aula lo que no podemos hacer con la misma comodidad cuando no estamos con las y los estudiantes, pero pensando que el aprendizaje va mucho más allá de lo que hacemos cuando estamos con ellas y ellos.

Compartir estas novedades y analizarlas aportará a configurar una política pedagógica curricular para el corto plazo postpandémico. Sostener y recuperar estos intentos y estas decisiones en pos de promover condiciones para la enseñanza y la promoción del aprendizaje es un desafío.



Políticas del Cuidado

El cuidado, pensado y concebido a través de acciones conjuntas y solidarias es un desafío de agenda para la postpandemia.

En las prácticas de la enseñanza la función del adulto cumple un papel importante al estar disponible para los y las estudiantes. Esa disponibilidad, no se subsume a rasgos de la personalidad, es una disposición ética de cuidado del otro. No se trata de tener confianza, sino de hacer confianza en la conducta futura de otro. Estar disponibles, es hacer confianza. Estar disponibles es cuidar.

Las escuelas han desplegado múltiples estrategias que hicieron de soporte para el cuidado de niños niñas y adolescentes y sus familias, y así generaron condiciones para la enseñanza.

Las políticas de cuidado constituyen acciones destinadas a garantizar el bienestar físico y emocional cotidiano de las personas con algún nivel de dependencia [...] implica que el énfasis pase por la responsabilidad política que tenemos quienes trabajamos en cada una de las capas que conforman el sistema educativo [...] Tanto las instituciones de educación como las de salud son instrumentos del Estado. Desde las escuelas, y en función de ser las instituciones en las que el Estado delega la enseñanza de los saberes socialmente legitimados, la ocasión es propicia para superar dicotomías profesionales desde las cuales los chicos y las chicas son observados, analizados y etiquetados de acuerdo con miradas parciales de alumno o paciente y dar el paso conjunto para pensar y hacer con otros un nuevo nosotros a partir del cual agentes de educación y salud veamos, pensemos y actuemos articuladamente de modo responsable, profesional y colaborativo. (Niedzwiecki, 2019).

Desde esta perspectiva, la gestión de las políticas de cuidado se debe sostener de manera intersectorial y transversal, bajo el principio de corresponsabilidad. El diseño de políticas de cuidado debe sustentarse en la pluralidad de voces de quienes hacen escuela, recuperando las experiencias mínimas que vienen haciendo posible garantizar el derecho a enseñar y aprender.

2.1. Ejes para repensar y (re) construir la nueva normalidad frente a la postpandemia en los sistemas educativos de la región

Los retos a enfrentar y caminos por construir y recorrer en el futuro del sistema educativo santacruceño que recién mencionamos se encuentran atravesados no solo por el contexto provincial y nacional. Como es sabido, el 11 de marzo de 2020 la Organización Mundial de la Salud declara que el mundo se enfrenta a una nueva pandemia (el coronavirus COVID-19) y que persiste hasta la actualidad.



La pandemia está generando en el mundo y en América Latina y el Caribe en particular, una crisis combinada y asimétrica en lo sanitario, social, educativo y económico. En materia de crecimiento, el efecto negativo de la crisis posee una magnitud asimilable a lo ocurrido durante la Primera Guerra Mundial y la Gran Depresión.

Entre las principales cuestiones sociales en las cuales la pandemia ha impactado negativamente, se encuentra el cierre masivo de las escuelas en todos sus niveles. Hacia principios de abril de 2020, a nivel mundial, cerca de 1.600 millones de estudiantes habían dejado de asistir a la escuela y en nuestro continente afectó a más de 170 millones (un 95% de los inscriptos) (UNICEF, 2020). Los países de la región, por medidas de protección de la vida y la salud de sus poblaciones, han debido atravesar más de un año académico sin clases presenciales, con un promedio de 28 semanas con cierre completo del sistema educativo y 17 semanas de manera parcial (CEPAL, 2021).

Esta situación de emergencia generó que los Estados desplegaran una serie de estrategias para darle continuidad al desarrollo de las clases con una educación en la virtualidad, y que como vimos, Santa Cruz desarrolló una serie de políticas específicas. La educación se ha sostenido en la región. Según la Evaluación Nacional del Proceso de Continuidad Pedagógica del Ministerio de Educación de Argentina, todas las escuelas generaron ofertas educativas y el 95% de los hogares han recibido propuestas pedagógicas durante el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) (Lugo y Liácono, 2021).

Como sostiene UNICEF y UNESCO (2020), si bien está demostrado que la tecnología educativa puede mejorar los resultados de aprendizaje, la educación en la virtualidad no logra sustituir de manera “natural” a la educación presencial, aún cuando se logre una amplia inclusión y participación. De acuerdo a estudios de estos organismos, la virtualidad implementada durante el periodo 2020-2021 ha profundizado a nivel mundial tres problemáticas centrales en los sistemas educativos: el aumento en las tasas de deserción escolar², el debilitamiento y la

² Las restricciones de distanciamiento social que impuso la pandemia han afectado profundamente sobre el bienestar y la salud mental de las y los alumnos, en especial de quienes viven en hogares con mayores vulnerabilidades. Se ha proyectado que esta situación puede llegar a generar un aumento de hasta un 15% la tasa de deserción en ALC para infancias y juventudes entre 6 y 17 años.



pérdida de procesos de aprendizajes³ y la profundización de las brechas digitales⁴.

En consecuencia, cuando pensamos el futuro de la educación santacruceña deben estar presentes en el diagnóstico y diseño de las políticas educativas, las complejas dinámicas que la pandemia ha dejado. En este sentido, la respuesta educativa para abordar de manera efectiva, inclusiva, con justicia social y con un enfoque de derechos los efectos urgentes de la crisis por pandemia, deben contemplarse el despliegue articulado de estrategias que incorporen visiones situacionales y territoriales con soluciones a medida en el marco de un plan global y transversal. Teniendo en cuenta la información relevada durante la crisis sanitaria por el Ministerio de Educación de la Nación (2020) y las recomendaciones de organismos internacionales tal como UNESCO y UNICEF (2020), podemos señalar tres ejes centrales:

Eje 1. Dejar capacidades estatales instaladas para un esquema consolidado y fortalecido de educación en la virtualidad

Como ya es sabido, durante los momentos más críticos de la pandemia los gobiernos tomaron como principal medida el cierre de las escuelas y virtualización de la enseñanza. A partir de la experiencia aprendida, frente a nuevas “olas” de la pandemia provocadas por nuevas cepas y un rebrote de contagios, la posibilidad de volver a tomar medidas de aislamiento, distanciamiento y retorno de la virtualidad están latentes, por lo que deben reforzarse los esquemas desarrollados. Incluso en nuestro país, aún con 20 semanas continuas de baja en los niveles de contagios y fallecimientos, hay situaciones en que el sistema educativo aún no ha logrado iniciar el retorno a la presencialidad, por ejemplo, en el nivel superior universitario, o lo está haciendo de manera híbrida o semipresencial

Es por ello que se deben continuar repensando y consolidando las propuestas pedagógicas de carácter virtual desarrolladas hasta el momento, promoviendo las habilidades digitales y pedagógicas de las y los docentes. La calidad de la docencia en articulación con la disponibilidad de los recursos necesarios y suficientes, son elementos determinantes en el aprendizaje de las y los estudiantes. En este sentido, las inversiones realizadas en *software*, equipos y

³ En esta dimensión, la gravedad de la situación es tal, que estos organismos internacionales han observado que en Latinoamérica la crisis sobre los procesos de enseñanza a raíz de la Covid-19 podría generar un retroceso de los sistemas educativos del continente a niveles de la década del '60.

⁴ En ALC un 77% de los hogares poseen acceso a internet, aunque con una marcada diferencia entre áreas urbanas y rurales. Además, en los hogares de grupos vulnerables, el acceso ronda en un 45 %, mientras que en los hogares favorecidos es del 98 % (Rieble-Aubourg y Viteri, 2020).



recursos pedagógicos para la implementación de la virtualidad pueden ser redefinidas de manera estratégica para con el fin de consolidar aspectos del sistema educativo híbrido y presencial.

Asimismo, los momentos de virtualidad exigen implementar acciones que promuevan la retención del estudiantado en el sistema educativo, universalizando el acceso a dispositivos y la conectividad necesaria de los principales equipos remotos utilizados. Esto demanda diseñar el desarrollo de infraestructura de manera paralela al quehacer cotidiano de la educación. La prioridad es que el alumnado y su familia sigan involucrados activamente, ello puede lograrse mediante: (i) la combinación de mecanismos de recopilación de datos a distancia y en persona; (ii) el uso de interfaces multimodales como llamadas telefónicas y SMS; y (iii) la mezcla de distintos métodos de recolección de datos, como entrevistas y encuestas. Además, se deben considerar estrategias específicas para los sectores más vulnerables (UNICEF y UNESCO, 2020).

Eje 2. Gestionar la continuidad y recuperar los aprendizajes durante la reapertura de escuelas

Retornar a la presencialidad del sistema educativo exige que todas las escuelas estén listas y preparadas para una reapertura segura y efectiva. Ello implica el despliegue de capacidades y distribución de recursos para que los establecimientos puedan, en primer lugar, aplicar exitosamente los protocolos de salud e higiene apropiados para sus contextos. Para cumplir con esto es probable que los sistemas educativos necesiten inversiones para mejorar la infraestructura escolar.

Por otra parte, frente a los potenciales riesgos sanitarios que el retorno implique en términos de propagación de la pandemia y las razonables preocupaciones que pueden generarse en la comunidad educativa es fundamental desarrollar una adecuada estrategia de comunicación temprana y continua con las y los docentes, padres y madres, y estudiantes.

El regreso a la presencialidad implica a los gobiernos la toma de importantes y desafiantes decisiones de carácter administrativo y pedagógico, sumado a medidas sistémicas que propicien la recuperación de contenidos y la compensación de la disminución de aprendizajes, debiendo readaptar el calendario académico. En consecuencia, los gobiernos deberán pensar el financiamiento de sus sistemas educativos atentos al diseño e implementación de políticas que garanticen operaciones seguras, la construcción de conocimiento y recuperación de aprendizajes, la ejecución de acciones focalizadas atendiendo a la situación de las poblaciones más vulnerables y garantizar, frente al escenario de pandemia y post-pandemia, el bienestar y protección de la comunidad educativa.



Eje 3. Impulsar mejoras e innovaciones para el mediano y largo plazo

El impacto de la pandemia sobre el proceso de aprendizaje y el sistema educativo exige, como ya se mencionó, una revisión de los planes de reapertura de las escuelas. Este contexto es propicio para que los gobiernos analicen junto a los actores de la comunidad educativa la introducción de reformas de largo plazo que propicien nuevos enfoques pedagógico-didácticos y con ello mejoras sustanciales de los sistemas educativos. Los sistemas de información y gestión educativa que debieron desarrollarse durante la pandemia, junto a los ya existentes, son una herramienta fundamental para la planificación y gestión educativa.

Como afirman María Teresa Lugo y Florencia Loiácono:

las prácticas pedagógicas de emergencia pueden resultar una oportunidad para revisar modelos, crear nuevas condiciones e imaginar una escuela transformada, donde las tecnologías maximicen las oportunidades de aprendizaje para todos garantizando el derecho a la educación de calidad para niños, niñas, adolescentes y jóvenes (Lugo y Loiácono, 2021, p. 15).

La crisis desatada por la Covid-19 expuso aún más las desigualdades educativas, las brechas tecnológicas y digitales existentes según los niveles socioeconómicos, las áreas geográficas, las edades, los géneros y determinadas necesidades específicas que requieren las y los estudiantes como, por ejemplo, las personas con discapacidad de las y los estudiantes. Éstas limitan el manejo equitativo, eficiente, inclusivo del sistema educativo en general y de la experiencia enseñanza-aprendizaje en particular. En consecuencia, es primordial generar las transformaciones necesarias para que la educación sea una realidad posible para todas y todos, y en todo lugar.

Proyectar la postpandemia implica atender y abordar el conjunto de problemas que surgieron en todos sus niveles: gestión y gobierno, infraestructura y conectividad, actores y prácticas pedagógicas. La incorporación de tecnología en el quehacer cotidiano de los sistemas educativos será fundamental, como afirman Lugo y Loiácono (2021), para lograr: aprender más, aprender mejor y la posibilidad de aprender de una manera diferente en una concepción que priorice tanto el saber como el saber hacer.



1.5 SUBTAREA 1.5. Realización de 1 jornada virtual de formación destinada a transmitir la herramienta para la elaboración diagnóstico participativo comunitario destinado a funcionarios y mandos medios del CPE con la metodología de formador de formadores.

Se realizaron dos instancias de formación para la transmisión de las herramientas a los equipos del CPE.

La primera instancia se realizó el día 22 de abril a las 18hs y participaron 10 personas de las tres regiones (norte, centro y sur) de la provincia. La dinámica propuesta fue modalidad taller con la utilización de un powerpoint. La segunda instancia se realizó el día 6 de mayo a las 18hs y participaron 8 personas de las tres regiones (norte, centro y sur) de la provincia con la misma dinámica que en el primer encuentro.

Se decidió desdoblar los encuentros para facilitar el intercambio de preguntas y respuestas y que cada participante tuviera oportunidad de tomar la palabra.

Todos los participantes recibieron de antemano los materiales de trabajo elaborados en el marco de la presente consultoría y que fueron utilizados posteriormente para la realización de los encuentros regionales.

El resultado del trabajo de formación fue muy positivo ya que la articulación de equipos en los encuentros fue clave y funcionó a la perfección.

Se incluyen en los anexos (ver anexo 2.5) algunas capturas de pantalla de las reuniones virtuales.

1.6 SUBTAREA 1.6. Elaboración de una muestra para la realización de 3 encuentros virtuales-uno por región educativa- de diagnóstico participativo comunitario con integrantes de la comunidad educativa (padres y madres, directivos, docentes, auxiliares, supervisores, niños, niñas y adolescentes, etc.).

Para la realización de los encuentros regionales se elaboró una muestra representativa de cada uno de los perfiles que participarán, buscando que cada uno tenga la posibilidad de identificar los problemas comunes y tener voz propia para la construcción coral de propuestas de soluciones para el corto y mediano plazo. Se contempló un equilibrio entre zonas rurales y urbanas, escuelas primarias y secundarias, turnos mañana, tarde y noche y modalidades. Es de notar que se previó también que haya paridad de géneros.



En este sentido, la cantidad de participantes por perfil que se estableció para cada encuentro serán:

- Alumnos: 6
- Directivos: 6
- Docentes: 6
- Familiares de alumnos: 6
- Auxiliares: 4
- Equipos de orientación: 4
- Supervisores: 4

Esta estimación fue utilizada como base pero en cada uno de los 3 encuentros se trabajó con un número cercano a los 50 participantes.

Además de haber participado más personas por perfil, se incorporó un nuevo perfil a la convocatoria, referentes comunitarios, conformado por miembros de organizaciones de la sociedad civil, representantes de áreas de los gobiernos locales, cooperadoras y educación superior, entre otros. Esta decisión se sustentó en la necesidad de trabajar la vinculación de la escuela con los distintos sectores y actores de manera de maximizar los recursos existentes ante las problemáticas complejas que se presentan a diario.

1.7 SUBTAREA 1.7. Realización de 3 encuentros virtuales de diagnóstico participativo comunitario con integrantes de la comunidad educativa (padres y madres, directivos, docentes, auxiliares, niños, niñas y adolescentes, etc.)

Se realizaron 3 encuentros regionales según lo establecido en el proyecto.

El primero se realizó el día 9 de mayo en la EPP86 de la localidad de Piedrabuena (Región Centro), entre las 17:30hs y las 20:30hs. Este y los demás encuentros se iniciaron con la proyección de un video con las principales iniciativas del CPE en el último tiempo, seguido por palabras de bienvenida de autoridades del CPE.

El segundo se realizó el día 10 de mayo en la EPP 63 de la localidad de Río Gallegos (Región Sur), entre las 09:00hs y las 12:30hs.

El tercero se realizó el día 24 de mayo en la sede del Sindicato de Petroleros Jerárquicos de la localidad de Caleta Olivia (Región Norte), entre las 15:30hs y las 18:30hs.

Se trabajó en todos los casos con registro en tiempo real de lo acontecido en los grupos mediante el uso de una notebook por grupo con la finalidad de no perder los aportes de los participantes. Tras los viajes de comisión se completaron los



registros realizados in situ con los afiches y papeles escritos por los participantes y/o coordinadores de los grupos en las distintas dinámicas.

Se adjuntan algunas fotos de los encuentros en los anexos (ver anexo 2.6) del presente informe.

1.8 SUBTAREA 1.8. Sistematización de los debates y conclusiones surgidos de los encuentros regionales.

Se elaboró un documento que consolida la sistematización y fue compartido con los participantes de los 3 encuentros a modo de devolución, llevó diseño gráfico y se lo adjunta en los anexos del presente informe.

DIÁLOGOS PARTICIPATIVOS

REGIÓN NORTE, SUR Y CENTRO



El objetivo de estos encuentros es reflexionar y debatir en un marco de horizontalidad donde todas las voces de los integrantes de la comunidad estén representadas para el relevamiento de opiniones e ideas que aporten al mejoramiento de las políticas públicas y que permitan una apropiación colectiva del plan de acción.

Participaron referentes y/o representantes de distintas instituciones distribuidos de manera aleatoria y equitativa en diferentes grupos con la finalidad de que todos pudieran tomar la palabra:

- Docentes
- Familias de estudiantes
- Estudiantes
- Auxiliares docentes
- Directivos
- Supervisores
- Áreas del municipio: DDHH, Cultura, Consejo Deliberante, Niñez y Adolescencia, Discapacidad, Desarrollo Social
- Secretaría de Abordaje de Consumos Problemáticos
- Comisaría de la mujer
- Policía
- Ejército
- Periodistas
- Ong's y clubes

El trabajo estuvo coordinado por un equipo de la Universidad Nacional de José C Paz (UNPAZ) y de la Dirección General de Formación Profesional del Consejo Provincial de Educación (CFE).





DIÁLOGOS PARTICIPATIVOS



Ejes de trabajo:

- ▶ 1. ¿Qué es una escuela de calidad?
¿Qué cosas hacen a la escuela de calidad?
- ▶ 2. ¿Cuáles son los desafíos actuales de la escuela?
- ▶ 3. Escuela y educación del futuro



DIÁLOGOS PARTICIPATIVOS



Los principales hallazgos resultantes del trabajo colectivo fueron:

¿Qué es una escuela/educación de calidad? ¿Qué cosas hacen a la escuela de calidad?

igualdad de oportunidades **inclusión**
diálogo salarios dignos **creatividad**
apertura **participación**
 autonomía **acompañamiento de trayectorias**
 recursos tecnológicos **diversidad**
 accesibilidad





DIÁLOGOS PARTICIPATIVOS



¿Cuáles son los desafíos actuales de la escuela?

- Capacitación a las y los docentes
- Adecuación de los planes de estudio
- Articulación con el mundo del trabajo
- Salarios dignos (sobre este punto las y los estudiantes insistieron en que es un reclamo justo que no solamente afecta a la vida de las y los docentes sino también a la de todos y todas, en especial a los y las estudiantes, que pierden muchos días de clases)
 - Acompañamiento a las trayectorias para quienes van quedando rezagados pero sin desatender las necesidades de los demás
 - Preparación y acompañamiento de los y las estudiantes (Escuela Secundaria/Universidad)
 - Escuela que articule con otras instituciones de la comunidad y otros sectores del Estado para dar respuestas integrales a las problemáticas que se presentan
 - Falta de motivación en los y las estudiantes, no alcanza con volver a la presencialidad, necesitan un para qué (desde la perspectiva de los adultos)
 - Escuela como terreno de disputa y de confluencia de distintos conflictos que exceden largamente las competencias del sistema educativo
 - Escuela cerrada a la comunidad
 - Alta burocratización de los procesos
 - Mayor autonomía para las escuelas
 - Espacios de participación para los y las estudiantes
 - Falta de autonomía de los y las docentes que se traduce en pérdida de autoridad ya que si no pueden decidir nada pierden la referencia ante los y las jóvenes

DIÁLOGOS PARTICIPATIVOS



Escuela y educación del futuro

► ¿Cuáles son las fortalezas?

- Las ganas de todos y todas las/los jóvenes
- Diálogo y escucha
- Docentes con vocación, compromiso y dedicación
- Alumnos que conocen la situación y quieren hacer un cambio
- Conectar Igualdad
- Becas
- Ofertas académica para estudiantes y de formación docente
- La comunidad está más abierta y eso habilita otros diálogos y nuevos cuestionamientos
 - Instituciones y comunidad en general participativas, la fuerza de lo colectivo
 - La cooperadora como representante para el diálogo entre familias y docentes
 - Escuela pública, laica y obligatoria
 - Capacitación Ley Micaela
 - Inclusión



DIÁLOGOS PARTICIPATIVOS



► **¿Qué cosas debemos modificar para que no se transforme en un obstáculo?**

- Crisis de la autoridad docente
- Planes de estudio
- Jóvenes que no se sienten escuchados y por eso no participan
- Falta de motivación
- Sociedad más abierta versus instituciones cerradas
- Responsabilidad familiar
- Talleres y actividades recreativas a contraturno y los fines de semana
- Acompañamiento a orientación familiar
- Fortalecimiento de la ESI



DIÁLOGOS PARTICIPATIVOS



► **¿Que cosas no pueden esperar?**

- Burocracia (que limita el uso de las cosas)
- Desigualdades
- Escuelas cerradas, mayor atención a la diversidad
- Falta de articulación de los jóvenes con los organismos de la sociedad civil
- Revalorización docente (salarios)
- Acompañamiento a las problemáticas complejas (acoso, bullying, adicciones, etc.)
- Infraestructura
- Articulación entre los distintos niveles





► **La escuela que soñamos**

- Alumnos con más espacios de representación y participación en las decisiones
- Más inclusiva y atenta a las diversidades
- Articuladora con otros sectores para lograr políticas públicas de abordaje integral
- Más infraestructura tecnológica para generar más igualdad en el acceso al conocimiento
- Escuelas con más presupuesto
- Mayor participación y presencia de los equipos de orientación en la dinámica escolar
- Fomentar el compañerismo
- Contenidos ajustados a la especificidad de los territorios
- Más abierta a la comunidad y que propicie el diálogo entre familias, docentes, estudiantes y directivos
 - Equipos directivos fortalecidos para que puedan presentar e implementar más proyectos
 - Menos burocrática
 - Más y mejor conectadas y con menos problemas de infraestructura
 - Más articulada con el nivel superior de la provincia y que acompañe a las/los alumnas/os en la elaboración de sus proyectos de vida (oficios, actividades, etc.)
 - Mayor acceso a becas
 - Planes de estudio que se ajusten a las necesidades e intereses de las y los estudiantes de hoy





1.9 SUBTAREA 1.9. Elaboración de un documento que contenga las bases para la elaboración del PQCES.

Documento base para la elaboración del PQCES

1. Introducción

Desde el año 2017, el Consejo de Educación de Santa Cruz ha logrado restablecer el poder de regulación del Estado en materia de política educativa, a partir del despliegue de una serie de líneas de acción que fortalecieron las capacidades estatales bajo la premisa de consolidar un sistema educativo y una educación democrática, popular, inclusiva y de calidad.

En este sentido, el proyecto de asistencia técnica tuvo como principal finalidad fortalecer el diseño de las políticas educativas de la Provincia de Santa Cruz a partir de la generación de instrumentos metodológicos que apoyen las decisiones estratégicas mediante la construcción de un sistema de información que incorpore la participación protagónica de la comunidad educativa a través de la realización de Diálogos Públicos (dado el contexto de pandemia se contempló una versión presencial y otra virtual).

Además del diseño de instrumento metodológico, el proyecto incluyó la implementación y puesta en práctica del mismo, a partir de la realización de encuentros regionales con actores de la comunidad educativa, un componente fundamental que contribuye a las líneas orientadoras para la elaboración de un Plan Educativo Quinquenal (2022-2026) de mejoramiento de la calidad educativa en la provincia de Santa Cruz.

Finalmente, se realizó la transmisión y capacitación a funcionarios/as y agentes estatales a los fines de generar capacidad instalada en el Consejo Educativo Provincial (CPE) para que el enfoque de Diálogos Públicos y sus instrumentos metodológicos puedan ser desarrollados en el futuro por la provincia de Santa Cruz a los fines de diseñar participativamente sus políticas educativas.

El presente informe realiza una sistematización de los principales resultados obtenidos de la implementación del proyecto de asistencia para el fortalecimiento de las políticas públicas del Consejo Provincial de Educación de la Provincia de Santa Cruz que se plasman concretamente en una serie de lineamientos estratégicos para la elaboración de un Plan Educativo Quinquenal (2022-2026) de mejoramiento de la calidad educativa en la provincia.

2. Lineamientos estratégicos de Plan Quinquenal para la educación santacruceña (2022-2026)



El proyecto de asistencia técnica 2021 se concentró en el diseño e implementación de un instrumento metodológico, desde el enfoque de derechos, para que el CPE establezca diálogos y trabajo en red con los distintos actores de la comunidad educativa a los fines de reflexionar en conjunto sobre: los elementos que contribuyen a la construcción de un sistema educativo y una escuela de calidad; los desafíos actuales en el quehacer de la escuela y; el futuro de la escuela y la educación en el contexto de post pandemia. Todo ello con la finalidad que los actores de la comunidad aporten al diseño y dirección que asumirán las políticas públicas, permitan establecer acuerdos interactorales y la apropiación colectiva de las políticas educativas provinciales.

Una educación democrática implica pensar la inclusión educativa desde el enfoque de derechos, reconociendo a toda la comunidad educativa como sujetos activos y plenos, heterogénea, plural y diversa, con derechos y capacidades para ejercer y construir ciudadanía (Oporto, 2009).

En ese marco la participación pública se erige en un principio, en una práctica política, que potencia el empoderamiento de la ciudadanía, es un aspecto relevante en la construcción de gobernabilidad democrática y constituye una herramienta fundamental que promueve el diálogo en el proceso de diseño e implementación de políticas públicas (Dutrénit y Natera, 2017).

La participación democrática de la comunidad educativa comprendida por la diversidad de docentes, familias y estudiantes, así como la de la comunidad local, pueblos indígenas, sectores y organizaciones sociales son centrales para garantizar el carácter integral de la educación (MEN, 2022).

Se propuso como paradigma y principal estrategia metodológica el DIÁLOGO PÚBLICO – DP – en combinación con la aplicación de la técnica del ENCUENTRO DIÁLOGO PARTICIPATIVO (EDP), que permite generar conversaciones y acuerdos en forma dinámica y con un amplio número de participantes (D.O.S, 2014)⁵.

Pensar colectivamente la calidad educativa parte de reconocer que la misma “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” (Orozco Cruz et. al, 2009: 5).

Es por ello que la normativa provincial asume como ejes transversales para la evaluación de una política educativa de calidad cuatro principios rectores que el Estado debe garantizar respecto a la educación santacruceña. Ésta debe ser pública, popular, inclusiva e integral. Además, debe dar respuesta a sobre los resultado y trayectorias educativas de los estudiantes; la gestión pedagógica, perfiles y desempeños docentes; la gestión y desempeño institucional y; la

⁵ Para profundizar sobre los aspectos metodológicos ver documento “Instrumento Metodológico”.



estructura y gestión del sistema educativo en su conjunto, teniendo como objetos principales a las y los estudiantes, docentes, escuelas y gobierno integral del sistema educativo. Estos principios orientadores dan cuenta de los fundamentos políticos y pedagógicos de las decisiones estatales y transmiten una concepción de gestión del sistema educativo centrado en los y las estudiantes y sus derechos, con una mirada territorial e intersectorial.

Para abordar de manera conjunta e integral esta serie de aspectos, elementos y actores que hacen a una educación de calidad se proponen analizar cuatro dimensiones específicas⁶: Accesibilidad e Inclusión educativa, cobertura del sistema e impacto de la educación en los distintos tipos de aprendizajes de las/os estudiantes; Prácticas pedagógicas: aspectos curriculares, didácticas, formación inicial y la continua; Participación, infraestructura y equipamientos, clima escolar y; Nivel de acuerdos, convenios, recursos. Ante cada una de éstas se indican los principales desafíos a los que se enfrenta la educación santacruceña a partir de los relevamientos realizados por el equipo técnico y los resultados de los Diálogos Participativos. Por último, se proponen posibles respuestas mediante líneas orientadoras para un Plan Educativo Quinquenal (2022-2026), de mejoramiento de la calidad educativa en la provincia de Santa Cruz (ver tabla 2).

El objetivo es organizar un conjunto de acciones sistemáticas de política educativa en base a las funciones y objetivos del CPE y el diálogo del Estado con todos los actores de la comunidad educativa en los Encuentros Regionales de Diálogos Participativos en pos de construir un horizonte para las acciones implementadas por el Estado provincial.

Finalmente, los lineamientos planteados proponen una clave de lectura sobre las problemáticas educativas que focaliza en la inclusión de las infancias y juventudes en el sistema, a partir de la preocupación por sus trayectorias escolares, entendiendo al Estado como principal garante del Derecho a la Educación. No obstante, las posibilidades de concreción de estos lineamientos requieren de un análisis sobre su viabilidad, en relación a un estudio sobre recursos, contextos y sujetos involucrados en ellas.

⁶ Las 4 dimensiones seleccionadas se corresponden con aquellas diseñadas para la generación de indicadores en el CPE en el marco del *Proyecto de Asistencia Técnica para el Fortalecimiento de las políticas públicas del CPE de la provincia de Santa Cruz (2020)* en convenio con la UNPAZ y el CFI.

Tabla 2. Objetivos, desafíos y lineamientos orientadores para un Plan Quinquenal (2022-2026), de mejoramiento de la calidad educativa en la provincia de Santa Cruz

OBJETIVOS	DESAFÍOS	LINEAMIENTOS ORIENTADORES DEL PLAN QUINQUENAL
<p>I. Accesibilidad e Inclusión educativa, cobertura del sistema e impacto de la educación en los distintos tipos de aprendizajes de los estudiantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Lograr comunicar a todos los actores y niveles del sistema las líneas de política que se desarrollan (Jurisdiccionales y Nacionales). ➤ Nivel Inicial: Atender las especificidades del nivel, acompañando con estrategias que complementen el acompañamiento desde las familias. Ampliar la cobertura para niños/as menores de 4 años ➤ Mejorar las articulaciones con instituciones orientadas al cuidado de las primeras infancias, infancias y juventudes. ➤ Fortalecer la promoción de los y las estudiantes y disminuir los índices de repitencia. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diseño e implementación de una estrategia de comunicación amplia a partir de un diagnóstico que detecte las formas de circulación de la información en la provincia. ➤ Desarrollo de propuestas específicas para el nivel inicial, que doten de recursos y estrategias a las instituciones, para fortalecer la permanencia y la calidad de la experiencia en este nivel: <ul style="list-style-type: none"> ○ Trabajo con las familias en la centralidad del juego. ○ Bibliotecas circulantes para ampliar el acceso a materiales. ➤ Robustecimiento y ampliación de la oferta de nivel inicial, fundamentalmente en los años no obligatorios, con especial énfasis en la oferta de jardines maternos de gestión estatal. ➤ Generación de sistemas de alerta temprana de ausentismo escolar y estrategias de acompañamiento para asegurar la continuidad de la trayectoria escolar.

OBJETIVOS	DESAFÍOS	LINEAMIENTOS ORIENTADORES DEL PLAN QUINQUENAL
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mejorar la tasa de pasaje entre el nivel primario y secundario. ➤ Mejorar la permanencia en la escuela secundaria. ➤ Mejorar los porcentajes de graduación en el nivel secundario. ➤ Ampliar y diversificar la difusión de las líneas de trabajo con jóvenes (Parlamento, ESI, etc). 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Extensión de la jornada escolar del nivel primario con actividades científicas, artísticas, lúdicas y expresivas. Incorporando propuestas genuinas y que impliquen la atención de la diversidad. ➤ Generación de estrategias específicas que den lugar a la inclusión y cumplimiento efectivo de las líneas de política de diversidades existentes (Nacionales y Provinciales) ➤ Generación de propuestas específicas que atiendan la necesidad de acompañamiento a las trayectorias en el pasaje entre niveles. <ul style="list-style-type: none"> ○ Nivel inicial a primaria: acompañamiento a las familias. ○ Nivel primario a secundario: fortalecer el sentido de la obligatoriedad del nivel medio. Acompañamiento en la elección de la secundaria (orientaciones y modalidades). ○ Nivel Secundario a Universidad: acompañamiento a la transición, elección de carrera, proyecto de vida y organización. Articulación con universidades y mercado de trabajo local. Trabajo con las familias y estudiantes en la construcción del proyecto futuro.

OBJETIVOS	DESAFÍOS	LINEAMIENTOS ORIENTADORES DEL PLAN QUINQUENAL
		<ul style="list-style-type: none"> ➤ Universalización de la cobertura del nivel medio haciendo de la escuela un espacio significativo para los jóvenes en el que puedan estudiar, vincularse y participar activamente. ➤ Mejoramiento de la tasa de retención y disminución del abandono, a partir de estrategias que se orienten prioritariamente en el 5to. año, donde se registra la tasa más alta de abandono interanual.
II. Prácticas pedagógicas: aspectos curriculares, didácticas, formación inicial y la continua	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Atender la diversidad sin relegar la centralidad de la enseñanza y el aprendizaje en las escuelas. ➤ Ampliar el tiempo escolar para el nivel primario. ➤ Consolidar el trabajo docente al interior de la provincia, teniendo en cuenta la diversidad de orígenes. ➤ Fortalecer la implementación de la Educación Sexual Integral para todos los niveles y modalidades de acuerdo a lo estipulado por la ley 26.150 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Diseño e implementación de dispositivos y estrategias para aumentar la cantidad de horas de clase para la enseñanza y el aprendizaje. ➤ Diseño e implementación de políticas específicas para los docentes que han migrado hacia la provincia de Santa Cruz, favoreciendo su arraigo y su acercamiento a la historia y a la identidad provincial, como así también a las especificidades de su sistema educativo. ➤ Desarrollo y fortalecimiento de los aprendizajes por medio de diversos lenguajes, contextualizados y vinculados con la formación ciudadana comprometida con los valores éticos y democráticos de

OBJETIVOS	DESAFÍOS	LINEAMIENTOS ORIENTADORES DEL PLAN QUINQUENAL
	<p>(profundizar el trabajo sobre identidades y diversidades).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Fortalecer la Educación Ambiental Integral para todos los niveles y modalidades de acuerdo a lo estipulado por la Ley 27.621. ➤ Impulsar el desarrollo de ofertas para la formación para el trabajo dirigidas especialmente a los y las estudiantes del nivel secundario. ➤ Fortalecer la formación docente inicial. ➤ Ampliar las propuestas de formación docente continua. ➤ Atender y fortalecer las políticas educativas de las distintas modalidades. ➤ Fortalecer el trabajo docente en el nivel medio, a través de herramientas para 	<p>participación, libertad, solidaridad, respeto a los derechos humanos y preservación del patrimonio natural y cultural.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Capacitación a equipos directivos en relación a los criterios de distribución de cupos para acceso a los espacios de capacitación, fortalecer los criterios de transversalidad de contenidos (ESI, Educación ambiental y otros). ➤ Creación de nuevas ofertas dentro de la modalidad técnica y ampliar la oferta de cursos de formación técnico - profesional, incorporando a los estudiantes del nivel secundario. ➤ Apoyo a la implementación de un programa provincial de formación docente continua, gratuito y en servicio que revalorice los saberes construidos por la docencia santacruceña y potencie el intercambio y la sistematización de las mejores experiencias. ➤ Fortalecimiento de los dispositivos de educación a distancia para garantizar el acceso a las ofertas de formación a todos/as los/as docentes de todos los rincones de la provincia.

OBJETIVOS	DESAFÍOS	LINEAMIENTOS ORIENTADORES DEL PLAN QUINQUENAL
	<p>atender diversas problemáticas sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Revisar las estrategias de trabajo con recursos tecnológicos: dotar de estrategias de uso por fuera de las prácticas generacionales. Impulsar la convergencia de prácticas y estrategias para la virtualidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desarrollo de propuestas pedagógicas que atiendan las necesidades educativas específicas de la población comprendida en las distintas modalidades. ➤ Generación de estrategias que acompañen la construcción de la autoridad docente, dotando de herramientas para la tarea cotidiana. ➤ Impulso del trabajo interdisciplinario a través de parejas pedagógicas o equipos que permitan abordajes integrales en las escuelas.
<p>III. Participación y clima escolar. Infraestructura y equipamientos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mejorar y ampliar los espacios de escucha e intercambio con las y los estudiantes para incorporar sus miradas y necesidades en el diseño de políticas en general y para la vida cotidiana en las escuelas en particular. ➤ Favorecer la participación y el vínculo de las familias y actores de la comunidad con las escuelas. ➤ Construir una escuela que contemple y respete la multiplicidad de identidades y la diversidad de familias existentes con perspectiva generacional y de género. ➤ Mejorar el acompañamiento a las problemáticas complejas que atraviesan infancias y juventudes e 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promoción de la participación de estudiantes y de la comunidad educativa a través de los centros de estudiantes, el parlamento juvenil, las cooperadoras escolares, CAI, CAJ, actividades educativas abiertas a la comunidad. ➤ Creación de actividades y espacios educativos que fomenten espacios de protagonismo y diálogo estudiantil. ➤ Incorporación de manera transversal del enfoque generacional y de género en los ámbitos de gestión, en los recursos pedagógicos, en las dinámicas institucionales y en la construcción de espacios con la comunidad educativa. ➤ Diseño e implementación de programas que incorporen una perspectiva generacional respecto a temáticas y problemáticas que atraviesan las

OBJETIVOS	DESAFÍOS	LINEAMIENTOS ORIENTADORES DEL PLAN QUINQUENAL
	<p>impactan en la dinámica escolar y la comunidad educativa y que la pandemia ha profundizado de distintas maneras (acoso, (cyber)bullying, consumos problemáticos, discriminación, salud mental, ESI, etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Incorporar nuevos mecanismos para la resolución de conflictos entre los actores de la comunidad educativa en las escuelas. ➤ Mejorar las condiciones edilicias necesarias de las escuelas. y ampliar la dotación de equipamiento de acuerdo a necesidades ➤ Fortalecimiento de los sistemas de gestión de la información educativa. ➤ Promover y extender la utilización de medios electrónicos como metodología para la conservación y empleo de toda o parte de la información institucional referida a los y las estudiantes (legajo, notas, asistencia) y docentes (legajo, asistencia, altas y bajas, etc.) ➤ Ampliar la cantidad de hogares con acceso a una computadora en funcionamiento. 	<p>infancias y juventudes para su abordaje en las escuelas de manera integral.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Aseguramiento de las condiciones de equipamiento para favorecer las experiencias de innovación. ➤ Diseño de protocolos de actuación ante situaciones de violencia o problemas de convivencia en las escuelas, para fortalecer el trabajo de los equipos directivos y docentes. ➤ Sostenimiento y ampliación de las tareas de mantenimiento y refacción edilicia. Mejoramiento del equipamiento donde sea necesario. ➤ Diseño e implementación de sistemas de relevamiento continuo para dar respuesta a las necesidades de equipamiento y de la mejora en las condiciones edilicias de las escuelas. ➤ Digitalización de los procesos de gestión escolar ➤ Implementación de cursos de formación para el uso de herramientas digitales eficientes y capaces de ser homologadas a las bases de datos nacionales, para tener información dinámica, comparable y permanente. ➤ Reducción las brechas de desigualdad en el acceso a la tecnología, a través de la ampliación de la conectividad escolar y la distribución de dispositivos uno a uno. ➤ Fortalecer la incorporación de las TICS en la actividad áulica cotidiana, potenciando no sólo el desarrollo de contenidos accesibles a las/os estudiantes, sino

OBJETIVOS	DESAFÍOS	LINEAMIENTOS ORIENTADORES DEL PLAN QUINQUENAL
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Aumento en la cobertura y extensión de la red de internet para garantizar la conectividad en las escuelas y hogares. La emergencia sanitaria por el COVID 2019 expuso la necesidad de mejorar la situación. ➤ Extender la dotación de libros, materiales de estudio y útiles escolares, tanto de producción nacional como provincial. 	<p>también la capacitación docente y su familiarización con los nuevos dispositivos.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ampliación del piso tecnológico y la provisión de equipamiento necesario para el desarrollo de actividades curriculares y pedagógicas a través de las nuevas tecnologías. ➤ Promover la entrega y utilización de materiales didácticos, materiales de educación física, instrumentos musicales, libros y útiles escolares a los y las estudiantes para fortalecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. ➤ Promoción del acceso masivo a propuestas educativas y culturales de calidad a través de la apertura de bibliotecas y ludotecas.
<p>IV. Nivel de acuerdos, convenios, recursos</p>	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Contener una amplia gama de problemáticas sociales, políticas y económicas. La Escuela aparece como terreno de disputa y de confluencia de distintos conflictos que exceden largamente las competencias del sistema educativo. La educación debe estar atenta y en sintonía a los cambios sociales y con una permanente sinergia con los actores de la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Consolidación de un sistema articulado de información, investigación y evaluación educativa que contribuya a la definición de las prioridades en el desarrollo del planeamiento educativo. ➤ Consolidación de una estructura adecuada en el ámbito de la administración central, de carácter transversal, garantizando los recursos del sistema educativo (cargos, unidades educativas, etc.) de acuerdo a los objetivos educativos sostenidos en este plan. ➤ Implementación e institucionalización de un sistema de articulación (que contemple espacios, dinámicas,

OBJETIVOS	DESAFÍOS	LINEAMIENTOS ORIENTADORES DEL PLAN QUINQUENAL
	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Promover la articulación entre los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo provincial con la finalidad de mejorar el diseño de los planes educativos. ➤ Promover que la Escuela articule con otras instituciones de la comunidad y otros sectores del Estado para dar respuestas integrales a las diversas problemáticas que se presentan. ➤ Promover una Escuela abierta y en diálogo con la comunidad y sus diferentes actores/sectores ➤ Robustecer las articulaciones y nexos del nivel medio con los diferentes sectores productivos de la provincia y el nivel superior. ➤ Promover acuerdos de corto, mediano y largo plazo con el sector docente para abordar y dar respuestas integrales a las demandas de este actor de acuerdo a las necesidades de las políticas educativas provinciales ➤ Agilizar procesos administrativos del sistema educativo en pos de disminuir su compleja o alta burocratización. ➤ Promover diálogos con el sector estudiantil para dar mayor robustez a 	<p>recursos pedagógicos, profesionales y recursos materiales/financieros) entre los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo coordinado por el CPE a los fines de mejorar el proceso de diseño de políticas y la planificación estratégica del sistema educativo provincial.</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Incorporación de los Encuentros de Diálogos Públicos como estrategia integral para la generación de espacios de articulación permanente con los actores de la comunidad educativa. ➤ Obtención del financiamiento necesario para el desarrollo de las políticas educativas en general y Plan Quinquenal en particular. Dotación de financiamiento a largo plazo del sistema educativo mediante mecanismos estables y sistemáticos como la sanción de normativas específicas en la Legislatura provincial. ➤ Fortalecimiento de las instancias de diálogo con los representantes del personal docente a través de la realización de acuerdos frecuentes. ➤ Promoción de convenios y/o acuerdos con organismos, instituciones y empresas a fin de fortalecer la educación secundaria con el sistema productivo y el nivel superior. ➤ Fortalecimiento y ampliación de los equipos técnico-pedagógicos del CPE (en los niveles, modalidades y áreas transversales) a fin de favorecer la implementación del plan quinquenal.



Santa Cruz
Gobierno de la provincia



CFI CONSEJO FEDERAL
DE INVERSIONES



UNPAZ
Universidad Nacional de José C. Paz

OBJETIVOS	DESAFÍOS	LINEAMIENTOS ORIENTADORES DEL PLAN QUINQUENAL
	su rol en la comunidad educativa y profundizar su sentido de pertenencia en los proyectos institucionales.	

Fuente: Elaboración propia



3. A modo de cierre

“La palabra de la comunidad en general y la de los alumnos en particular construye, reformula, da sentido...”

Anónimo, Diálogos Participativos 2022.

A partir de la experiencia de los *Encuentros de Diálogos Públicos*, se evidenció la relevancia de generar puentes y canales institucionales que promuevan el intercambio y permitan acceder y conocer las visiones y concepciones que poseen los actores de la comunidad respecto de la educación. Se logró construir un espacio de escucha a través de la convergencia de miradas y perspectivas en relación al sistema educativo provincial en general y a las escuelas de cada una de las ciudades en particular.

De esta manera, los espacios de encuentro permitieron sumar las voces de muchos actores que reconocieron no haber participado de un espacio similar anteriormente, en donde intercambiar ideas acerca de los temas que se propusieron desde el instrumento metodológico construido. De los Diálogos Públicos participaron perfiles diversos, no sólo los actores centrales de la comunidad educativa: representantes del sistema educativo provincial (rectores, supervisores, docentes, auxiliares docentes, directores regionales, estudiantes, familias, integrantes de cooperadoras) sino también un serie de referentes de distintas instituciones y organizaciones de la comunidad, como personal de fuerzas vivas (policías, integrantes de comisaría de la mujer, personal del Ejército Argentino,) veteranos de guerra, funcionarios/as de las áreas de gestión de cada uno de los municipios (acción social, salud, adicciones, discapacidad, etc); representantes de organizaciones de la sociedad civil (ONGs, cooperativas), militantes de diversos espacios (género y diversidad, partidos políticos, etc) y representantes de la cultura de cada localidad.

Cabe destacar que todos los actores valoraron los encuentros como una *“excelente experiencia”* en la que *“se pudo participar con libertad y respeto”* lo que permitió que se constituya en un *“excelente foro de participación con todas las voces”*.

En este recorrido, los actores participantes han señalado que la posibilidad de dialogar permitió conocer y profundizar la información existente acerca de las políticas que se desarrollan desde el CPE. En este sentido, cabe destacar que uno de los principales desafíos que se evidenciaron, se vincula con la





difusión de las acciones, planes y proyectos en los que se trabaja a nivel provincial. Para lograr conocer e intervenir en la mejora de la comunicación, sería relevante avanzar en un diagnóstico que permita conocer las formas de circulación de la información en la provincia y en cada una de las regiones, para poder avanzar en estrategias orientadas a lograr democratizar y ampliar el acceso a la información de las políticas educativas (por ejemplo, hubo un reconocimiento específico en los encuentros acerca de la implementación y capacitación en el marco de la Ley Micaela y una necesidad de dar a conocer estas acciones de forma masiva).

Otro de los ejes centrales que emergen del análisis de la información relevada es la permanencia de la idea de “bajar la calidad” de la educación, puesta en relación con el ingreso de más estudiantes a la escolaridad obligatoria, esta tensión entre calidad e inclusión se da centralmente cuando se hace mención a la escuela secundaria. Como respuesta a estas miradas, sería prioritario un trabajo que amplíe y ponga en debate los sentidos que circulan en las escuelas, en los y las docentes, las familias y la comunidad en general; de forma tal de seguir profundizando en la construcción de perspectivas que faciliten la ampliación de derechos, la inclusión de la diversidad y comprendan que “la gestión como gobierno, como acto político, no puede separarse, entonces, de la



búsqueda y de la decisión de hacer justicia. Entonces, desde esta perspectiva, el director no es sólo quien es capaz de administrar ciertos recursos, y puede hacerlo en virtud de competencias que posee, sino quien tiene una intencionalidad clara de dónde quiere

llegar y la decisión política de hacerlo. Director es quien busca generar condiciones para que los proyectos se materialicen, para que las profecías de fracaso o los destinos inexorables puedan quebrarse” (Sverdlick, 2019).

También emergieron temáticas que son parte de los debates actuales que atraviesan no solo el ámbito educativo, como la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como parte constitutiva de las relaciones sociales en la actualidad. En este marco, cuando se hizo foco en la escuela se presentaron tensiones acerca de la necesidad de diálogo entre las instituciones y esta realidad que atraviesa la vida cotidiana e inevitablemente ingresa en las aulas de las escuelas de todos los niveles y modalidades. Este debate dejó en evidencia la importancia de reconocer y re-funcionalizar el rol de las generaciones adultas (no solamente de los docentes) y atender este clima de época donde “lo nuevo” y “lo viejo” no deberían interpretarse como partes de una confrontación irreconciliable, sino, como partes de la experiencia cultural cotidiana. Esta experiencia está atravesada por vivencias, formas de acceso y



apropiaciones diferenciales según la situación en la estructura social de cada persona.



El reconocimiento de este diagnóstico, en donde los medios de comunicación y las prácticas de consumo presentan escenarios de convergencia e interrelación, permitió plantear la necesidad de generar propuestas que doten a las escuelas, los/as docentes y las familias de herramientas que permitan ampliar los horizontes de conocimiento y su aplicación pedagógica para de esta forma mejorar la experiencia

cotidiana del trabajo educativo con los niños, niñas y jóvenes de la provincia. El desafío consiste en impulsar estrategias para una educación en donde lo nuevo y lo tradicional convivan y a través del trabajo pedagógico, los rasgos de las distintas generaciones puedan ponerse a dialogar.

Otro tema resaltado por todos los actores, más allá de los debates y las divergencias en relación a otras cuestiones vinculadas al sistema educativo, es el reconocimiento como pilar fundamental de la provincia y de nuestro país, la garantía de una educación pública, laica y obligatoria como eje vertebrador.

La estrategia de trabajo desarrollada en el marco de los diálogos participativos, se consolida como una propuesta potente para la producción de información acerca de la realidad de la provincia, permitiendo generar insumos claves para recuperar una multiplicidad de voces, en pos de la construcción de lineamientos de políticas públicas de cara al desarrollo del Plan Educativo Quinquenal (2022-2027) que garantice y profundice el derecho a la educación de calidad de todos y todas las habitantes de la provincia de Santa Cruz.



“Lo mejor del encuentro fue escuchar las opiniones de todos los actores de la comunidad, alumnos, directivos, docentes, familia, autoridades, creo que sería muy importante multiplicar estos plenarios!!” Anónimo, Diálogos Participativos 2022.



4. Referencias bibliográficas

División de Organizaciones Sociales – D.O.S (2014). *Guía metodológica Diálogos participativos*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Dutrénit, G., & Natera, J. M. (Eds.) (2017). *Procesos de diálogo para la formulación de políticas de CTI en América Latina y España*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.

Ministerio de Educación de la Nación - MEN (2022). *Lineamientos estratégicos educativos para la República Argentina 2022-2027: Por una educación justa, democrática y de calidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: MEN.

Oporto, M. (2009). *El diagnóstico participativo, una propuesta para el mejoramiento de las prácticas institucionales*. Buenos Aires, Argentina: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Orozco Cruz, JC, Olaya Toro, A., y Villate Duarte, V. (2009). ¿Calidad de la educación o educación de calidad?: Una preocupación más allá del mercado. *Revista Iberoamericana de educación* n° 51, pp. 161-181.

Sverdlick, I (2019). Inclusión educativa y derecho a la educación: La disputa de los sentidos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas* 27(26). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3197>. Este artículo forma parte del número especial, Políticas de Inclusión y Extensión de la Obligatoriedad Escolar, editado por Nora Gluz, Dalila Andrade Oliveira, y Cibele Rodrigues, 2019.



1.10 SUBTAREA 1.10. Diseño de los contenidos y actividades de 5 (cinco) módulos de la formación sobre herramientas de planificación de políticas educativas destinada a funcionarios y mandos medios del CPE con la metodología de formador de formadores.

Aquí se presentan los 5 módulos que se desarrollaron al momento en el marco del proyecto según el cronograma establecido.

El módulo 1, fue elaborado por la Mg Laura Saavedra y versa sobre planificación estratégica, diseño y gestión de proyectos.

El módulo 2, fue elaborado por el Lic. Arturo Trinelli y versa sobre gestión pública y capacidades estatales.

El módulo 3, fue elaborado por la Lic. Valeria Cohen y versa sobre el acompañamiento a las trayectorias educativas desde los equipos de gestión territorial.

El módulo 4, fue elaborado por la Lic. Laura Pitman y versa sobre la gestión institucional y curricular desde los equipos de gestión territorial.

El módulo 5, fue elaborado por la Lic. Luciana Aguilar y versa sobre infancias y juventudes, estrategias para promover proyectos desde los equipos de gestión territorial.

Los 5 módulos se encuentran desarrollados en los anexos del presente informe.

1.11 SUBTAREA 1.11. Realización de 5 encuentros (5 módulos) de formación sobre herramientas de planificación de políticas educativas destinada a funcionarios y mandos medios del CPE con la metodología de formador de formadores.

Se realizaron 5 encuentros virtuales, uno por módulo, con una gran recepción por parte de la comunidad educativa de la provincia, con participaciones que oscilaron entre los 70 y los 100 participantes por encuentro. Las fechas de estos fueron:

- Módulo 1: 23 de marzo, 18hs.
- Módulo 2: 6 de abril, 18hs.
- Módulo 3: 22 de abril, 18hs.
- Módulo 4: 4 de mayo, 18hs.
- Módulo 5: 20 de mayo, 18hs.



Se adjuntan algunas capturas de pantalla de encuentros virtuales en los anexos (ver anexo 2.7) del presente informe.

1.12 SUBTAREA 1.12. Adecuación tecnológica de la formación para su utilización a partir del Aula virtual del CPE

Los módulos fueron dictados en el marco de lo que se denominó “Seminario de Planificación de Políticas Públicas Educativas: Desafíos y Estrategias”.

El trabajo de adecuación se realizó en la plataforma virtual de moodle del CPE (<https://desarrolloprofesionaldocente.educacionsantacruz.edu.ar>) en un aula creada para el dictado donde se subieron además los módulos.

Se elaboró un ppt que fue utilizado en cada una de las actividades sincrónicas y una consigna de foro como actividad asincrónica para cada uno de los módulos. Las consignas del foro fueron respondidas por los profesionales que elaboraron los módulos y dictaron los encuentros virtuales.

Las capturas de pantalla de las consignas para trabajar en los foros y algunas del entorno virtual se adjuntan en los anexos (ver anexo 2.8) del presente informe.

Abog. DARIO KUSINSKY
RECTOR
Universidad Nacional de
José Clemente Paz



2 ANEXOS

2.1 Anexo I. Tabla 1. Escuelas seleccionadas

ZONA	Ciudad	Nivel / Tipo	Número y Modalidad
ZONA SUR	Río Gallegos	Inicial	Anexo Rural EPP n° 34 Fuentes del Coyle
CENTRO	Piedrabuena	Inicial	Jardín N° 5 (común)
NORTE	Jaramillo	Inicial	Jardín N° 32 (común)
ZONA SUR	Río Gallegos	Inicial	Jardín N° 1 (común)
CENTRO	Tres Lagos	Inicial	Jardín N° 27 (común)
NORTE	Jaramillo	Inicial	Jardín N° 32 (común)
NORTE	Caleta Olivia	Inicial	Nivel Inicial Educ Temprana Esc Esp. N° 15 (especial)
ZONA SUR	Río Gallegos	Primaria	EPP N° 33 (orientación artística)
ZONA SUR	El Calafate	Primaria	EPJA N° 11
ZONA SUR	El Chaltén	Primaria	EPP N° 59
CENTRO	Piedrabuena	Primaria	EPJA N° 12 (EPJA)
ZONA SUR	El Calafate	Primaria	E E N° 5 (Especial)
ZONA SUR	El Chaltén	Primaria	EPJA N° 20
CENTRO	Piedrabuena	Primaria	EPP N° 86 (común)
NORTE	Caleta Olivia	Primaria	EPP N° 88 (común)
CENTRO	San Julián	Primaria	EPP N° 75 (común)
CENTRO	Gregores	Primaria	ESCUELA HOGAR 2
NORTE	Puerto Deseado	Primaria	EPP 56 (común)
NORTE	Pico Truncado	Primaria	EPP N° 35 (común)
CENTRO	San Julián	Primaria	EPJA N° 9 (EPJA)
CENTRO	Puerto Santa Cruz	Primaria	EPP N° 2 (común)
NORTE	Cañadón Seco	Primaria	N° 23 (común)
NORTE	Los Antiguos	Primaria	N° 94 (ex Escuela Hogar N° 1 - rural)



ZONA	Ciudad	Nivel / Tipo	Número y Modalidad
ZONA SUR	Río Gallegos	Secundaria	INDUSTRIAL N° 6 (TÉCNICA)
ZONA SUR	El Chaltén	Secundaria	EPJA N° 19
CENTRO	Piedrabuena	Secundaria	INDUSTRIAL N° 12 (técnica)
CENTRO	Puerto Santa Cruz	Secundaria	EPJA N° 5 (adultos)
NORTE	Las Heras	Secundaria	CPES N° 44 (común)
ZONA SUR	Río Gallegos	Secundaria	Esc. Esp 14
CENTRO	Puerto Santa Cruz	Secundaria	CPES N° 8 (común)
NORTE	Caleta Olivia	Secundaria	CPES N°22
NORTE	Caleta Olivia	Secundaria	INDUSTRIAL N° 1 (técnica)
NORTE	Pico Truncado	Secundaria	CPES N° 45 (común)
ZONA SUR	Río Gallegos	Primaria	ESCUELA DE MÚSICA RESI
ZONA SUR	Calafate	Primaria	INSTITUTO Joven Labrador
ZONA SUR	Calafate	Primaria	Escuela Casa Nuestra Señora de la Patagonia,
ZONA SUR	Río Gallegos	Secundaria	Instituto Domingo Savio

Fuente: TDR del proyecto.

2.2 Anexo II. Cronograma detallado

Subtareas/Meses	Mes 1 (18/8 - 17/9)	Mes 2 (18/9 - 17/10)	Mes 3 (18/10 - 17/11)	Mes 4 (18/11 - 18/12)	Receso	Mes 5 (1/3 - 31/3)	Mes 6 (1/4 - 30/4)	Mes 7 (1/5 - 31/5)
Validación de la hoja de ruta con autoridades del CPE	X							
Actualización de indicadores socioeducativos que formarán parte del documento base para la discusión del PQ	X							
Diseño de instrumento para la elaboración de diagnósticos participativos		X	X					
Elaboración de un documento base para la discusión		X	X					
Validación del documento base con autoridades del CPE			X					
Realización de 1 jornada con mandos medios del CPE para transmitir herramienta para elaboración diagnóstico participativo				X				
Ajustes a las herramientas post jornada con autoridades (si corresponde)				X				
Elaboración de una muestra para la realización de 3 encuentros virtuales de				X				

Subtareas/Meses	Mes 1 (18/8 - 17/9)	Mes 2 (18/9 - 17/10)	Mes 3 (18/10 - 17/11)	Mes 4 (18/11 - 18/12)	Receso	Mes 5 (1/3 - 31/3)	Mes 6 (1/4 - 30/4)	Mes 7 (1/5 - 31/5)
diagnóstico participativo comunitario con integrantes de la comunidad educativa								
Validación de la muestra con CPE				X				
Definición de cronograma para la realización de los 3 encuentros regionales						X		
Distribución geográfica de muestra por perfil y reclutamiento de participantes						X		
Preparación logística y operativa de los encuentros						X		
Elaboración de herramientas para relevar in situ información de los encuentros regionales				X				
Realización de 3 encuentros de diagnóstico participativo con integrantes de la comunidad educativa						X	X	X
Sistematización de información generada en los encuentros regionales						X	X	X
Elaboración de un documento de conclusiones de los encuentros regionales y bases para la elaboración del PQ							X	X
Validación final con autoridades del CPE								X

Fuente: Elaboración propia



2.3 Anexo III. Actualización estadística

Situación actual y evolución

A) INTRODUCCIÓN

B) CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO DE SANTA CRUZ

1 - El sistema Educativo en su conjunto

- Características de la matrícula

2 - La educación común

Situación actual y evolución

- Características de la matrícula de la Educación Común

Por sexo

Por sector de gestión

- Unidades educativas y secciones según sector de gestión
- Cargos docentes según función

Comparación por nivel de educativo

- Características de la matrícula por nivel

Distribución por sector de gestión

Distribución por sexo

- Características de las unidades educativas por nivel

Por sector de gestión

3 –Caracterización de cada uno de los niveles de la Educación Común

Nivel Inicial

- Característica de la matrícula

Por sección



Por sector de gestión

- Características de los cargos docentes

Función de los cargos docentes

Alumnos por docentes frente a alumnos

- Características de las unidades educativas

Por sector de gestión

Nivel Primario

- Característica de la matrícula de nivel primario

Por grado

Sector de gestión

Asistencia a jornada extendida o completa

- Características de los cargos docentes

Función de los cargos docentes

Alumnos por docentes frente a alumnos

- Características de las unidades educativas

Por sector de gestión

Secciones o grados

Alumnos por sección o grado

- Indicadores de eficiencia interna del nivel primario

Tasa de promoción efectiva

Tasa de repitencia

Tasa de abandono interanual

Tasa de sobreedad

Nivel secundario

- Característica de la matrícula de nivel secundario

Por año



Sector de gestión

Orientación del título de los egresados

- Características de los cargos docentes

Función de los cargos docentes

- Características de las unidades educativas

Por sector de gestión

- Secciones o años

Alumnos por sección o grado

- Indicadores de eficiencia interna del nivel secundario

Tasa de promoción efectiva

Tasa de repitencia

Tasa de abandono interanual

Tasa de sobreedad



A) INTRODUCCIÓN

Este informe presenta una descripción de los principales aspectos educativos de la población de la provincia de Santa Cruz y de su sistema educativo.

Se analiza el sistema educativo de Santa Cruz en la actualidad y en su evolución en los últimos años (2009-2019), comparándolo con el propio del total del país y el del resto de las provincias que conforman la Región Patagónica, a la luz de las estadísticas educativas correspondientes al Relevamiento Anual⁷. Este análisis se centra, en una primera instancia, en las distintas modalidades del sistema educativo (común, especial y adultos) 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 los distintos niveles (inicial, primario, secundario y superior) y sectores de gestión (estatal o privada).

También se analizan en detalle los principales niveles de la educación común, a saber, el nivel inicial, el primario y el secundario. En estos dos últimos niveles se realiza, también, una mirada a los indicadores de rendimiento académico de los estudiantes tales como las tasas de promoción efectiva, repitencia, sobreedad y de abandono interanual.

Los datos relevados corresponden, en su mayoría, a los disponibles en el sitio web del Ministerio de Educación de la Nación, correspondientes al año 2019 y los anteriores, hasta el 2009. El año 2019, como último año con información disponible al momento de realizar este informe, es el año considerado al analizar el estado actual del sistema educativo.

⁷ 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.



B) CARACTERÍSTICAS DEL SISTEMA EDUCATIVO DE SANTA CRUZ

1 - El sistema Educativo en su conjunto

La oferta del sistema educativo argentino está dividido en educación común, educación especial y educación de jóvenes y adultos⁸. 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

⁸ Esta estructura histórica sobre cómo se organiza la información de estadística educativa, no inhibe lo establecido en el Art. 17 de la ley de Educación nacional 26.206. *“La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende CUATRO (4) niveles —la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior, y OCHO (8) modalidades.*

A los efectos de la presente ley, constituyen modalidades del Sistema Educativo Nacional aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Son modalidades: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria”.

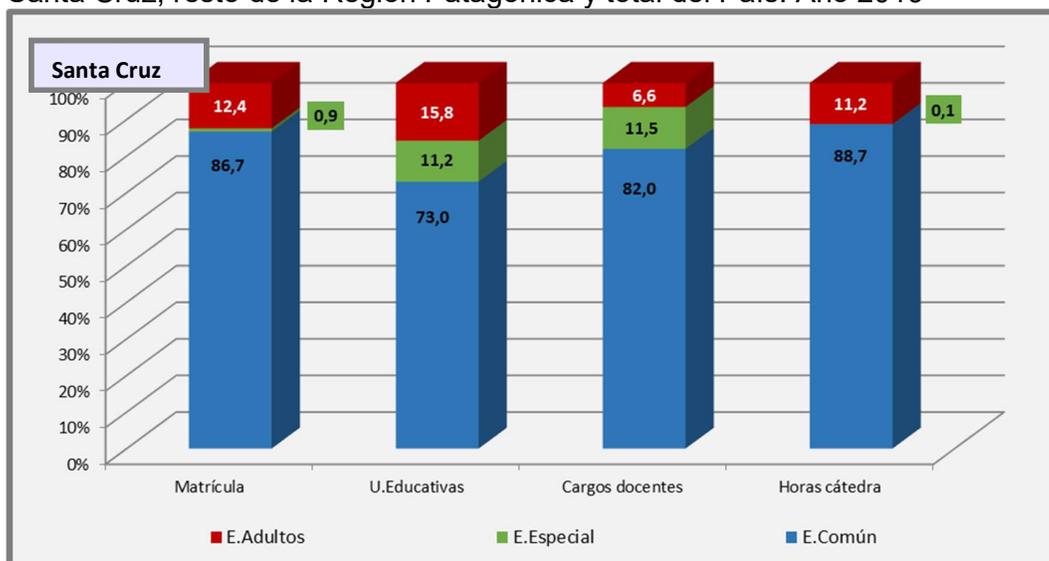
⁹ Extraído del documento “Sistema Educativo Nacional – Informe estadístico”, página 11 – Edición enero de 2017 – Ministerio de Educación y Deportes – Presidencia de la Nación, SICE – Secretaría de Innovación y Calidad Educativa y Diniee.

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 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.

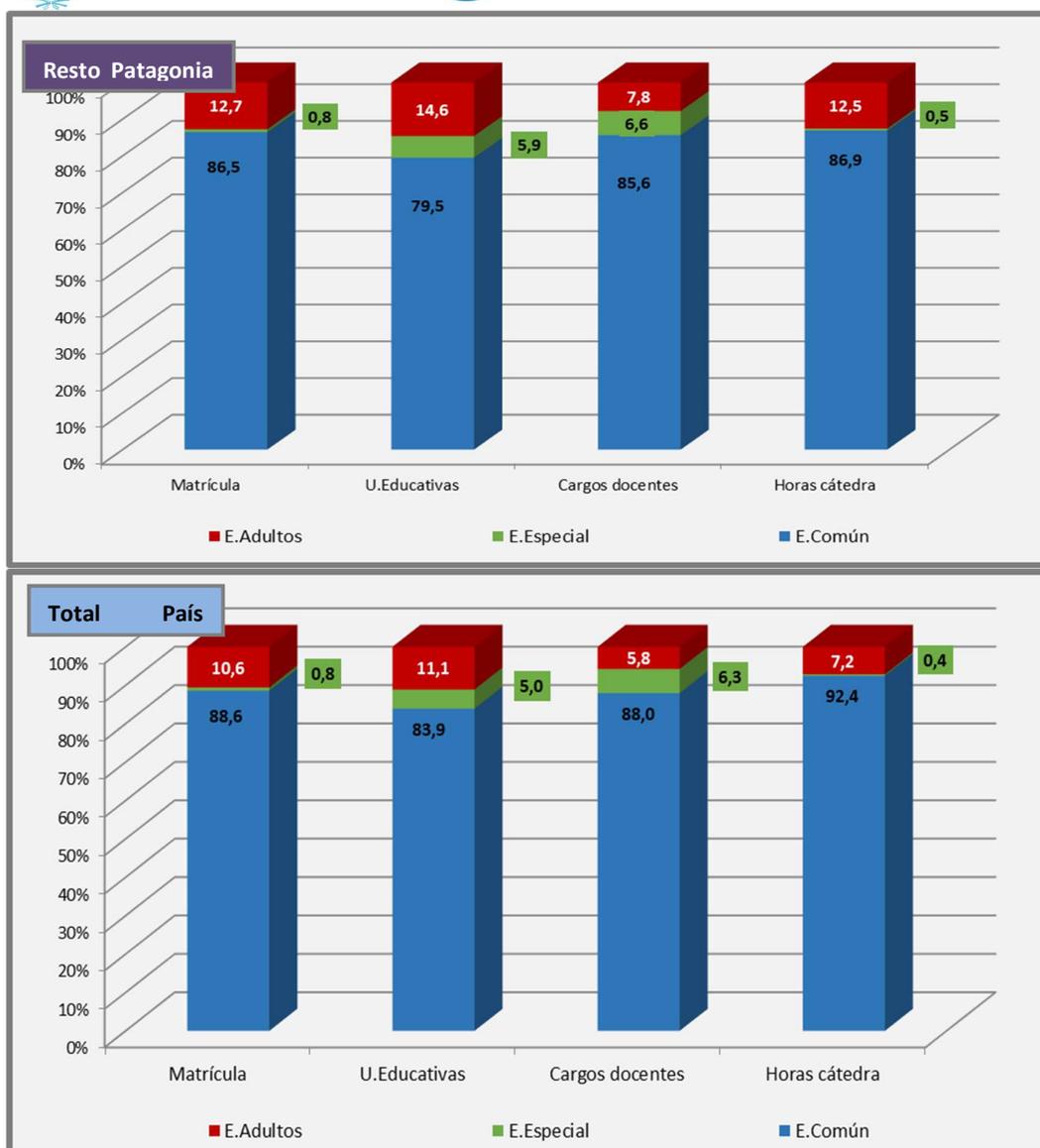
El sistema educativo de Santa Cruz cuenta (2019) con 106.139 alumnos, 418 unidades educativas y 10.400 cargos docentes. Representa un 0,8% de la matrícula, el 0,6% de las unidades educativas y el 1,1% de los cargos docentes del total del País. En relación a la Región Patagónica en su conjunto, incluyendo a Santa Cruz, representa el 13,5% de la matrícula, el 11,2% de las unidades educativas y el 12,8% 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, en todos los rubros excepto en cargos docentes, donde es más importante la representación de la educación especial.

Gráfico 4: Distribución porcentual de la matrícula, de las unidades educativas, de los cargos docentes y de las horas cátedra por modalidad de educación. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2019



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: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación¹¹.

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 la E. Especial: al 1% de la matrícula de la educación especial le corresponden algo más del 11% de las unidades educativas y el 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 educación especial es algo menos pronunciada que en Santa Cruz. Por otra parte, en el caso de los cargos docentes, el mayor peso de la E.

¹¹ La información del Relevamiento Censal de los años considerados (2009 a 2019) fueron extraídos de los Anuarios Estadísticos publicados y disponibles en la página web del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación (<https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/anuarios>)

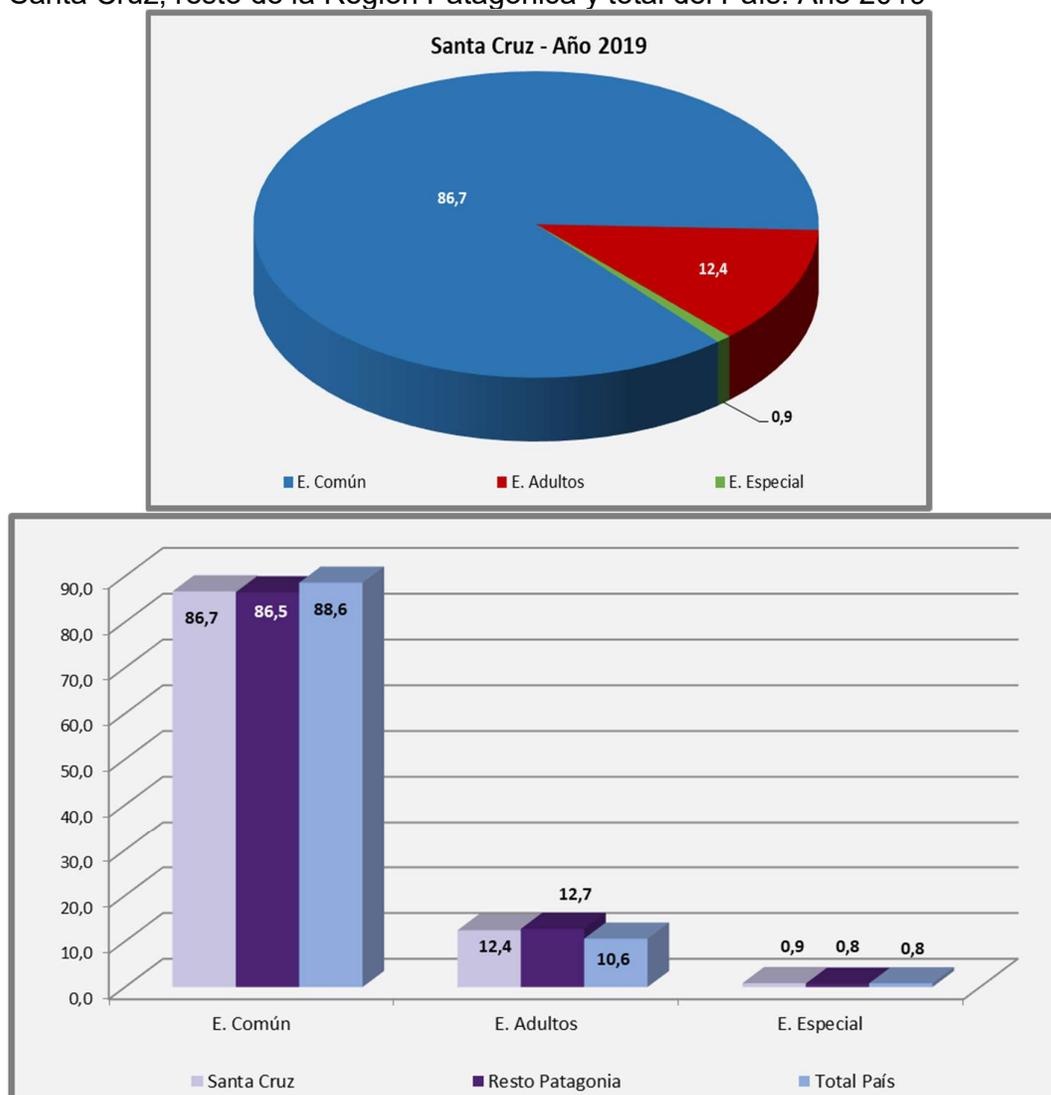
Especial se observa en detrimento de la E. para jóvenes y adultos y no de la E. Común.

Características de la matrícula

Tal como se observó en el punto anterior, cerca 9 de cada 10 alumnos (86,7%) de Santa Cruz concurren a la Educación Común. El 12,4% 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 en la región patagónica, especialmente, y en el total del país – donde se observa concentración algo mayor en la matrícula de la educación común en detrimento de la educación de adultos.

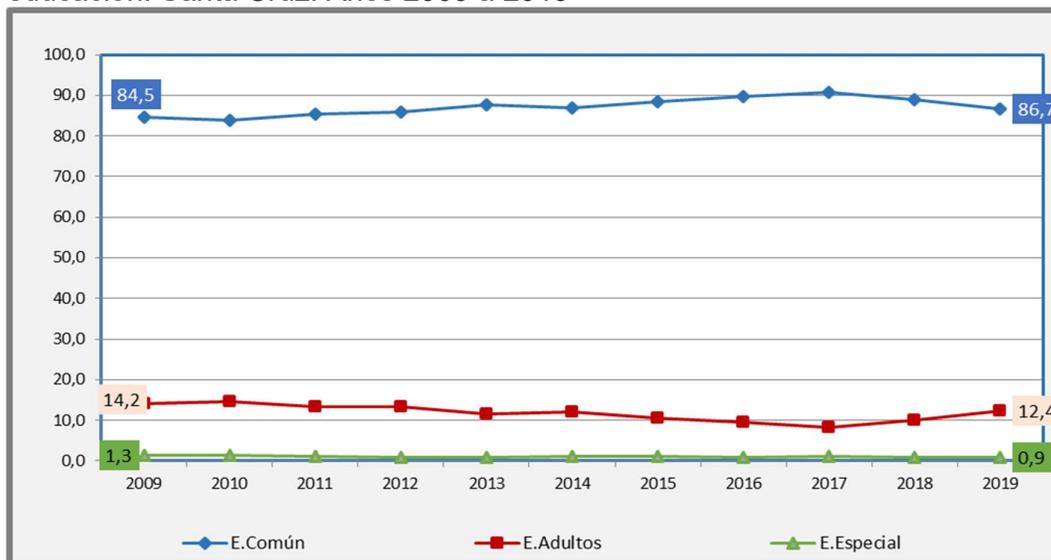
Gráfico 5: Distribución porcentual de matrícula por modalidad de educación. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

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

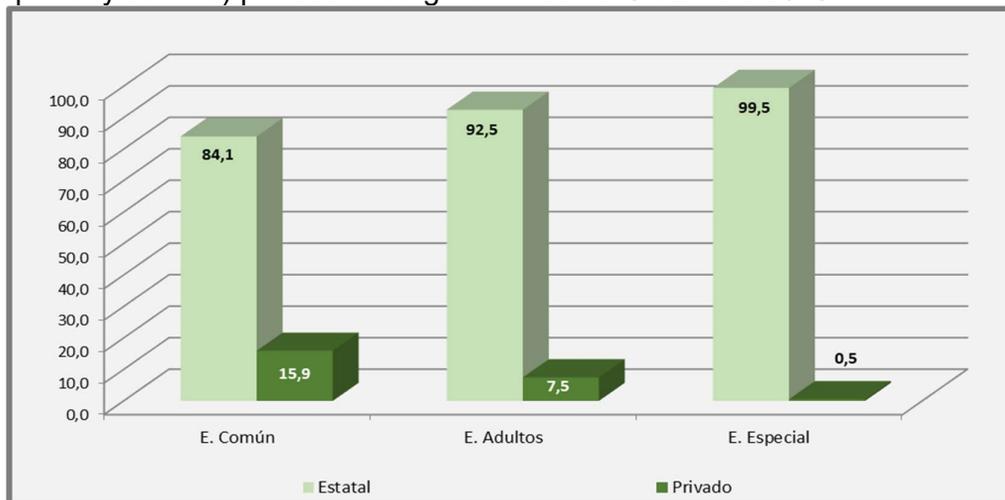
Gráfico 6: Evolución del peso relativo de la matrícula por modalidad de educación. Santa Cruz. Años 2009 a 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Analizando el peso de cada sector de gestión (estatal o privado) en las distintas modalidades de educación, la matrícula del sector estatal es, en Santa Cruz, predominante en todas pero especialmente en la E. Especial, donde alcanza el 99.5% del total.

Gráfico 7: Distribución porcentual de cada modalidad de educación (Común, especial y adultos) por sector de gestión. Santa Cruz. Año 2019

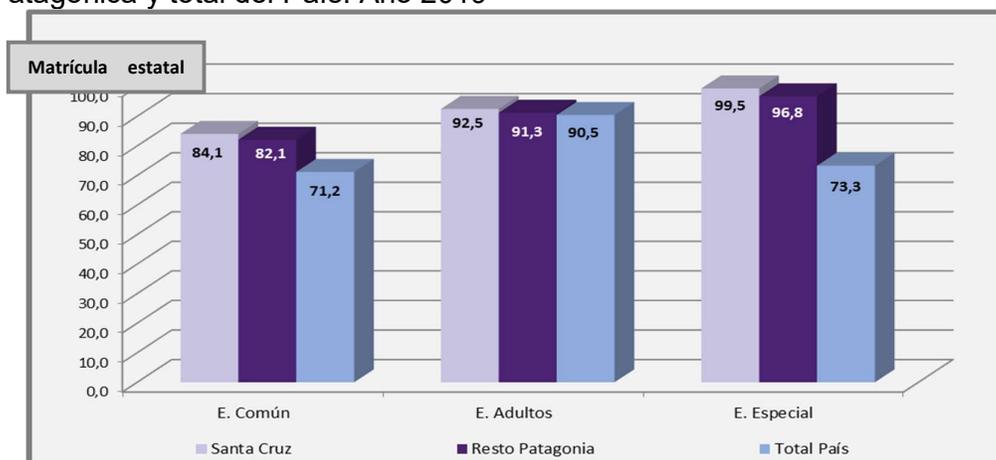


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En cuanto al peso del sector estatal, algo similar ocurre en el resto de la Región Patagónica, aunque siempre algo por debajo del propio de Santa Cruz.

Las principales diferencias se observan con respecto al total del país. El peso de la matrícula estatal argentina es visiblemente menor, especialmente en la Educación común (84,1% en Santa Cruz versus 71,2% en el País) y en la E. especial (99,5% versus 73,3%, respectivamente).

Gráfico 7.1: Peso relativo de la matrícula del sector estatal por modalidad de educación (Común, especial y adultos). Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2019

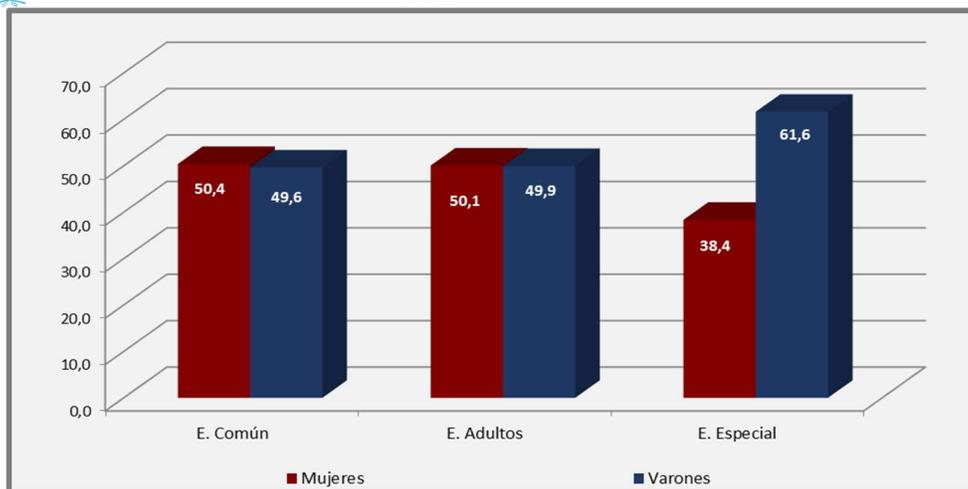


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Si se presta atención a la distribución porcentual de cada uno de los sexos en las modalidades de educación, en 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 el contrario, la representación femenina en la E. Especial cae significativamente (38,4%) en relación a las otras dos modalidades y a ese grupo de edad en la población general.

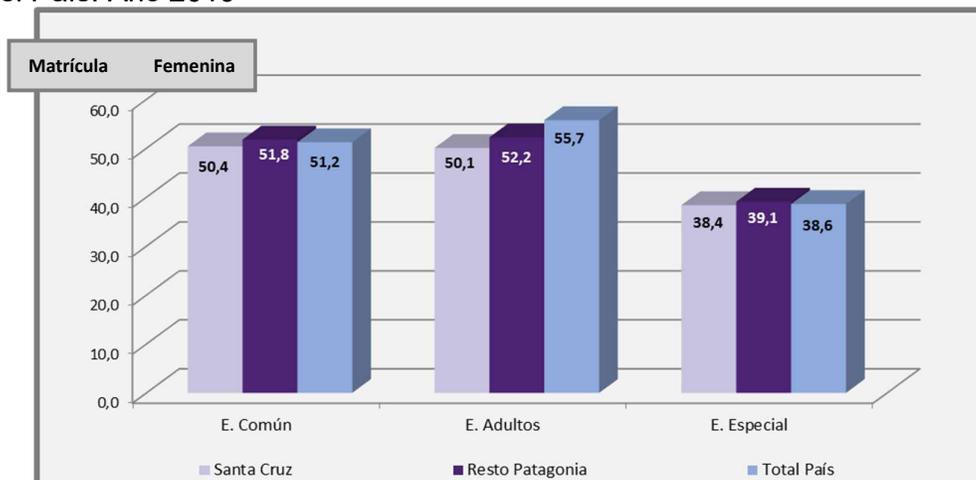
La misma situación se observa en los otros dos conglomerados. Si se pone atención a la sobre representación femenina en las modalidades común y adultos es, en ambos conglomerados, algo más pronunciada, especialmente, en el total del país para la educación de adultos.

Gráfico 8: Modalidad de educación (Común, Especial y Adultos) por sexo de los alumnos. Santa Cruz. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Gráfico 8.1: Peso relativo de la matrícula femenina por modalidad de educación (Común, Especial y Adultos). Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Cuadro 2: Peso de la población femenina por grupos de edad. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País – Año 2019

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	50.9
De 5 a 24 años	48.5	48.6	48.8
De 5 a 9 años	48.4	48.6	48.5
De 10 a 14 años	48.2	48.5	48.6
De 15 a 19 años	48.5	48.7	48.9
De 20 a 24 años	48.9	48.8	49.3

Fuente: Elaboración propia a partir de las Proyecciones elaboradas en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 - INDEC



2 - La educación común

Situación actual y evolución

La Educación Común tiene, en 2019, 92.031 alumnos matriculados. A su vez, cuenta con 305 unidades educativas y 8.525 cargos docentes, de los cuales un 48.1% 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 de la región.

En el periodo considerado - 2009 a 2019 – la matrícula aumentó un 27% mientras que los cargos docentes lo hicieron en un 42%. Desde el inicio del periodo, ambos indicadores aumentaron en forma continua hasta el 2018, donde se registra un descenso de 3% y 5% respectivamente, que comienza a revertirse en el 2019, especialmente en la matrícula

Contrariamente, la cantidad de unidades educativas se contrajo, disminuyendo un 11% con respecto al año base. La caída significativa se observa en el año 2013 – valor más bajo observado en el periodo -, momento a partir del cual comienza a aumentar muy lentamente.

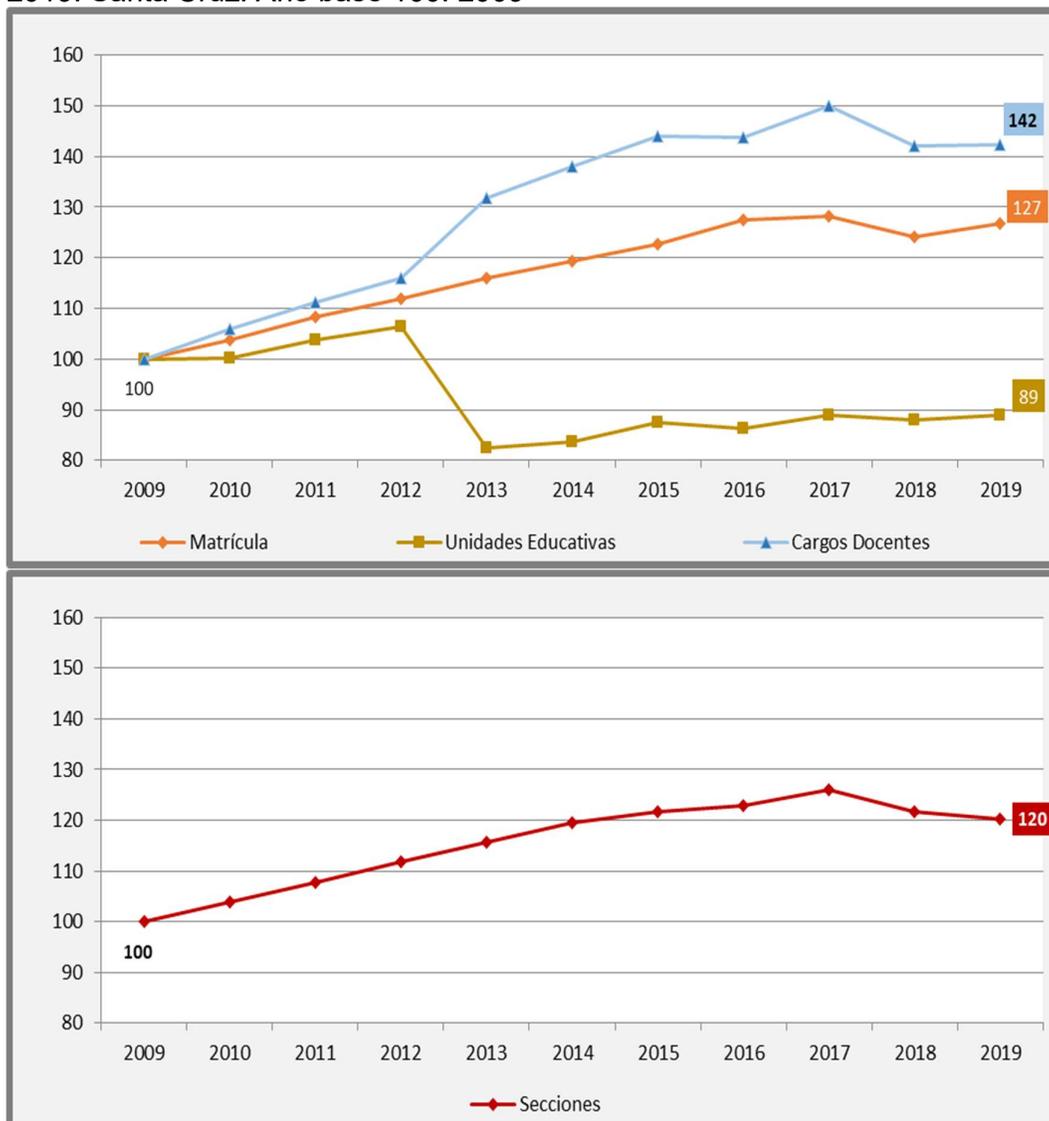
Sin embargo, este dato puede estar influido por los cambios posteriores a la LEN a partir del 2012, momento en que comenzó la unificación del EGB y el Polimodal en una sola unidad educativa en varias provincias que se habían adherido a la anterior ley de educación, entre ellas Santa Cruz. Sirve, entonces, mirar la evolución de las secciones.

El número de secciones crece durante este periodo un 20%. Se observa, año a año, una tendencia creciente constante hasta 2017. En 2018, cae a valores del 2015, tendencia que continúa – aunque más atenuada – en 2019.

El aumento de la matrícula de Santa Cruz supera ampliamente el experimentado por el resto de la Región (16%) y del total del País (10%). En el caso de los cargos docentes, la Región Patagónica muestra un mayor incremento que Santa Cruz (53% versus 42%) explicado mayoritariamente por la caída sufrida por la provincia en los últimos dos años ya que, durante los primeros años del periodo, ambos mostraron una evolución creciente similar. El incremento del total del País (34%) es bastante menor a estos dos aglomerados.

En el caso de las unidades educativas, el total del País manifestó, al igual que Santa Cruz, una caída durante el período, pero de menor intensidad (-3% versus -11% para Santa Cruz). El resto de la Región muestra un crecimiento leve (10%).

Gráfico 9: Evolución de la matrícula, de las unidades educativas y de los cargos docentes, periodo 2009 – 2019. Evolución de las secciones¹², periodo 2009 – 2019. Santa Cruz. Año base 100: 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales del 2009 al 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

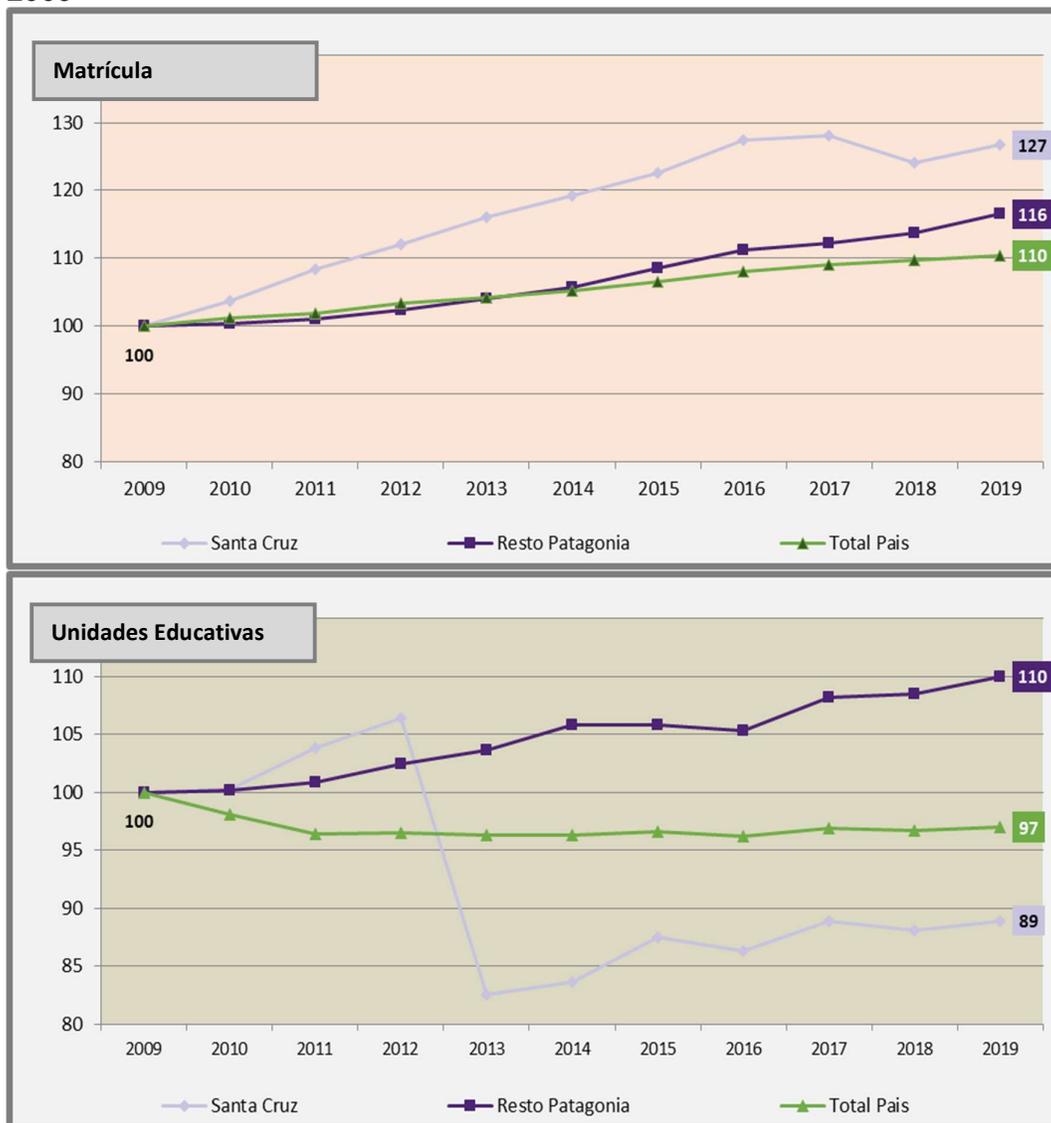
En cuanto a las secciones, se observa, tanto en el resto de la Región como el total del País, un crecimiento constante hasta el final del periodo, sin el decrecimiento observado en Santa Cruz a partir del 2018, pero bastante menor a esa provincia. Como resultado del periodo, ambos conglomerados manifiestan

¹² La información sobre secciones se grafica aparte debido a que se cuenta información solo para el nivel inicial, primario y secundario. No se cuenta con información sobre secciones para el nivel superior no universitario, incluido en los totales de matrícula, unidades educativas y cargos docentes.

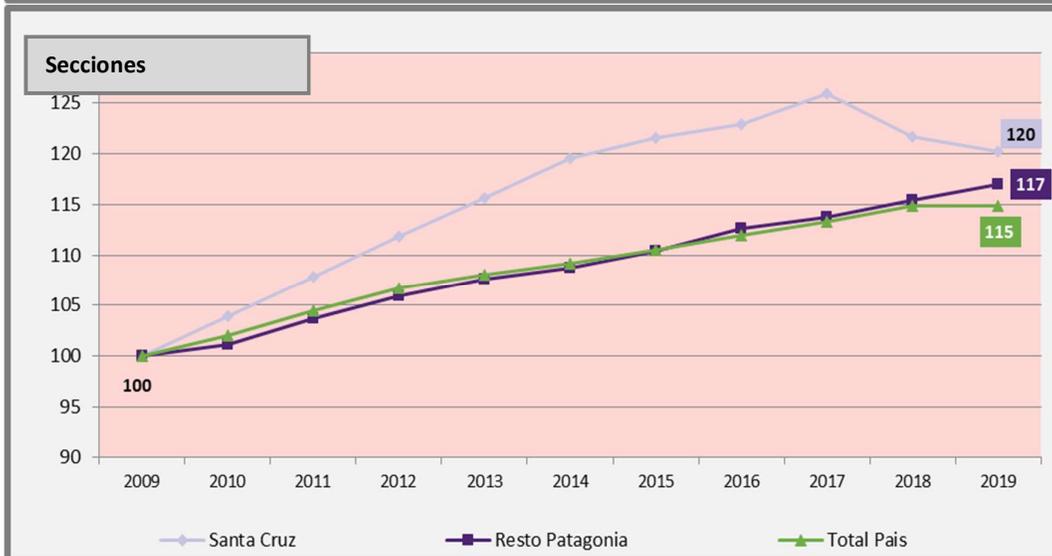
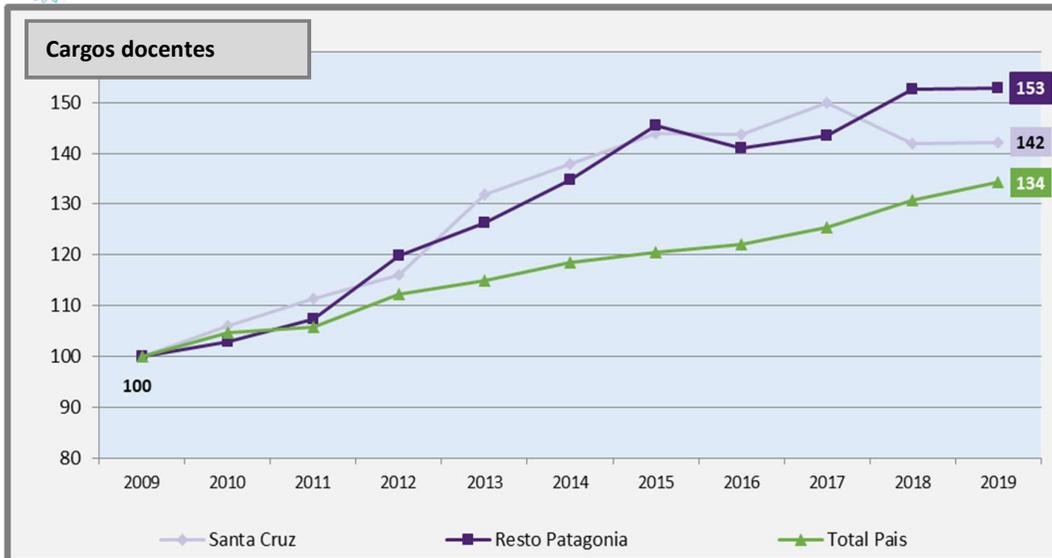


un aumento del 17% y 15% respectivamente mientras que Santa Cruz mostró un crecimiento del 20%.

Gráfico 9.1: Comparación de la evolución de la matrícula, de las unidades educativas, las secciones 13 y los cargos docentes de Santa Cruz con el resto de la Región Patagónica y el total del País - Periodo 2009 – 2019. Año base 100: 2009



13 La información sobre secciones se grafica aparte debido a que se cuenta información solo para el nivel inicial, primario y secundario. No se cuenta con información sobre secciones para el nivel superior no universitario, incluido en los totales de matrícula, unidades educativas y cargos docentes.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales de 2009 a 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Características de la matrícula de la Educación Común

Por sexo

Del total de los alumnos de la Educación Común en el año 2019, 46.370, 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 2019

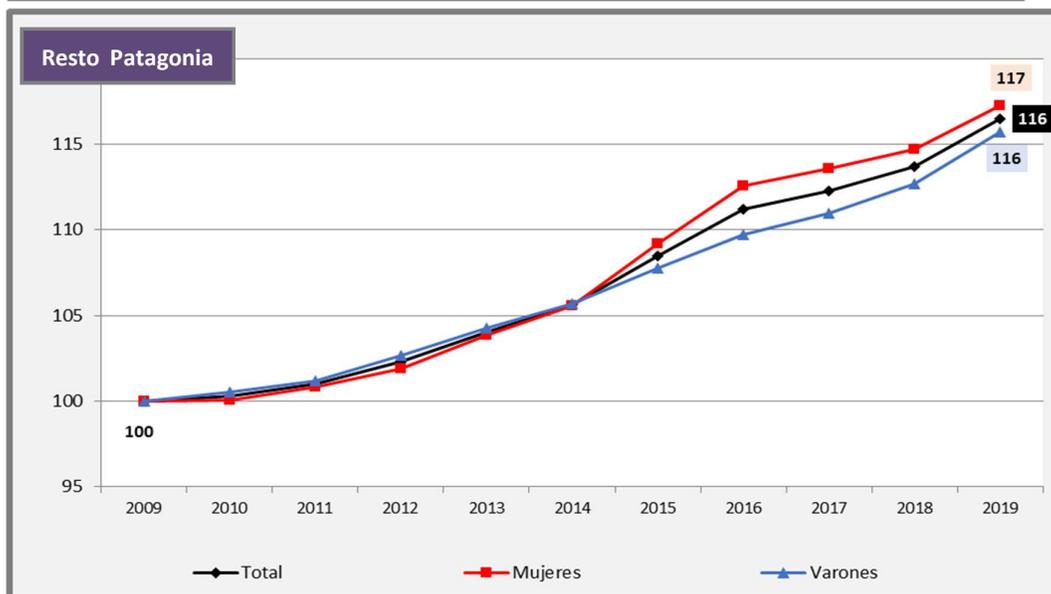
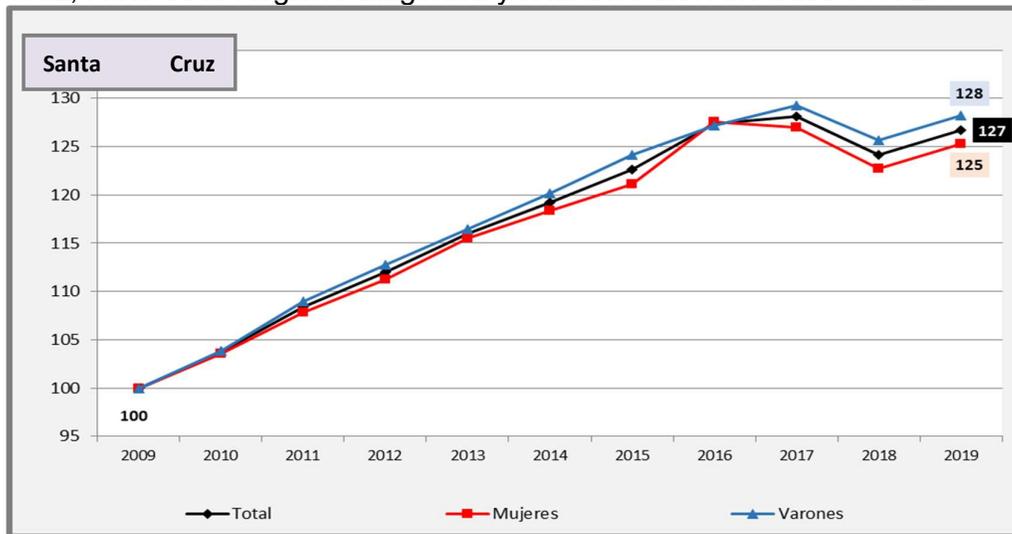


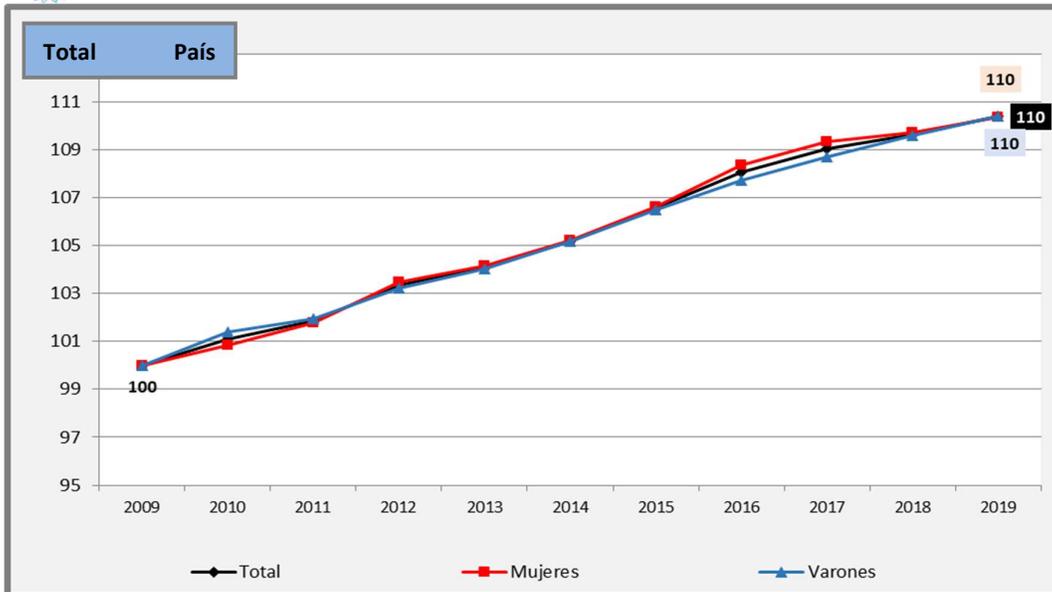


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En Santa Cruz, la sobre representación femenina parece tener un origen distante en el tiempo ya que, analizando los últimos años, tanto hombres como mujeres muestran una evolución similar, con un crecimiento algo mayor de los varones (28% versus 25% de las mujeres)

Gráfico 11: Evolución de la matrícula por sexo, periodo 2009 – 2019. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009





Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 al 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

A diferencia de Santa Cruz, en el resto de la Región creció algo más la matrícula femenina, aunque la diferencia es muy leve, mientras que en el total del País no se observan diferencias entre ambos sexos.



Gráfico 11.1: Evolución de la matrícula femenina y masculina, periodo 2009 – 2019. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009

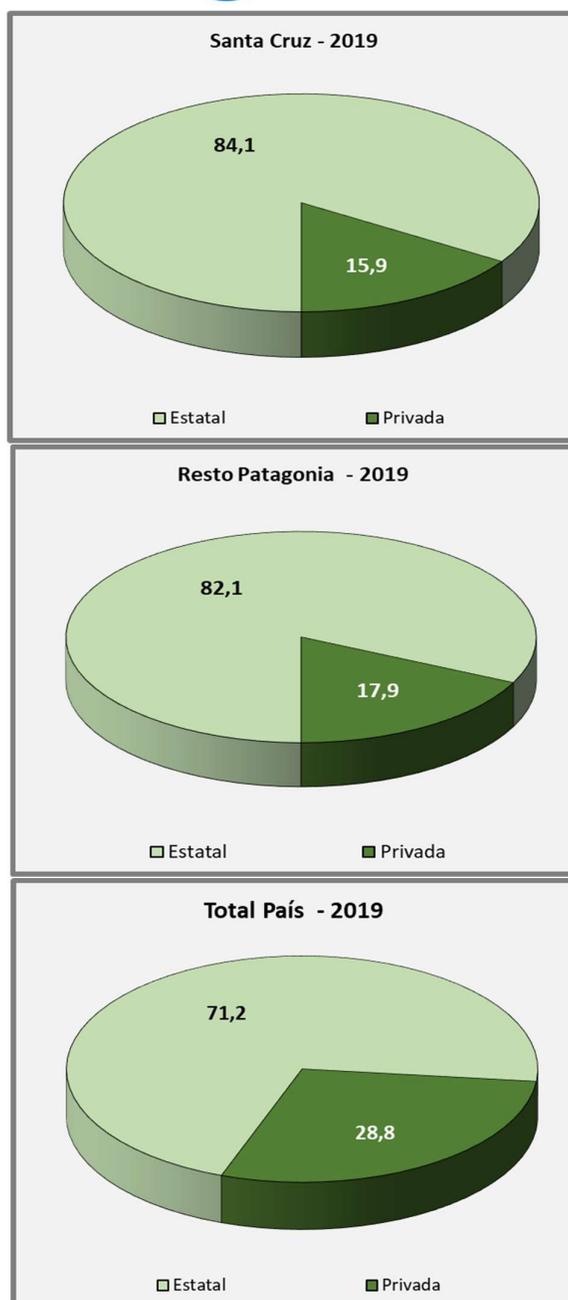


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 a 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Por sector de gestión

Del total de los alumnos de la Educación Común – en el 2019 -, 77.359, el 84.1%, concurren a establecimientos educativos del sector estatal. Una distribución similar se observa en el resto de la Región (82.1%). Se diferencian, así, claramente del total del País donde el sector estatal agrupa al solo al 71.2% de los alumnos.

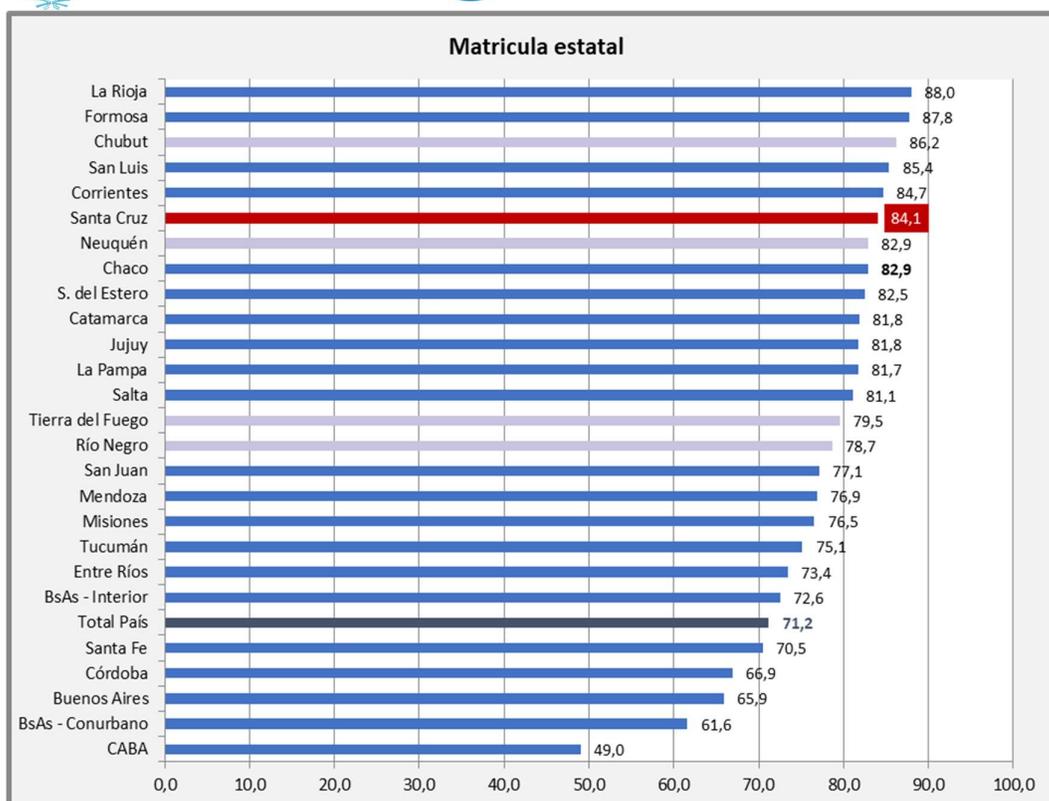
Gráfico 12: Distribución porcentual de la matrícula por sector de gestión. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total País. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – 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 séptimo lugar), cercano al valor máximo de La Rioja (88.0%). El menor nivel se observa en la Ciudad de Buenos Aires con un 49.0%. De las provincias de la Región, solo una de ellas (Chubut) tienen un porcentaje mayor de matrícula estatal que Santa Cruz.

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

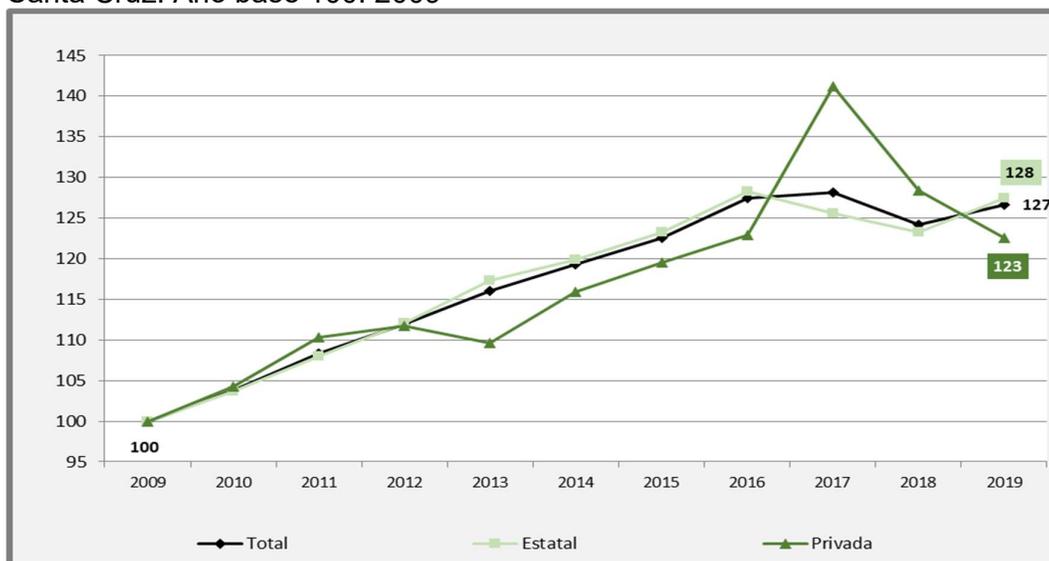


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Mirando la evolución durante los últimos años, la matrícula de gestión estatal tuvo un crecimiento continuo hasta el año 2016 (pico máximo de crecimiento – 28%) donde comenzó a decrecer, hasta el 23%, en el 2018. En 2019 se revierte esta tendencia, recuperando el máximo alcanzado en el 2016.

La matrícula de sector privado tuvo un comportamiento más errático, aunque con un resultado final de crecimiento (23%) 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 los años siguientes hasta alcanzar el valor final del periodo.

Gráfico 13: Evolución de la matrícula por sector de gestión, periodo 2009 – 2019. Santa Cruz. Año base 100: 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales de 2009 a 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

La matrícula estatal de Santa Cruz mostró, al final del periodo analizado, un incremento mayor (28%) que en el resto de la Región (14%) y en el total del País (10%). Sin embargo, el crecimiento de la matrícula estatal en ambos conglomerados fue también importante, mostrando una tendencia de ascenso continuo a lo largo del periodo.

La matrícula privada tuvo, en Santa Cruz - durante el periodo analizado -, un incremento algo menor con respecto al resto de la Región (23% vs. 29%). Sin embargo, ambas muestran un incremento mucho mayor al del total del País (12%).

Al contrario que en Santa Cruz, la matrícula estatal creció – en la región y en el País - menos que la privada: 16% en la Región y 10% en el País contra 29% y 12% respectivamente. Como se observa, 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.

Gráfico 13.1: Evolución de la matrícula estatal y privada, periodo 2009 – 2019. Comparación Santa Cruz, resto de la región patagónica y total del país. Base 100: 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales de 2009 a 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

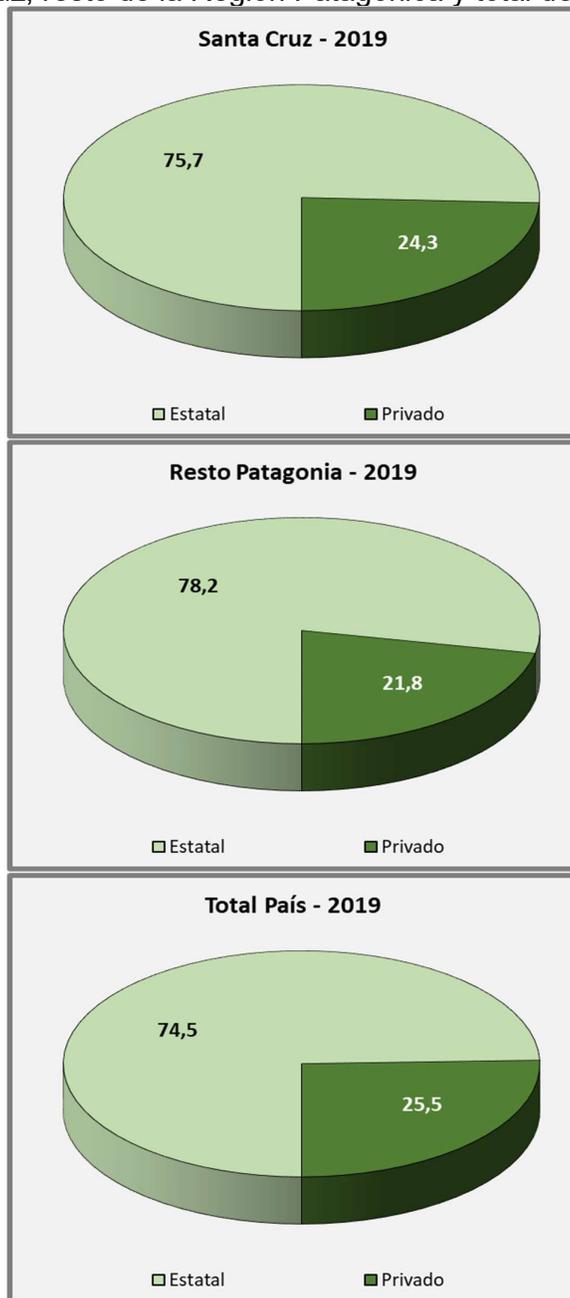
Unidades educativas y secciones según sector de gestión

En 2019, 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 cuarto del total en Santa Cruz y en el total del País y algo más de un quinto en el resto de la Región.

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 las unidades.

Gráfico 14: Distribución porcentual de las unidades educativas por sector de gestión. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2019



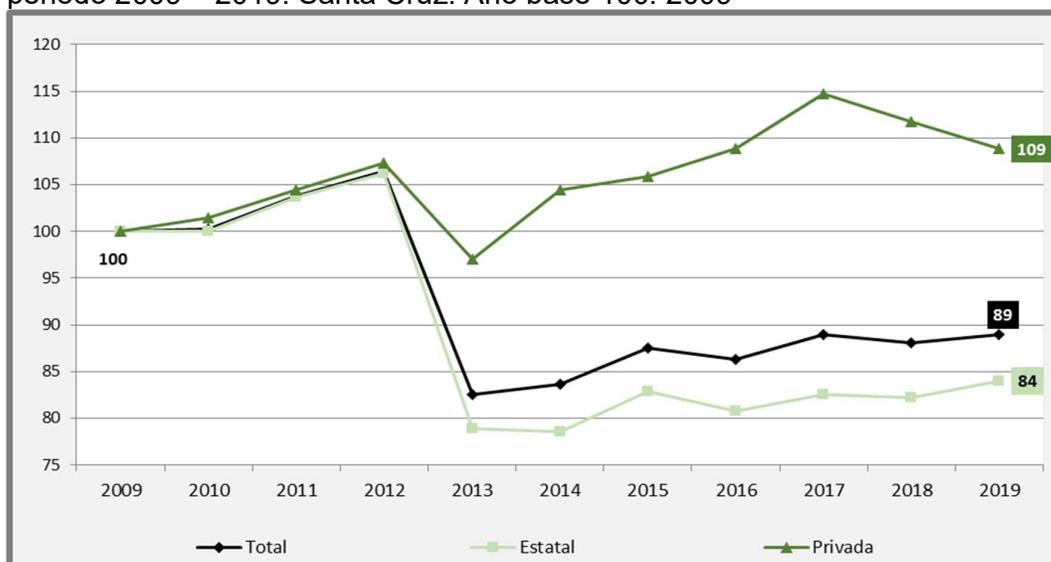
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de

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 se detiene en 2018 hasta llegar al 9% del final del periodo en 2019. 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.

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. -16%). Sin embargo, las similitudes terminan allí: manifiesta una tendencia decreciente constante pero suave durante todo el período – con excepción del año 2012 donde logra recuperar brevemente lo perdido.

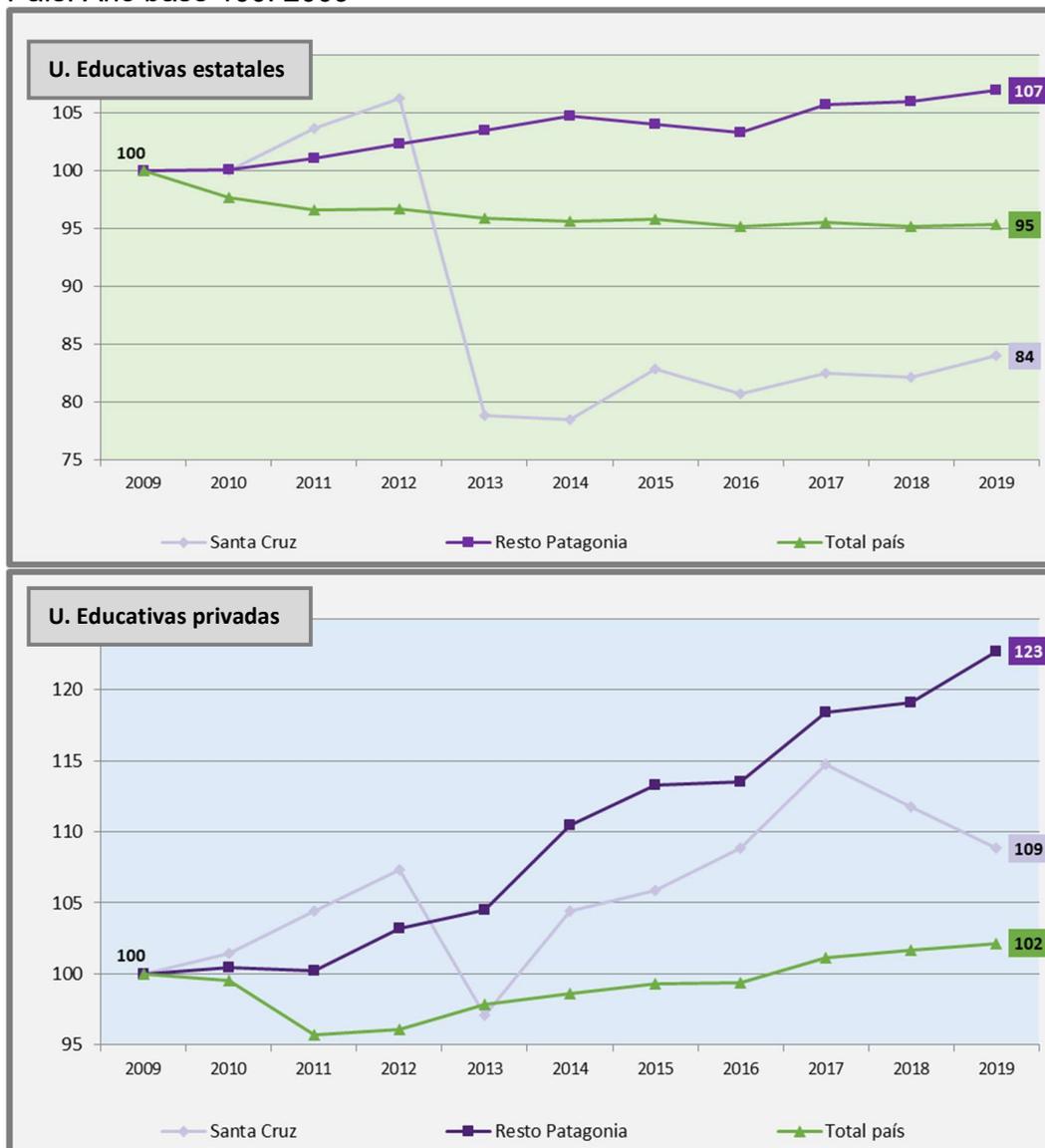
Gráfico 14.1: Evolución de las unidades educativas por sector de gestión, periodo 2009 – 2019. Santa Cruz. Año base 100: 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Por su parte, las unidades educativas estatales del resto de la Región tuvieron una tendencia mayoritariamente creciente durante el periodo, logrando un crecimiento del 7%.

Gráfico 14.2: Evolución de las unidades educativas estatales y privadas, periodo 2009 – 2019. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales de 2009 a 2019 – 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, y logrando un crecimiento final del 23%.

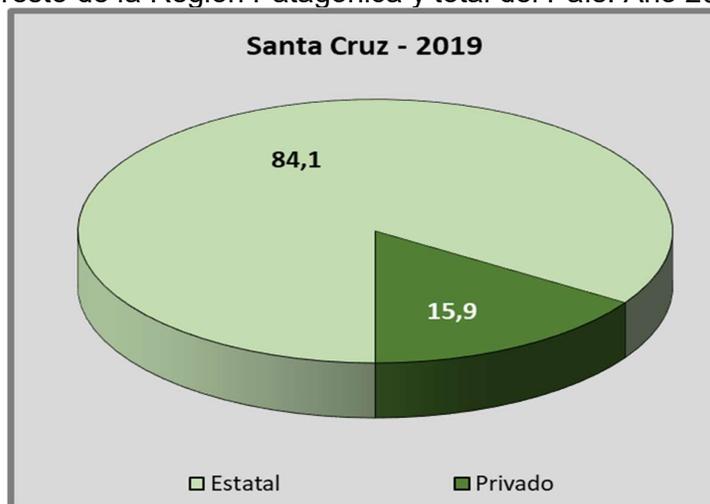
Por su parte, en el total del país, la tendencia es decreciente los primeros años para iniciar luego – en 2012 - una tendencia creciente suave y constante que logra recuperar los valores de inicio a partir del 2017 y superarlos levemente en los años siguientes. El crecimiento final del periodo fue del 2%.

En cuanto a las secciones, en 2019, el peso de las pertenecientes a la sección estatal es mayor con respecto a las unidades educativas, tanto en Santa Cruz como en el resto de la Región Patagónica (84.1% y 84.2% respectivamente). En cambio, en el total del País, el peso de las secciones estatales es similar a las propias entre las unidades educativas.

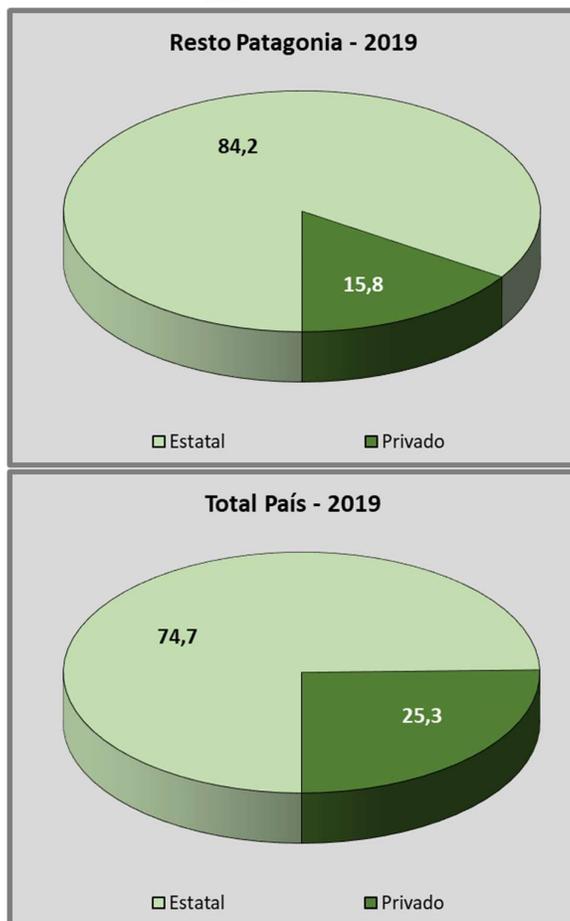
A diferencia de lo observado entre las unidades educativas, el peso de las secciones estatales en los tres conglomerados es bastante similar al propio de la matrícula.

Analizando la evolución de cada uno de los sectores en Santa Cruz, ambos muestran una tendencia creciente hasta el 2017 – donde se inicia un periodo decreciente tal como se detalló oportunamente para el total de secciones – que resulta en un incremento total del periodo más pronunciado en el sector privado: aumenta en total un 30% frente a un 19% del sector estatal.

Gráfico 15: Distribución porcentual de las secciones¹⁴ por sector de gestión. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2019



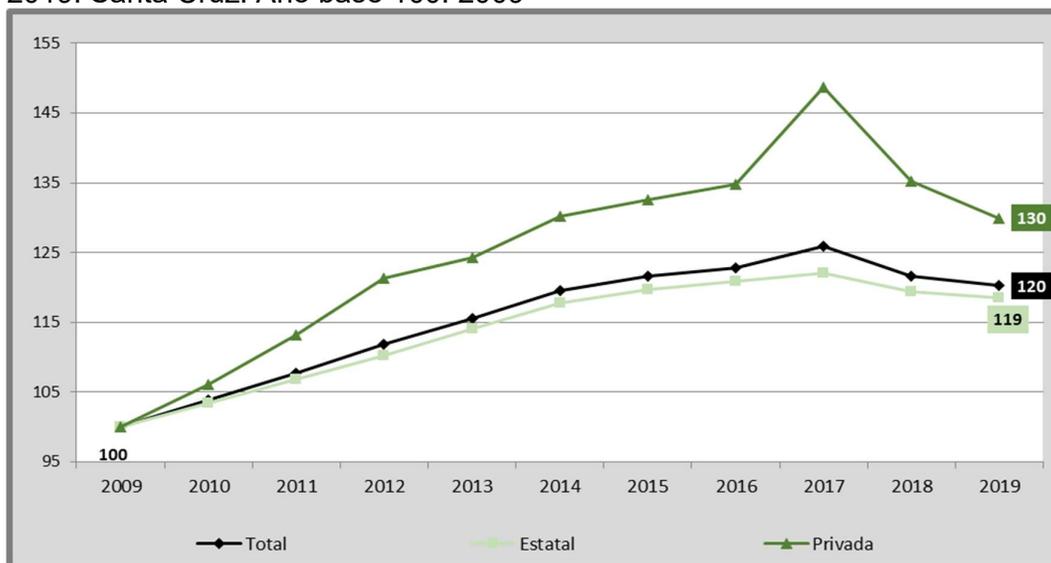
14 El total de secciones incluye a las del nivel inicial, primario y secundario. Se excluye el nivel superior no universitario por no contar con la información



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación

Tanto en el total del país como en el resto de la región Patagónica es mayor el incremento de las secciones privadas al finalizar el periodo (14% y 15%, respectivamente, del sector estatal frente a un 27% en la región Patagónica y un 18% en el total del País). Sin embargo, el incremento es mayor en Santa Cruz en ambos sectores.

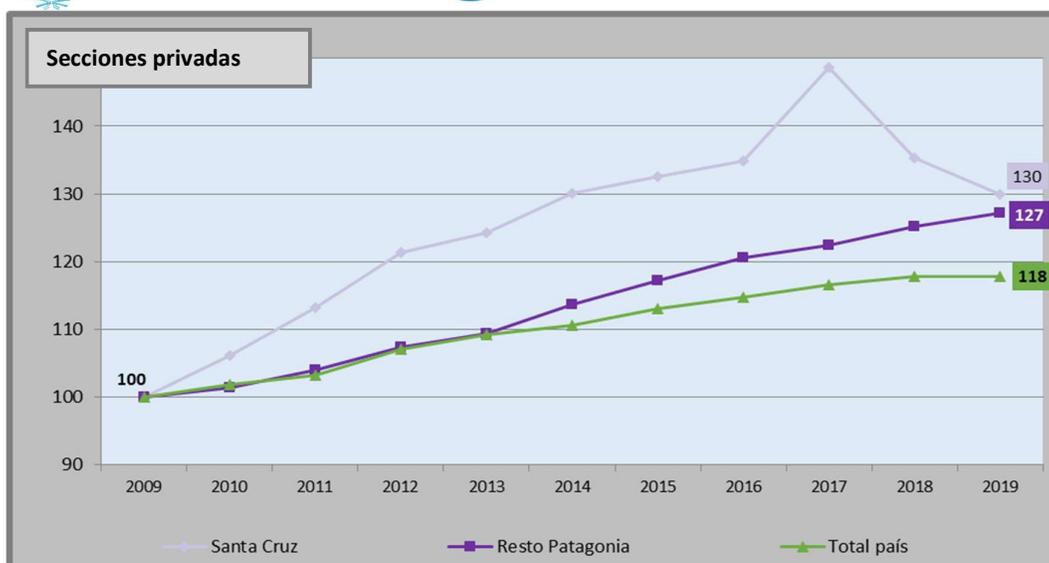
Gráfico 15.1: Evolución de las secciones por sector de gestión, periodo 2009 – 2019. Santa Cruz. Año base 100: 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Gráfico 15.2: Evolución de las secciones estatales y privadas, periodo 2009 – 2019. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009





Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Año a año, el crecimiento de ambos conglomerados (Patagonia y total del País) es constante desde el inicio al final, tanto en el sector estatal como en el privado, sin observarse la caída – iniciada en el año 2018 - que sufre Santa Cruz en los últimos dos años.

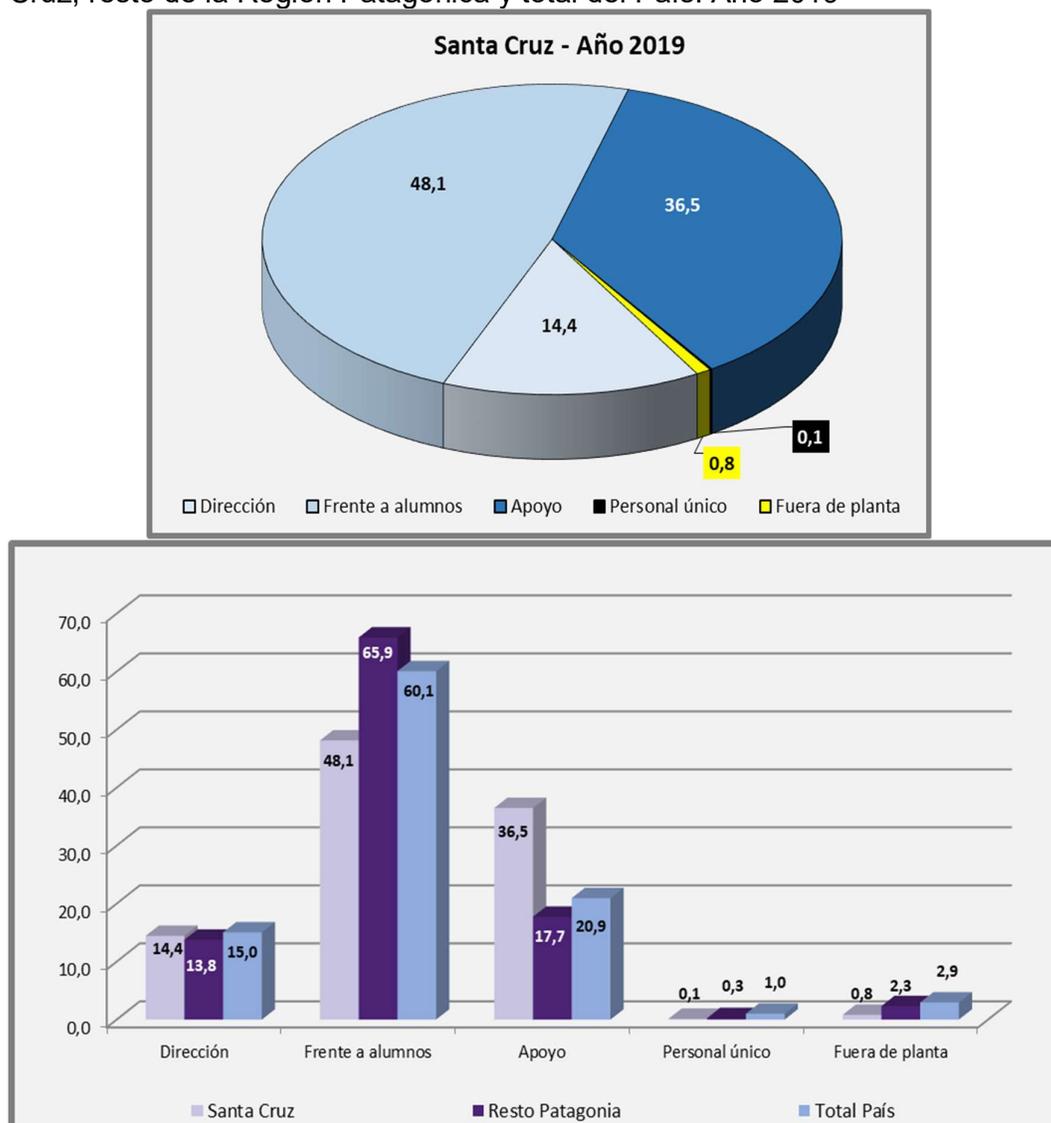
Cargos docentes según función¹⁵

15 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.

En Santa Cruz, algo menos de la mitad de los cargos docentes de la educación común cumplen – en 2019 - 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 (65.9% y 60.1% respectivamente). En estos conglomerados, los cargos frente a alumnos crecen en detrimento de los cargos de apoyo, que disminuyen mucho su peso (17.7% y 20.9% respectivamente). No se observan diferencias significativas con respecto 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 2019



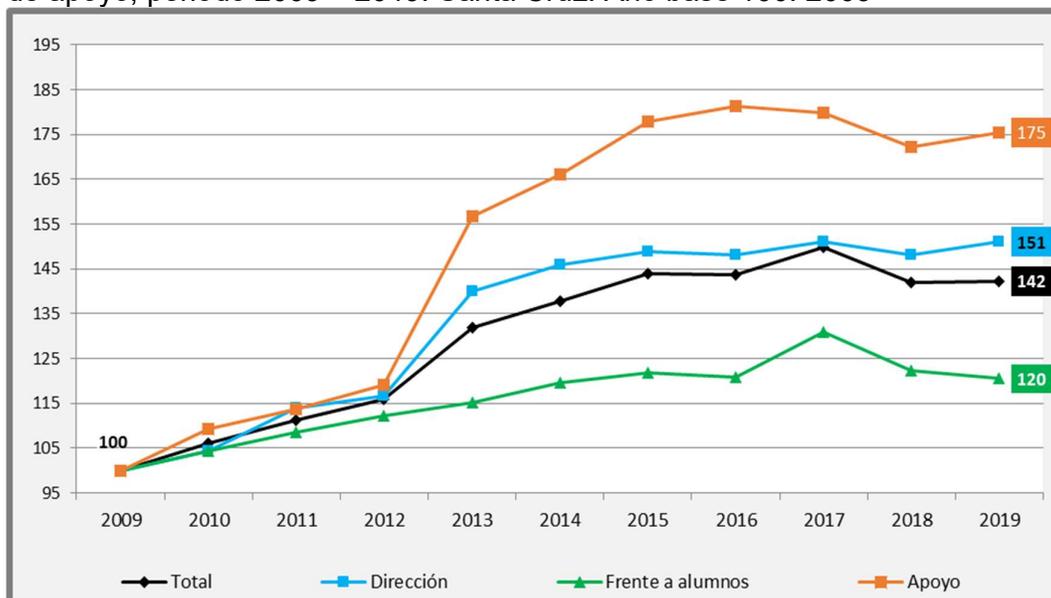
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

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, principalmente los cargos de apoyo, que se incrementaron un 75%. Le siguen los cargos de dirección, un 51%. Por último, con bastante menor crecimiento (20%) se encuentran los cargos frente a alumnos.

El incremento de las tres categorías es constante hasta el 2017. Se observa un salto muy importante, tanto los cargos de apoyo y como los de dirección, en el año 2013, lo que explica gran parte del crecimiento evidenciado en estos años. Esta tendencia creciente se detiene en el 2018, donde se observa un retroceso, revirtiéndose nuevamente - en 2019 - en dos de las tres categorías de interés: en los cargos frente a alumnos que sostienen la tendencia descendente iniciada el año anterior.

Gráfico 17: Evolución de los cargos docentes de dirección, frente a alumnos y de apoyo, periodo 2009 – 2019. Santa Cruz. Año base 100: 2009



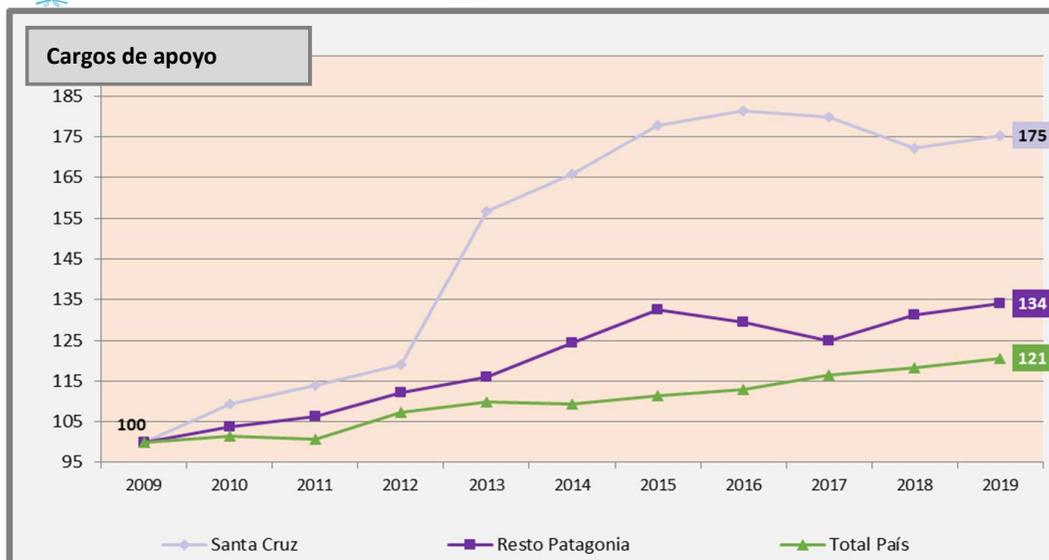
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

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 (47%) y ambos muy por encima al resto del País (30%). Al observar los cargos de apoyo, sucede algo similar pero mucho más significativo: en Santa Cruz crecieron muy por encima de los otros dos (75% vs. 34% y 21% respectivamente).

En el caso de los cargos frente a alumnos, la situación es inversa. En Santa Cruz, éstos finalizan el periodo con un incremento menor al total del País (33%) pero muy por debajo del crecimiento observado en el resto de la Región (54%). Esta situación se debe a una fuerte caída en el año 2017 que revierte una tendencia creciente que lo mantuvo, hasta esa fecha, por encima del total del país. El descenso observado se profundizó en el 2019.

Gráfico 17.1: Evolución de los cargos de dirección, frente a alumnos y de apoyo, periodo 2009 – 2019. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009





Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009-2019 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Comparación por nivel de educativo

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional (LEN) la estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles¹⁶:

- **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.

En la provincia de Santa Cruz – en 2019 -, el nivel primario se lleva la mayor porción de la matrícula (46.4%), de los cargos docentes (46.3%) y de las unidades educativas (38.4%). Le sigue en importancia el nivel secundario (32.1%, 31.9% y 28.2% respectivamente). Este último nivel acumula cerca de 7

¹⁶ 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.

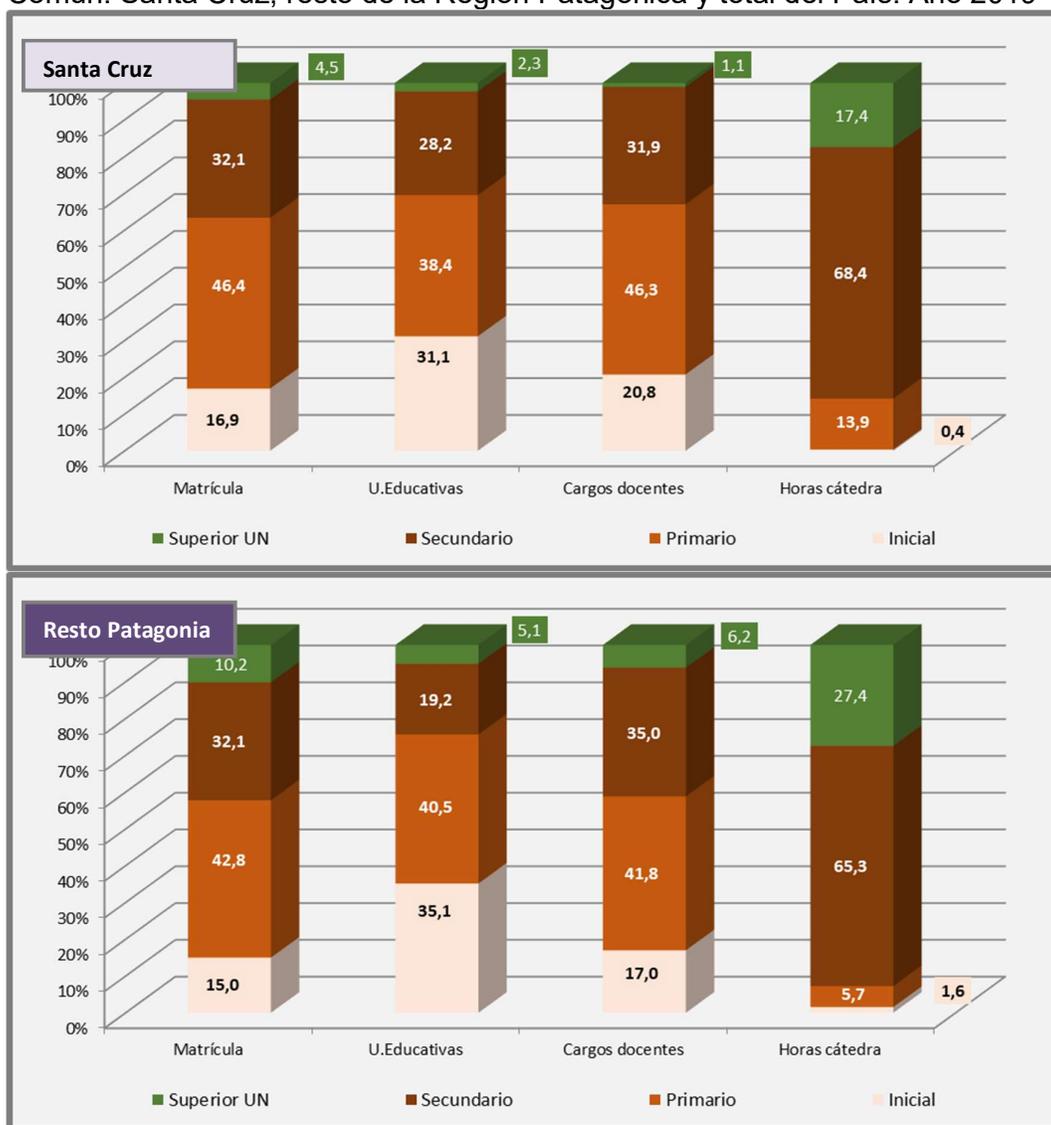


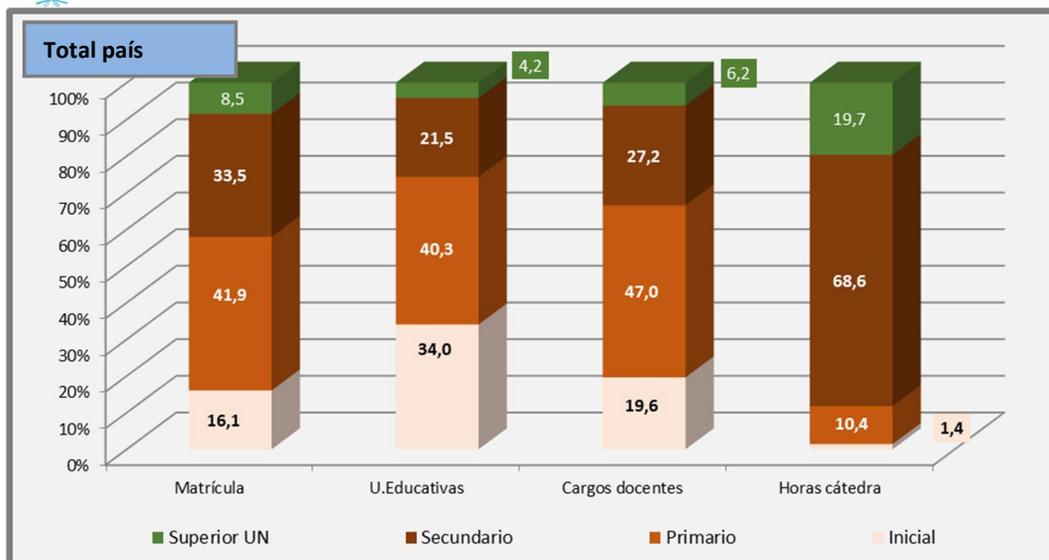
de cada 10 horas cátedras. En tercer lugar se ubica el nivel inicial y, finalmente, el nivel superior no universitario, con muy baja representación en todos los casos, excepto en las horas cátedras.

En comparación con 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 2019





Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – 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 (32.1% - Patagonia – y 33.5% - País - de la matrícula versus el 19.2% y 21.5% de las unidades, respectivamente) y muy poco al nivel primario (42,8% y 41.9% vs. 40.5% y 40.3 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 estatal en Santa Cruz es claramente predominante en todos los niveles, alcanzando a algo más de 8 de cada 10 alumnos, en los niveles inicial, primario y secundario, y a casi 9 de cada 10 en el nivel superior no universitario.

Gráfico 19: Distribución porcentual de la matrícula de la E. Común por sector de gestión, según nivel de instrucción. Santa Cruz. Año 2019

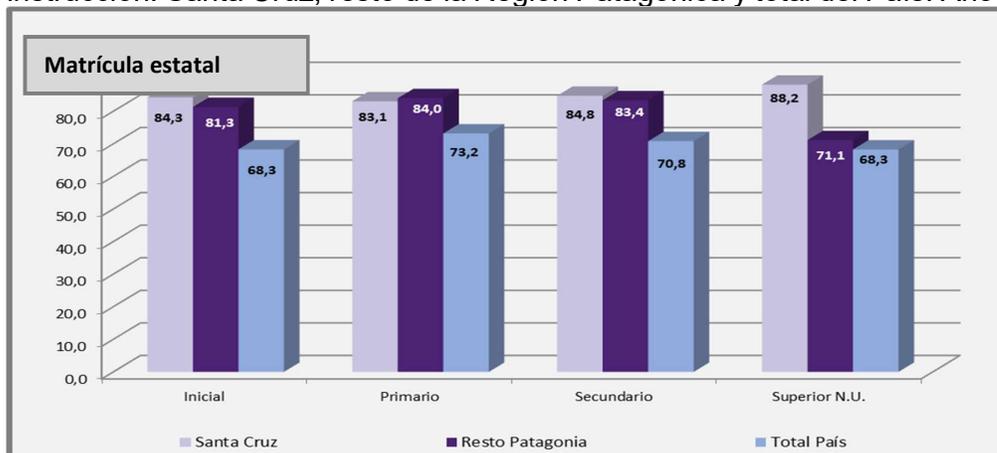


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

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 2019

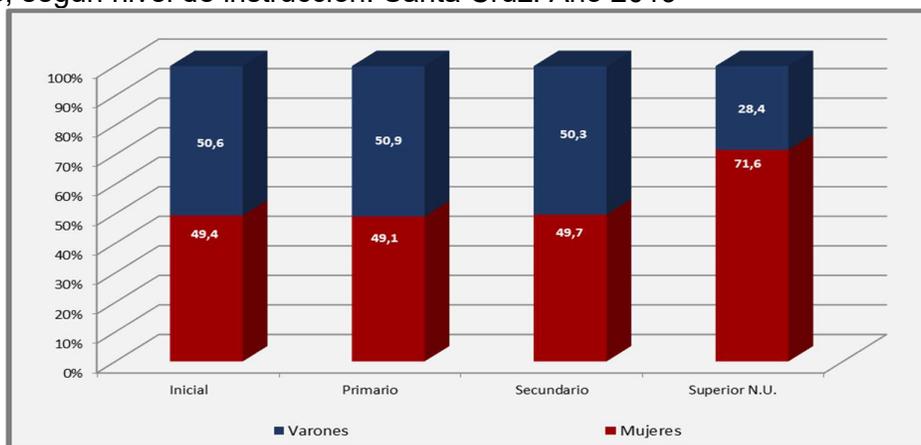


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Distribución por sexo

En cuanto a la distribución por sexo – en 2019 -, ambos están representados en forma bastante similar a la población total por grupo de edad en el nivel inicial, el nivel primario y nivel secundario (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 fuertemente en el nivel superior no universitario, donde el 72% son mujeres (ver Cuadro 2 – Peso de la población femenina en la población total).

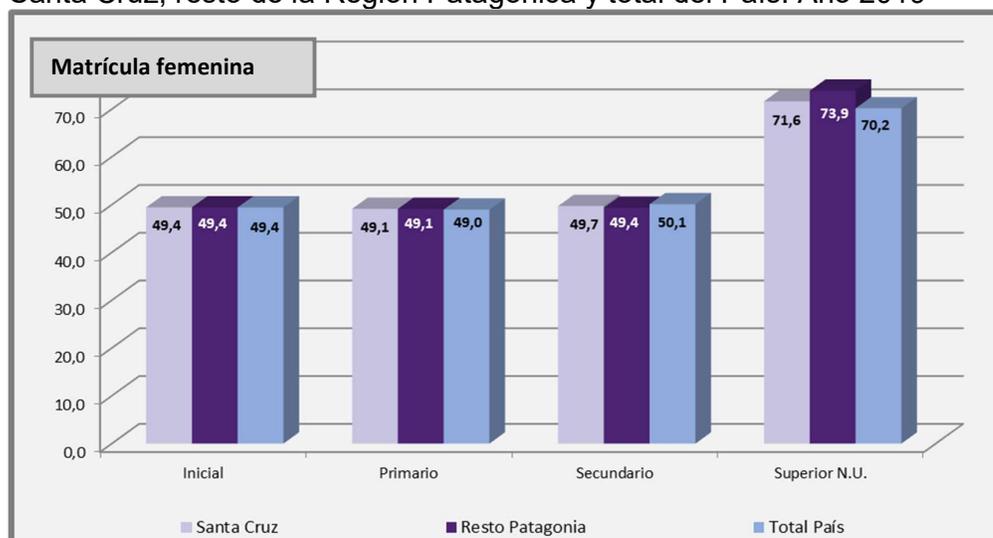
Gráfico 20: Distribución porcentual de la matrícula de la Educación Común por sexo, según nivel de instrucción. Santa Cruz. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – 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.

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 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Características de las unidades educativas por nivel

Por sector de gestión

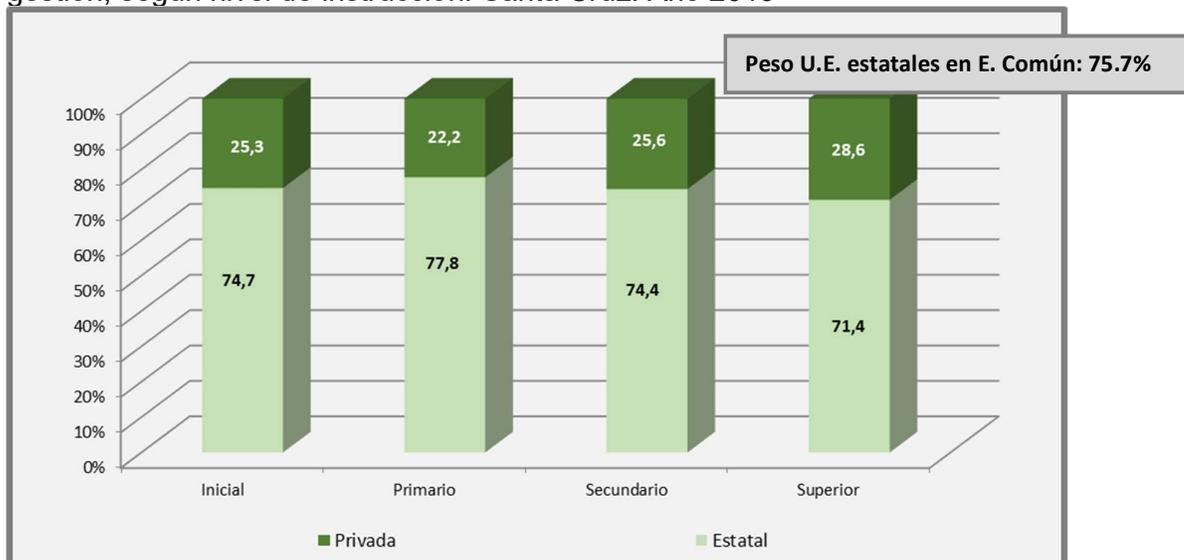
En contraste con la distribución de la matrícula por sector de gestión, las unidades educativas privadas tienen mayor representación en todos los niveles, especialmente en el nivel superior, donde roza el 30% (28.6%). Son el cuarto del total en el nivel secundario (25.6%) y el inicial (25.2%) mientras que en el nivel primario es algo menor (22.2%).

El peso de las unidades privadas es algo menor que el conjunto de la E. Común (que era 24.3%, ver Gráfico 14) sólo en el nivel primario. En el resto muestra pesos algo mayores al total.

Tanto en el resto de la Región Patagónica como el total del País, la distribución porcentual de las unidades educativas estatales es bastante similar a la de Santa Cruz en el nivel inicial pero discrepan considerablemente en el nivel primario, con mayor representación en estos dos aglomerados y, principalmente, en el nivel superior, con una representación estatal considerablemente más baja que en Santa Cruz.

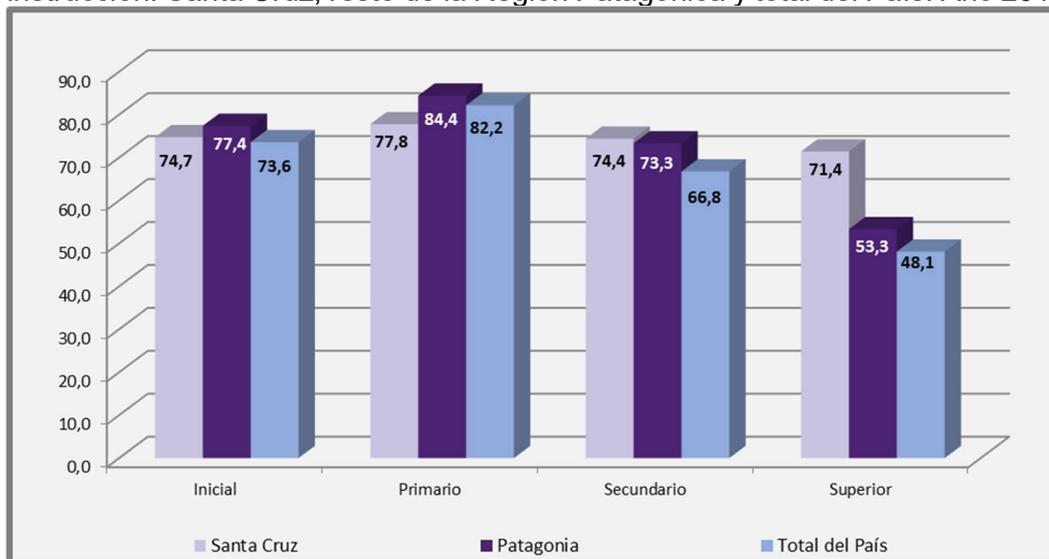
En el nivel secundario, tanto en Santa Cruz como en la Región Patagónica, es mayor la representación estatal que en el total del país.

Gráfico 21: Distribución porcentual de las unidades educativas por sector de gestión, según nivel de instrucción. Santa Cruz. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

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 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

3 – Caracterización de cada uno de los niveles de la Educación Común

En esta tercera parte se analizarán en detalle los tres principales niveles de la educación común: el nivel inicial, el nivel primario y el nivel secundario.

Nivel Inicial

El nivel Inicial cuenta – en 2019 - con 15.568 alumnos, 95 unidades educativas y 1.769 cargos docentes de los cuales un 56.6% son cargos frente a alumnos.

En el periodo considerado - 2009 a 2019 – se incrementó la matrícula (34%), los cargos docentes (37%), las secciones (35%) y las unidades educativas (22%). Excepto en los cargos docentes, los incrementos son 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, que prácticamente se recupera en 2019. En el caso de los cargos docentes, el crecimiento sostenido continúa hasta 2016, cuando cae abruptamente, se recupera en el 2017 y se inicia, en los dos últimos años del periodo un nuevo descenso, más pronunciado en el 2019.

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. En los últimos años del periodo prácticamente mantiene los valores.



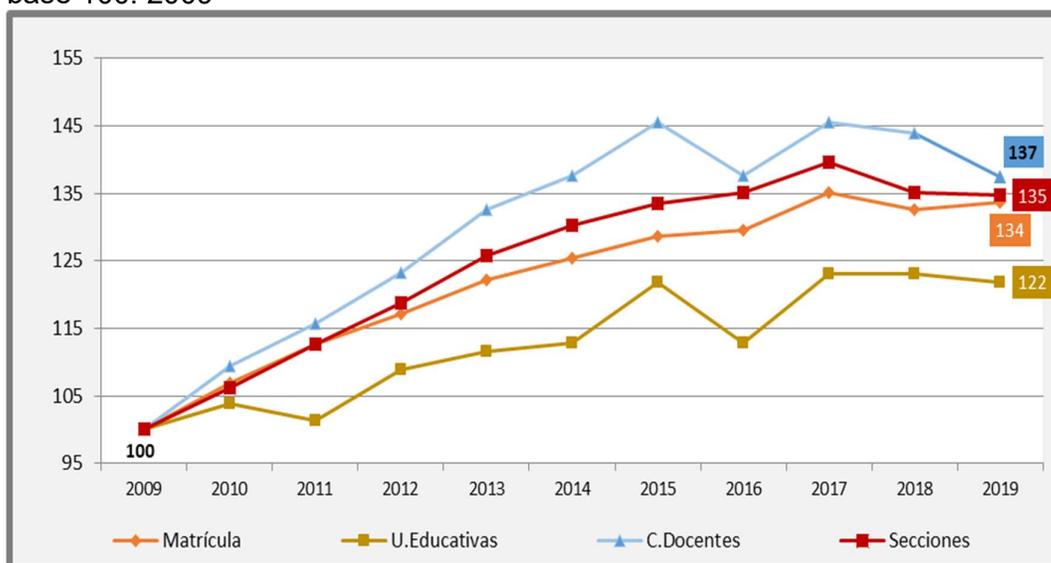
Las secciones muestran una evolución similar a la observada en la matrícula, con crecimiento constante hasta 2018, cuando cae levemente para, luego, mantenerse al año siguiente.

Comparando con el resto de la Región y el total del País, Santa Cruz muestra un mayor incremento en las unidades educativas, en la matrícula y, en forma menos pronunciada, en las secciones de nivel inicial durante todo el periodo.

Contrariamente, los cargos docentes muestran incrementos 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, especialmente en el total del país.

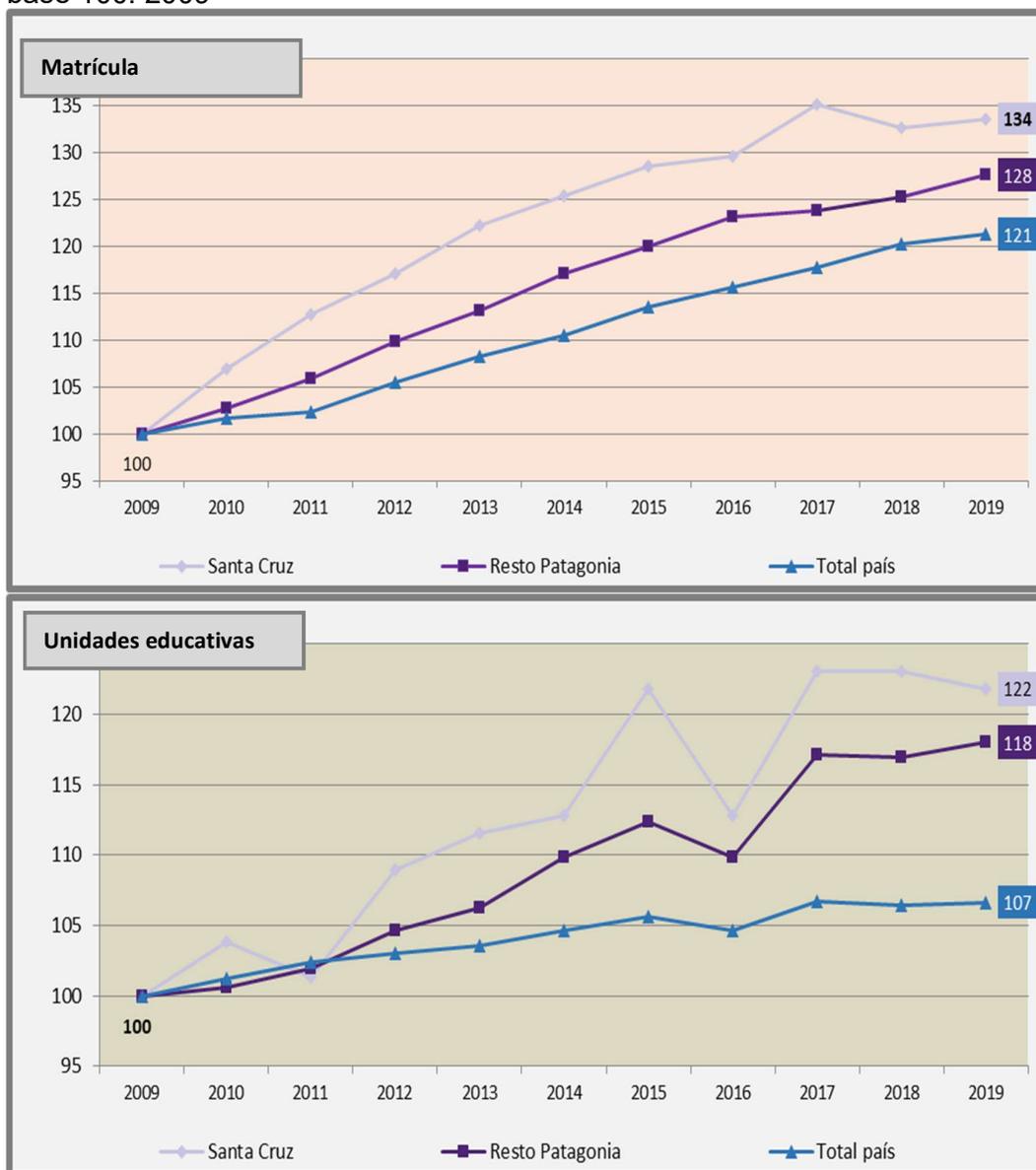
Gráfico 22: Evolución de la matrícula, de las unidades educativas, secciones y de los cargos docentes de nivel inicial, periodo 2009 – 2019. Santa Cruz. Año base 100: 2009

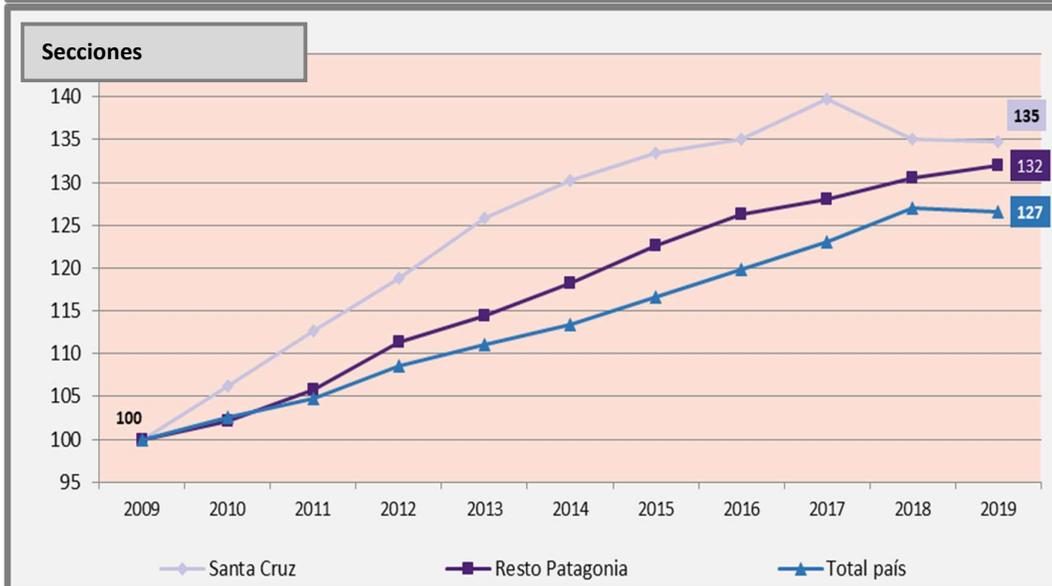
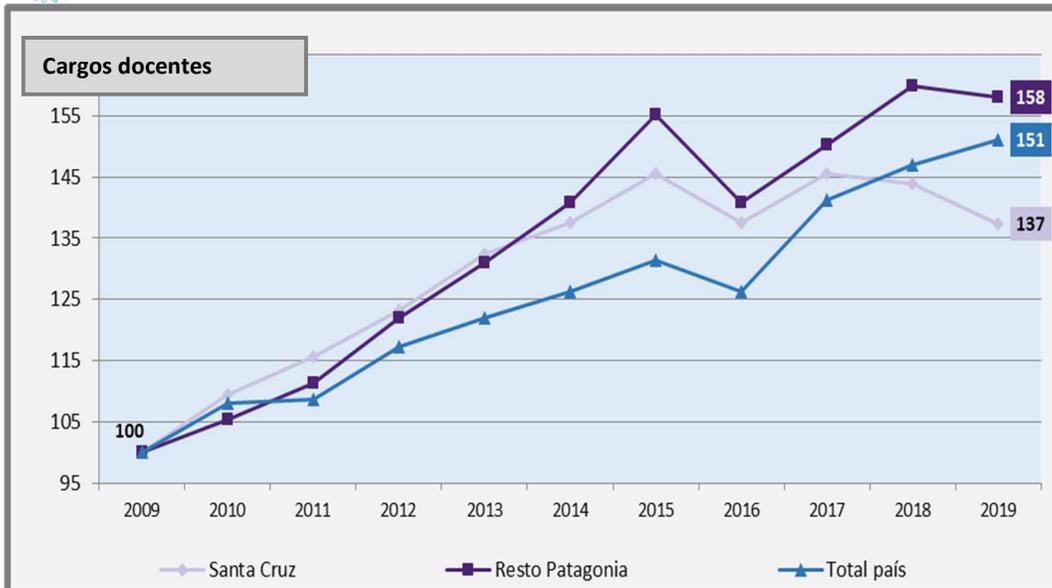


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.



Gráfico 22.1: Evolución de la matrícula, de las unidades educativas, de las secciones y de los cargos docentes de nivel inicial, periodo 2009 – 2019. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009





Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019–DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

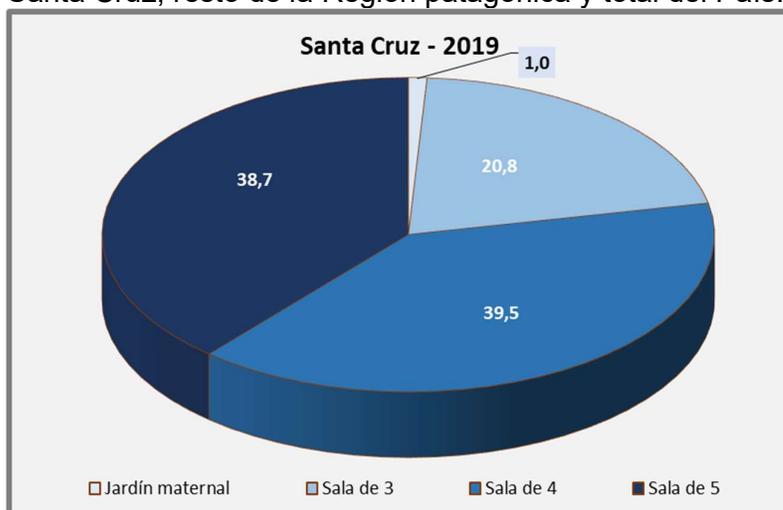
Característica de la matrícula

Por sección

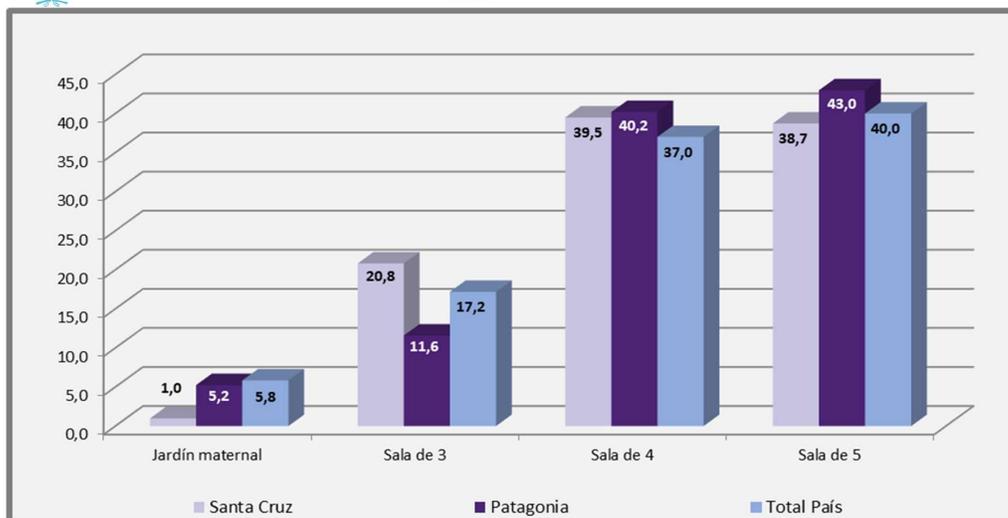
La mayor parte de la matrícula de nivel Inicial – cerca de 8 de cada 10 alumnos – asiste, en 2019, a secciones de cursada obligatoria¹⁷. La mayor parte del resto (20.8%) lo hacen a la sala de 3 ya que el jardín maternal tiene una incidencia muy baja.

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 (83.2% y 77.0% respectivamente). Sin embargo, es menor la incidencia en ambos de la sala de 3 (11.6% y 17.5% contra el 20.8% de Santa Cruz) en favor de una mayor incidencia del jardín maternal.

Gráfico 23: Distribución porcentual de la matrícula de nivel inicial por sección. Santa Cruz, resto de la Región patagónica y total del País. Año 2019



17 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

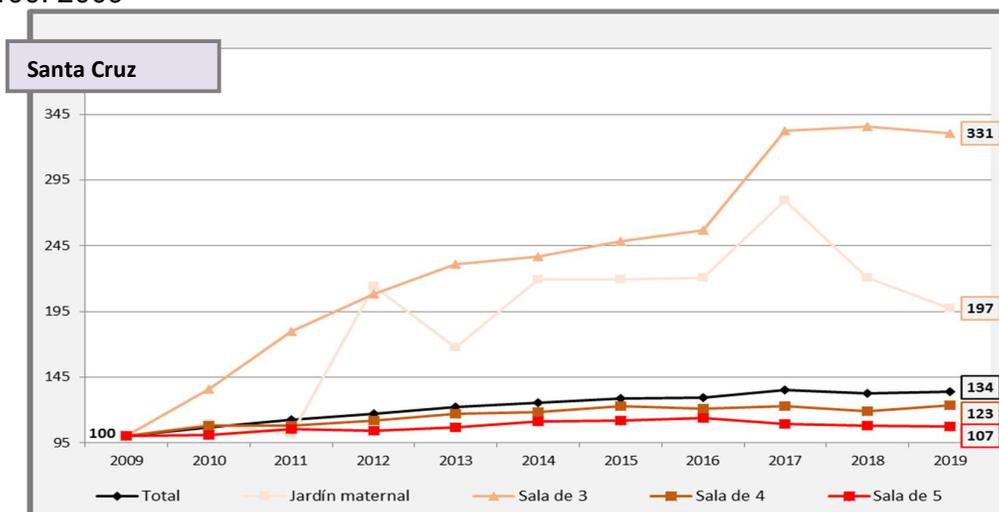


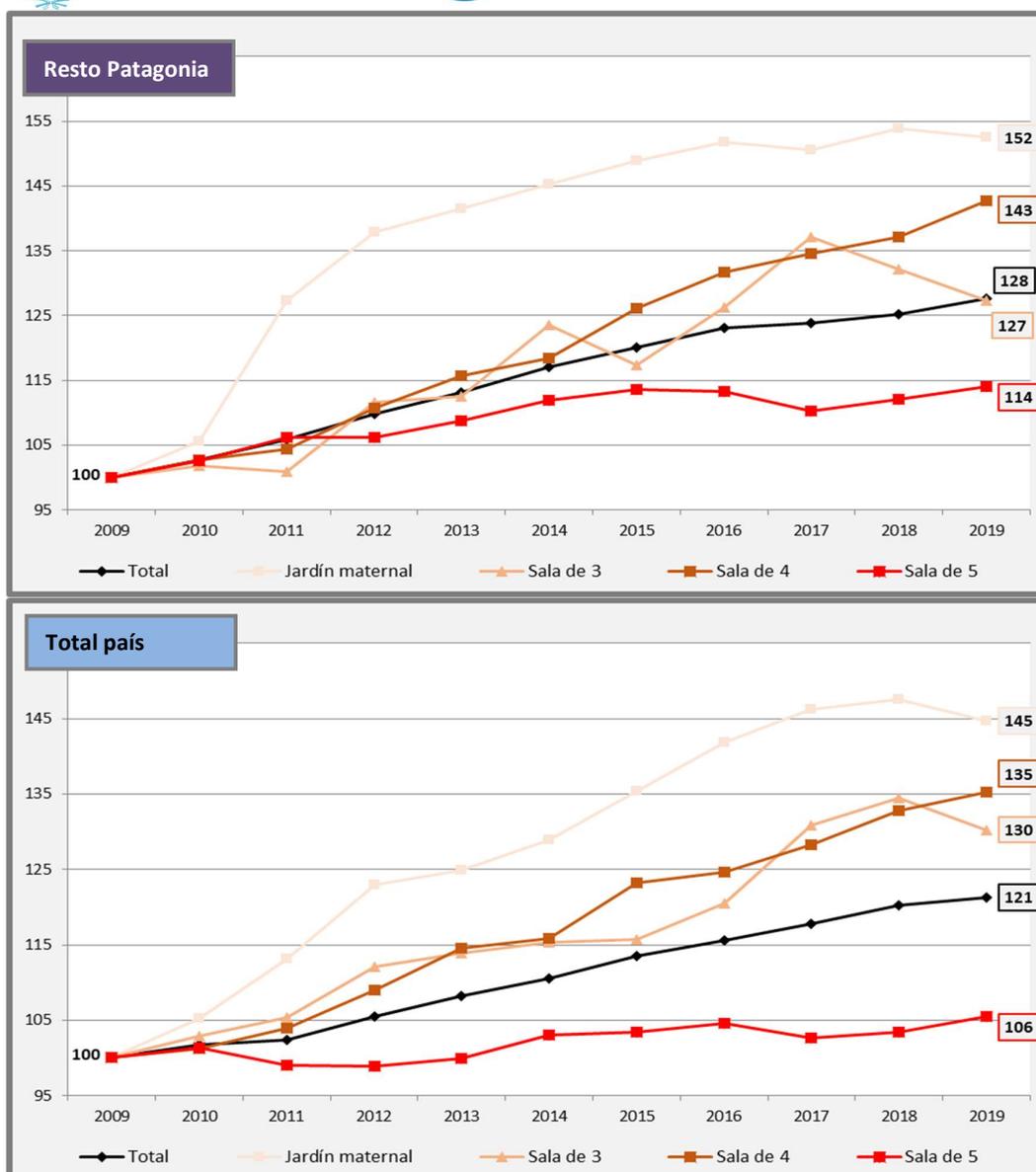
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En Santa Cruz, durante el período 2009 – 2019 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 algo menos 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 152 respectivamente).

Las salas de 4 y, especialmente, de 5 (23% y 7% respectivamente) aumentaron a niveles visiblemente menores que la sala de 3, mostrando, a lo largo de los diez años, un crecimiento lento pero continuo.

Gráfico 24: Evolución de la matrícula de nivel Inicial por sección, periodo 2009 – 2019. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009





Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DICE - 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 (52% y 45% respectivamente) pero muy lejos del crecimiento evidenciado por la misma sala en Santa Cruz. Le sigue en intensidad de crecimiento la sala 4 (43% y 35% respectivamente) y algo más abajo, debido a un descenso evidenciado en los últimos años, la sala de 3 (27% y 30% respectivamente).

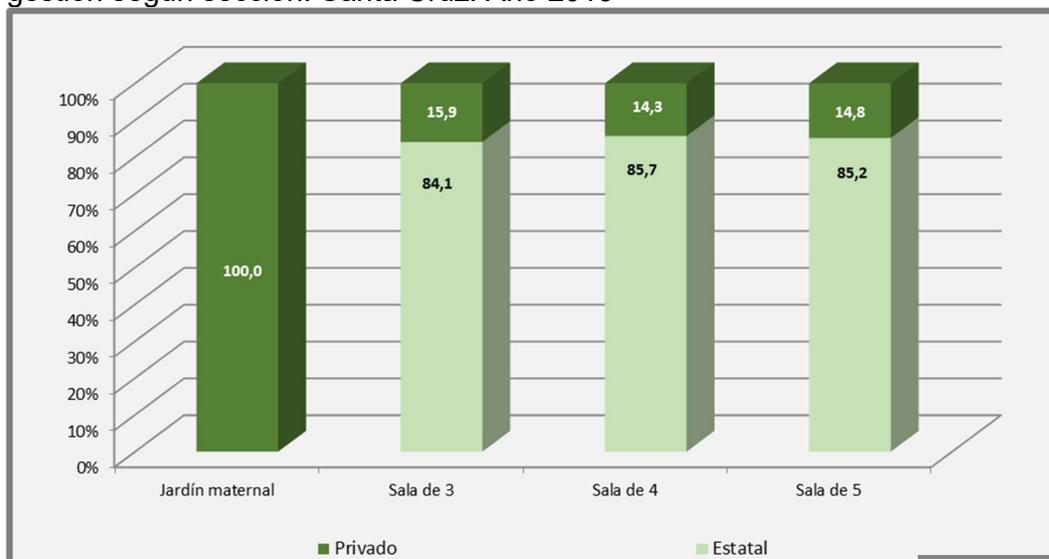
La sala de 5 es, finalmente, la sección que muestra el menor aumento del periodo en ambos conglomerados, tal como se observó en Santa Cruz. De los tres aglomerados, es en la Región Patagónica donde se observa un incremento mayor (14%) mientras que en el resto del país es muy similar al propio de Santa Cruz (6%).

Por sector de gestión

En cuanto a la distribución de la matrícula por sector de gestión, se observa un peso similar al correspondiente al total del nivel (84.3%) en la mayoría de la secciones. La excepción es el jardín maternal que está totalmente representado por el sector privado.

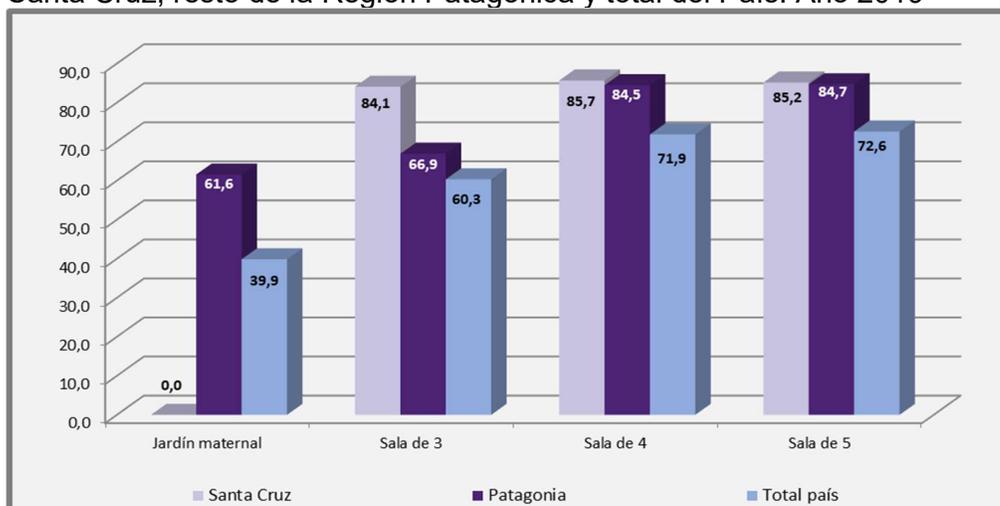
En el resto de la Región y en el total del País, las salas obligatorias muestran un mayor peso del sector estatal, superando siempre, en mayor o menor medida, el peso de este sector en el nivel en su conjunto. Se diferencian de Santa Cruz en la distribución de cada sector en las salas no obligatorias: 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 – representando el 39.9% de matrícula de jardín maternal del País y el 61.6% de la propia del resto de la Región.

Gráfico 25: Distribución porcentual de la matrícula de nivel Inicial por sector de gestión según sección. Santa Cruz. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual de la Educación Inicial (RAEI) - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación. % N.I total: 84.3%

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 2019



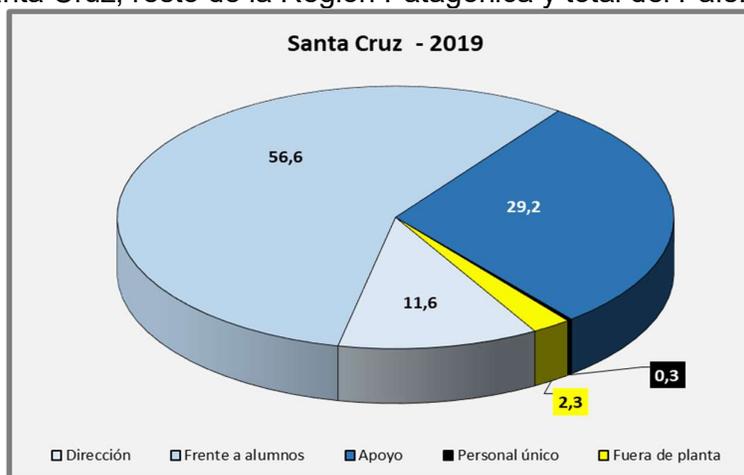
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

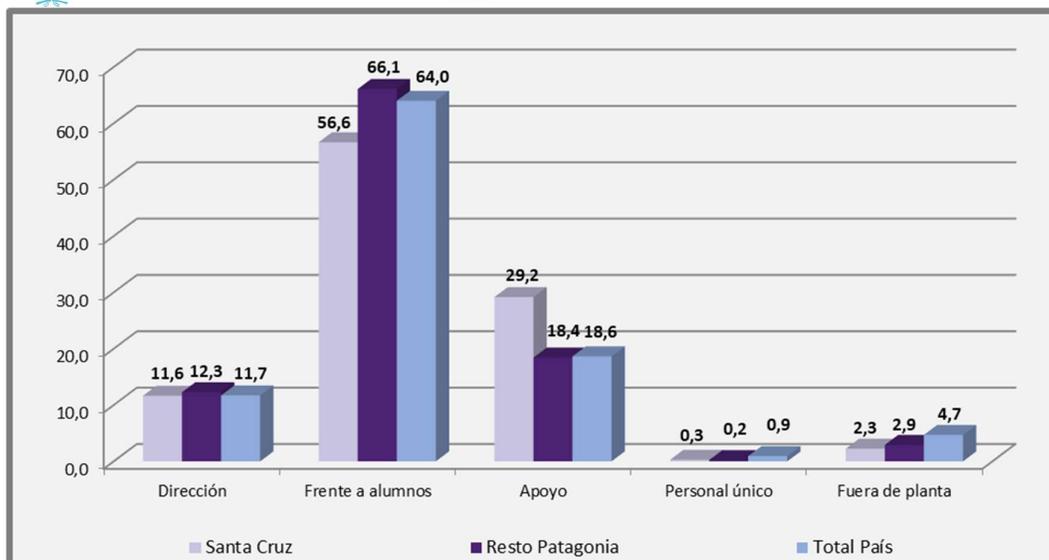
Características de los cargos docentes

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 (56.6% vs. 48.1% y 29.2% vs. 36.5%, 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 2019



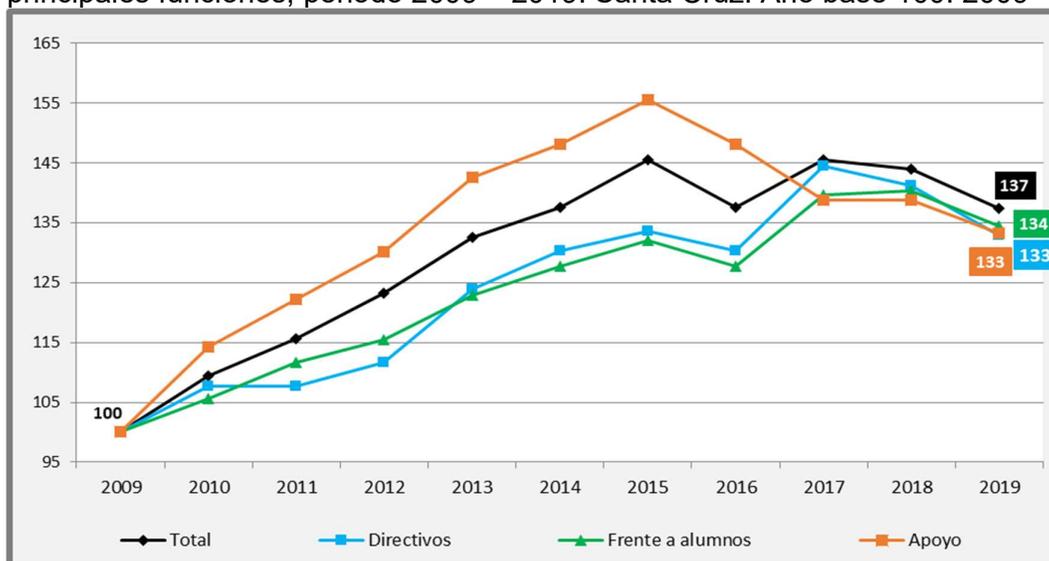


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

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 37%, menos que el registrado por la Educación Común en su conjunto (42%). Los principales cargos docentes considerados tienen un incremento solo algo menor al total y muy similares entre sí (aumentan entre un 34% - frente a alumnos - y un 33% - los cargos de apoyo y directivos -). Todos muestran una tendencia creciente constante hasta el 2015 donde se observa un descenso generalizado. En el caso de los cargos de apoyo, esta tendencia decreciente se sostiene hasta el final del periodo. Los otros dos tipos de cargos se recuperan con creces en el año 2017 para iniciar una nueva caída en los dos últimos años del periodo.

Gráfico 27: Evolución de los cargos docentes de nivel Inicial total y por principales funciones, periodo 2009 – 2019. Santa Cruz. Año base 100: 2009



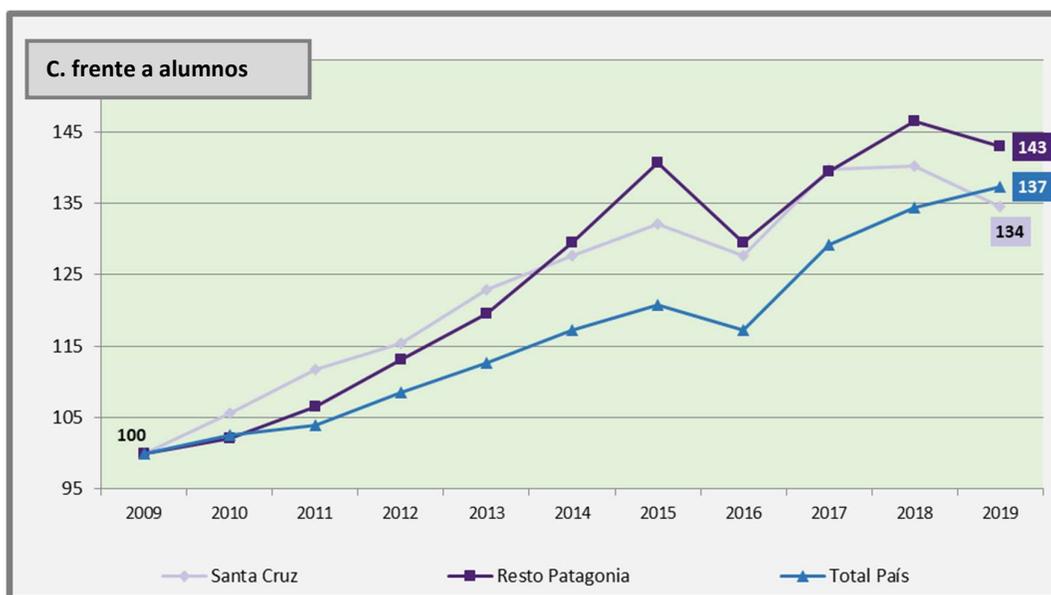
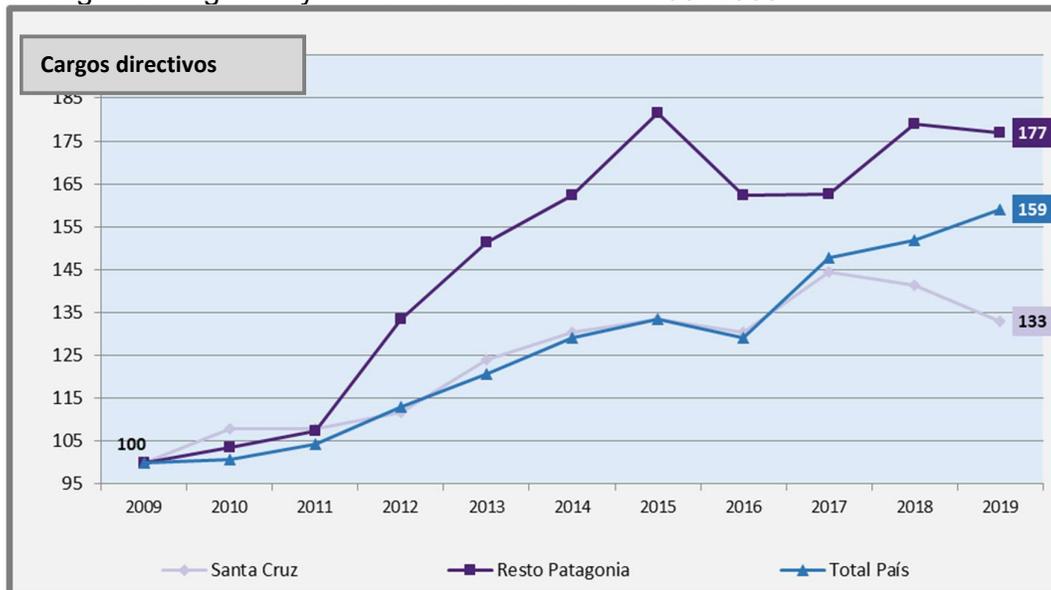
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

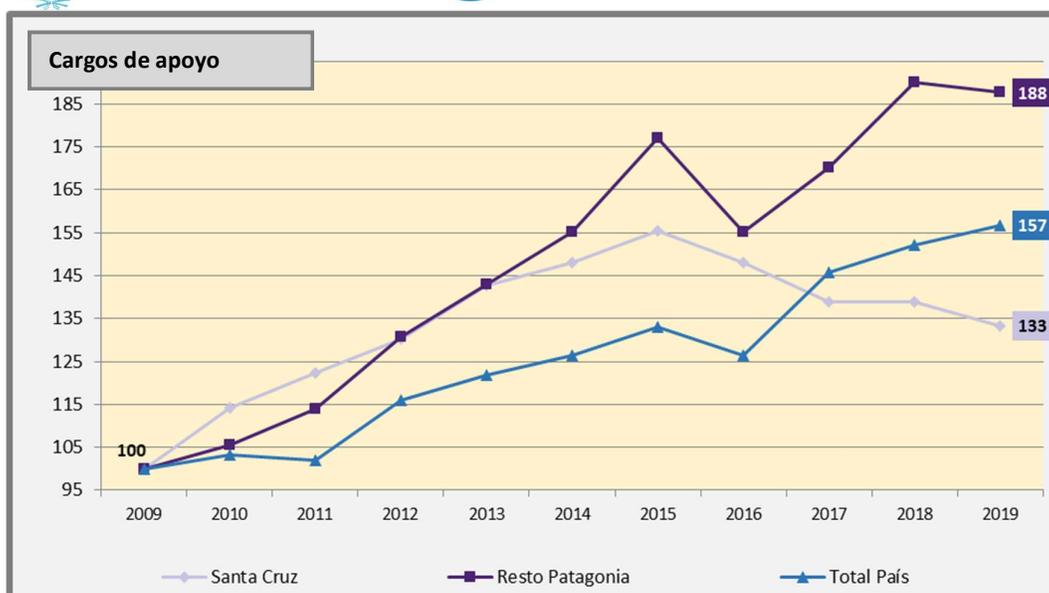
Comparado con el resto de la Región y el total del País, Santa Cruz muestra, al finalizar el periodo, un menor crecimiento en todos los tipos de cargos, especialmente en cargos de apoyo (33% versus 88% del resto de la Región y 57% del total del país) y en los cargos directivos (33% versus 77% y 59% respectivamente) Solo en el caso de los cargos frente a alumnos, estos dos conglomerados muestran valores más cercanos a los de Santa Cruz (34% versus 43% y 37% respectivamente).

Mirando la tendencia durante los años considerados, se observa – también - en ambos conglomerados una tendencia creciente – de diferente intensidad según el caso – que se interrumpe en 2015 pero, a diferencia de Santa Cruz, vuelve a recuperarse en el 2017. Luego de ese año, el crecimiento se mantiene en la región hasta el 2018 – mostrando una leve caída o estancamiento en el 2019 – y se sostiene hasta el final en el total del país.



Gráfico 27.1: Evolución de los cargos docentes directivos, frente a alumnos y de apoyo de nivel Inicial, periodo 2009 – 2019. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009





Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Alumnos por docentes frente a alumnos

En Santa Cruz, en el nivel Inicial – en 2019 -, hay, en promedio 15.5 alumnos por docente¹⁸. Esta cantidad sube algo en el sector estatal (15.9) y baja en el sector privado (14.0).

Comparando con el resto de la Región, Santa Cruz tiene casi tres alumnos más por docente (15.5 versus 12.9). Esta distancia se incrementa considerablemente en el sector privado, pero es también importante en el sector estatal.

El resto del País tiene muchos más alumnos por docente (18.4) que Santa Cruz y el resto de la región, y presenta diferencias entre el sector estatal y privado similares a las observadas en Santa Cruz.

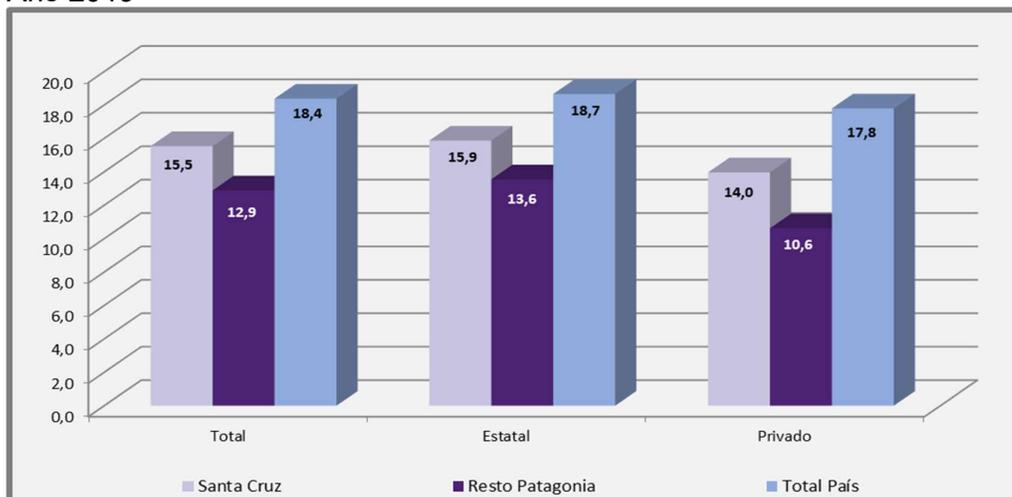
Analizando el resultado final del periodo considerado, se observa que, en Santa Cruz, la cantidad de alumnos por docente se mantuvo. Sin embargo, entre año y año, la tendencia no fue constante, sino que muestra altibajos no muy pronunciados.

En el sector estatal se encuentra un comportamiento similar al observado en el total, con un muy leve incremento al final de periodo.

Es el sector privado del nivel Inicial el que muestra, en estos años, un claro descenso (16.8 en 2009 contra 14 en 2019) que se profundiza mucho en el 2018 pero que se recupera en parte en el último año. Aunque también muestra picos y descensos, nunca alcanza los valores iniciales del periodo.

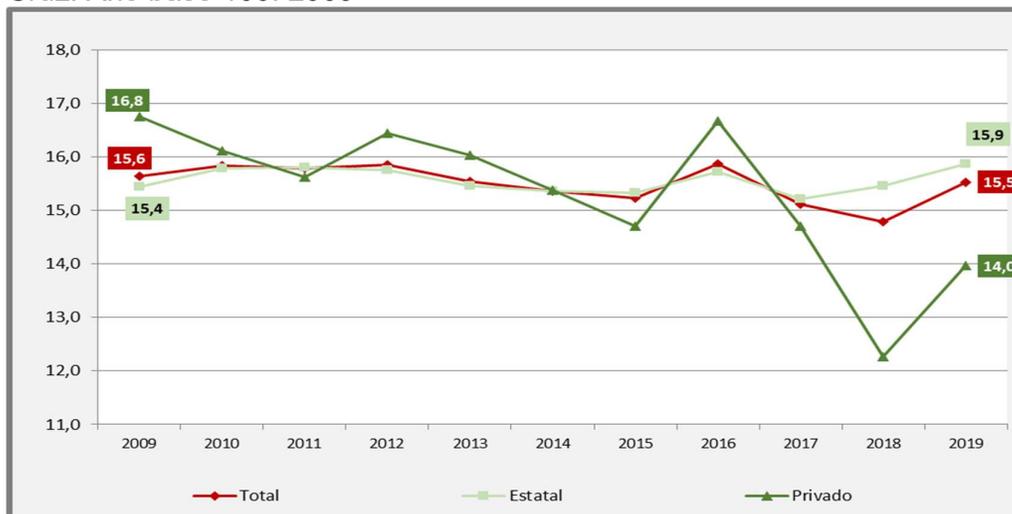
¹⁸ Se trata exclusivamente de docentes frente a alumnos.

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 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Gráfico 29: Evolución de la cantidad de alumnos por cargo docente frente a alumnos, total y por sector de gestión. Nivel Inicial, periodo 2009 – 2019. Santa Cruz. Año base 100: 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Características de las unidades educativas

Por sector de gestión

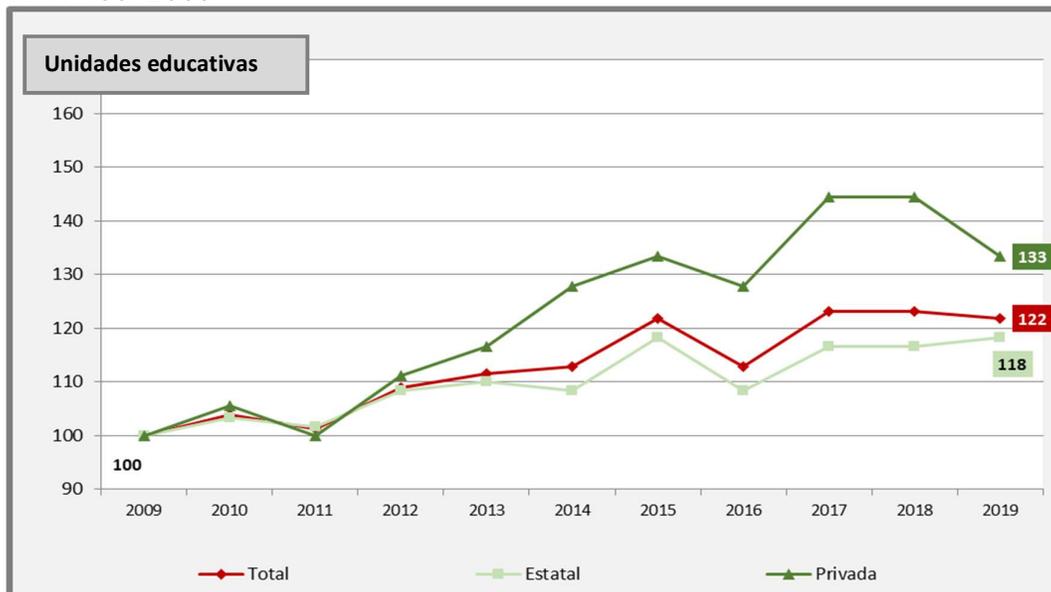
El peso de las unidades educativas del sector estatal es, en 2019, del 74.7% (ver gráficos 21 y 21.1) bastante menor al del resto de la Patagonia (77.4%) pero similar al peso en el total de las unidades del País (73.6%).

Por su parte, el peso de las secciones del sector estatal es, en el mismo año y en Santa Cruz, considerablemente más alto (83.0%) que el de las unidades educativas. Lo mismo sucede en el resto de la región Patagónica (79.5%) pero no en el total del País (67.9%).

En el periodo analizado, tal como se observó más arriba, las unidades educativas de nivel inicial se incrementaron un 22% y algo más las secciones, 35%. Sin embargo, este incremento no fue parejo según sector: mientras que las unidades y las secciones del sector estatal se incrementaron en un 18% y un 32% respectivamente, las del sector privado aumentaron considerablemente más (33% y 51%), ganando, a lo largo de estos años, participación en el total.

Entre las unidades educativas, 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 y secciones de nivel inicial, total y por sector de gestión. Periodo 2009 – 2019. Santa Cruz. Año base 100: 2009





Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

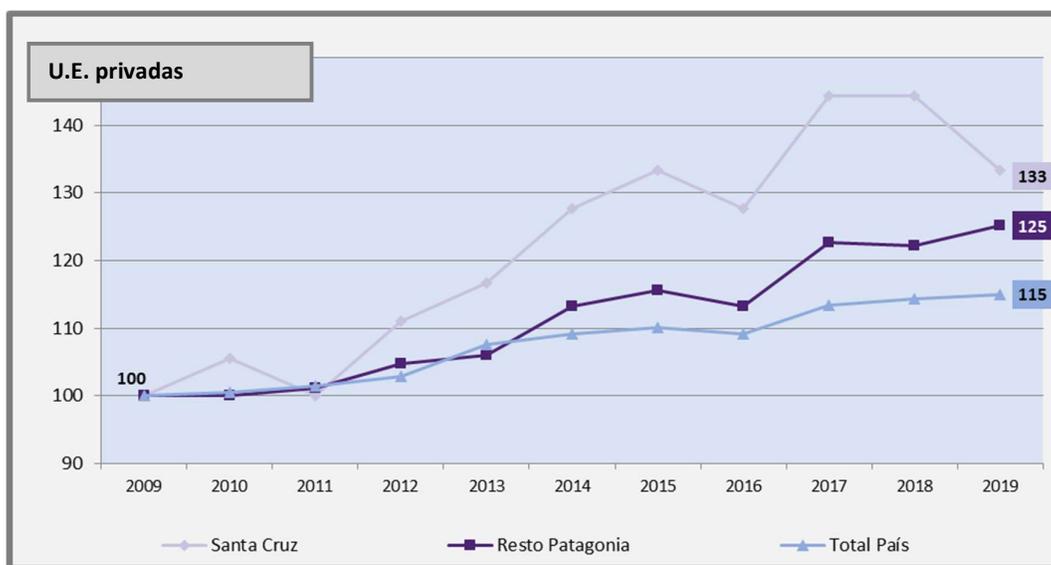
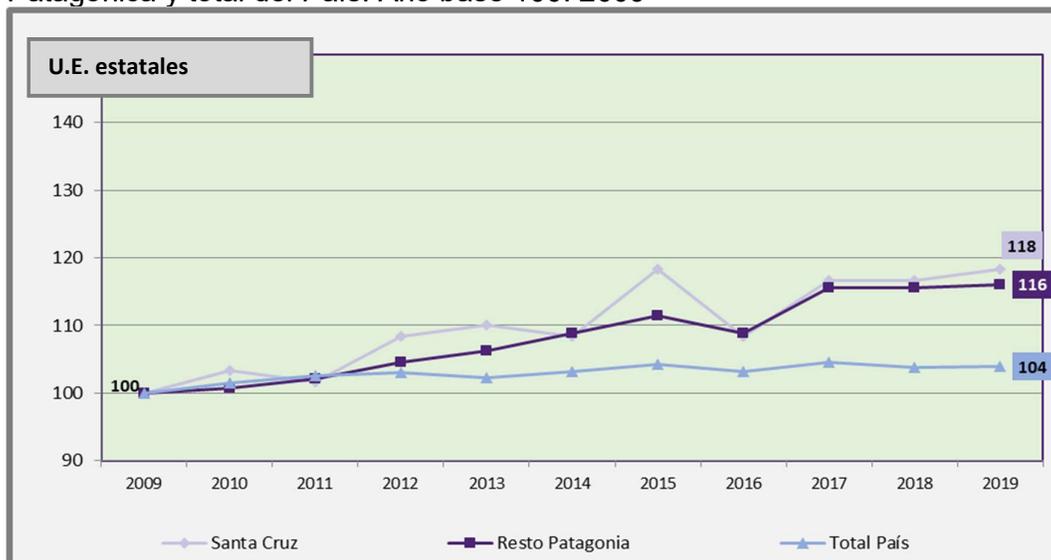
Entre las secciones, ambos sectores muestran una tendencia creciente constante durante los años analizados hasta 2018, momento en el que sufren una caída, más pronunciada en el sector privado. En el último año – 2019 -, el sector estatal revierte levemente esta caída pero no el sector privado, que la profundiza. A pesar de esto, el crecimiento final del sector privado al final del periodo es mayor crecimiento debido a los saldos ocurridos en el 2012 y en el 2017.

En comparación, la tendencia observada en Santa Cruz para las unidades educativas del sector estatal en estos años prácticamente se repite en el resto de la región Patagónica, logrando incrementarse al final solo dos puntos menos (16% versus 18% en Santa Cruz). En el total del País el incremento del periodo fue considerablemente inferior (4%) a ambos aglomerados. Esto se debe a que, durante los años considerados, el número de unidades estatales se mantuvo prácticamente constante.

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 33% de incremento. En un lugar intermedio se encuentra el resto de la Región (25%). Finalmente, es el total del País el que muestra un incremento bastante menor (15%). En los primeros años del periodo, los tres aglomerados tienen un comportamiento similar, pero – mientras el total del país mantiene un comportamiento creciente, lento pero constante - Santa Cruz se despega a partir del 2012 y el resto de la Región lo hace a partir del 2014. Sin embargo, sufren estos dos conglomerados una fuerte caída en 2016 que recuperan en los dos años siguientes. En 2019, a diferencia del comportamiento de Santa Cruz – que vuelve a decrecer -, en el resto de la Región, la tendencia creciente se sostiene.

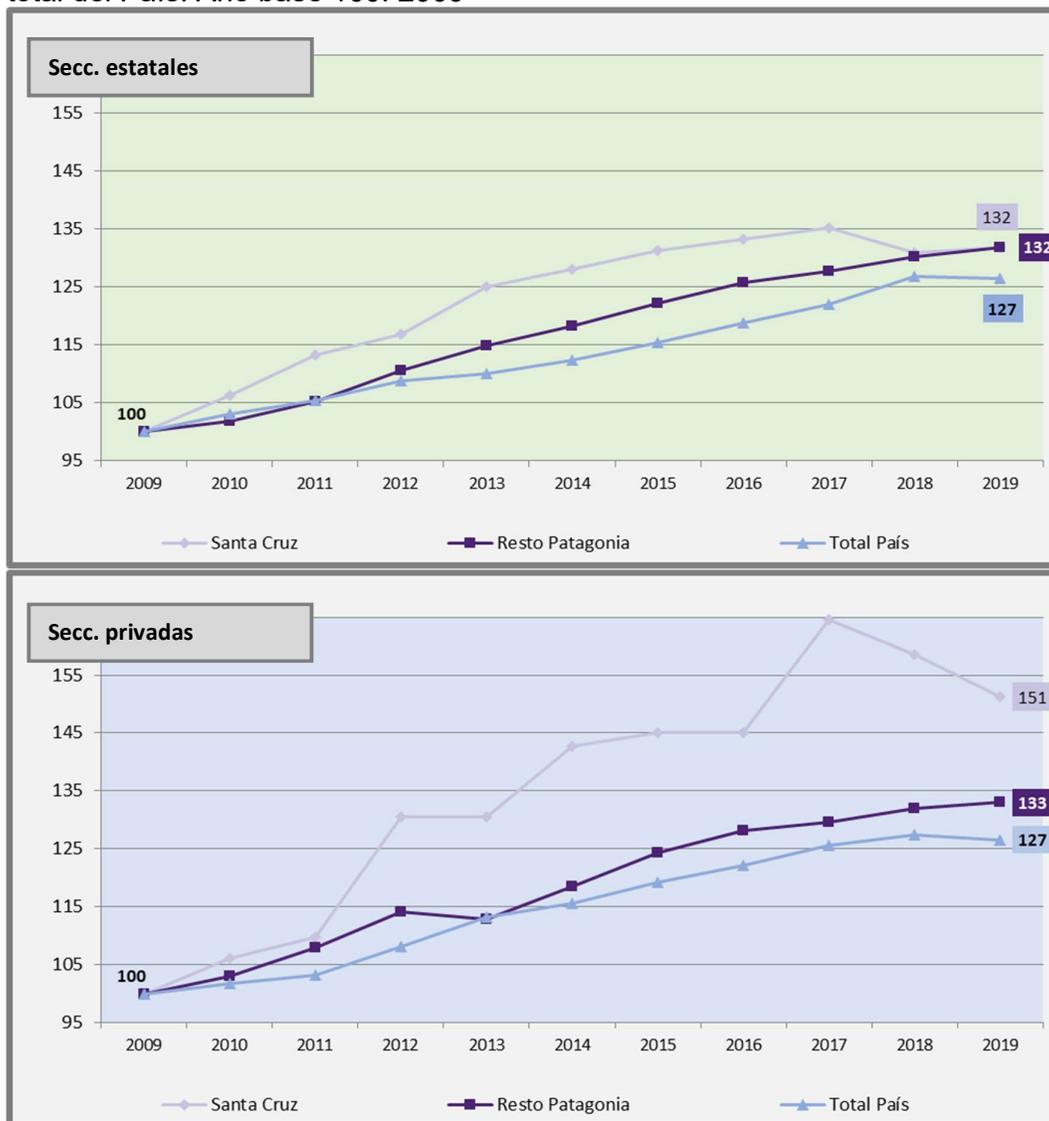


Gráfico 30.1: Evolución de las unidades educativas de nivel Inicial por sector de gestión, periodo 2009 – 2019. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Gráfico 30.2: Evolución de las secciones de nivel Inicial por sector de gestión, periodo 2009 – 2019. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Entre las secciones, se observa, en los tres conglomerados, un mayor crecimiento al finalizar el periodo tanto en el sector estatal (32% en Santa Cruz y en el resto de la región y 27% en el total del país) como en el privado (51%, 33% y 27%) que el observado en el caso de las unidades educativas.

Tanto Santa Cruz, como el resto de región y el total del país muestran un incremento constante y similar de las secciones estatales. En el caso de las secciones privadas, mientras que el resto de la región y el total del país muestran incrementos similares al del sector estatal, el incremento de las propias de Santa Cruz es mucho más pronunciado.



Nivel Primario

La L.E.N. (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 académicas¹⁹.

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 2019 - la estructura académica de primario de 7 años y secundario de 520.

El nivel Primario en Santa Cruz tiene 42.734 alumnos, 117 unidades educativas, 1.902 secciones y 3.944 cargos docentes de los cuales un 69.4% son cargos frente a alumnos.

Entre 2009 y 2019 la matrícula aumentó un 5%, las unidades educativas, un 9% y las secciones, un 7%. El crecimiento de los cargos docentes fue, comparativamente, mucho más grande, alcanzando al final del periodo un incremento del 33%.

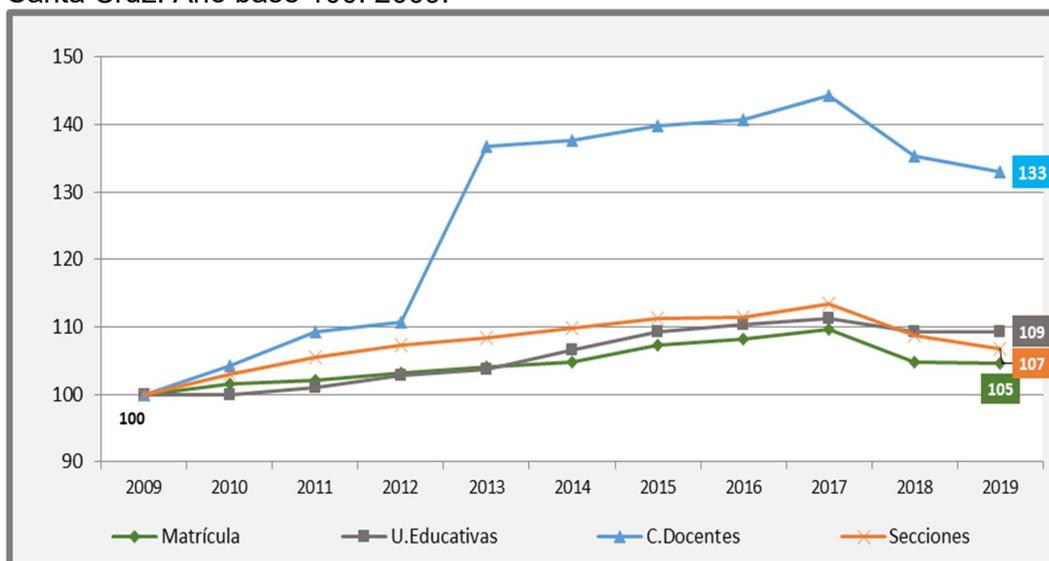
Comparado con la evolución de la educación común en su conjunto, se observa que la matrícula y las secciones tuvieron un incremento significativamente menor (5% versus 27% de la Educación Común en su conjunto, para la matrícula; 7% versus 20%, para las secciones). También es menor el crecimiento de los cargos docentes (33% 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 -11%).

19 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.

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

Tanto la matrícula como las unidades educativas y las secciones muestran, desde 2009, un aumento constante y lento hasta 2017. Al año siguiente – 2018 –, en los tres casos se observan decrecimientos de intensidad variable. El último año del periodo – 2019 – los valores se sostienen para la matrícula y las unidades educativas, pero continúa el descenso entre las secciones. Los cargos docentes, que aumentan siempre con mayor intensidad que los otros tres aspectos analizados, muestran un pico de crecimiento considerable en el año 2013 pero inicia un retroceso – fuerte - en el 2018 y que continúa en 2019.

Gráfico 31: Evolución de la matrícula²¹, de las unidades educativas, de las secciones y de los cargos docentes de nivel Primario, periodo 2009 – 2019. Santa Cruz. Año base 100: 2009.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

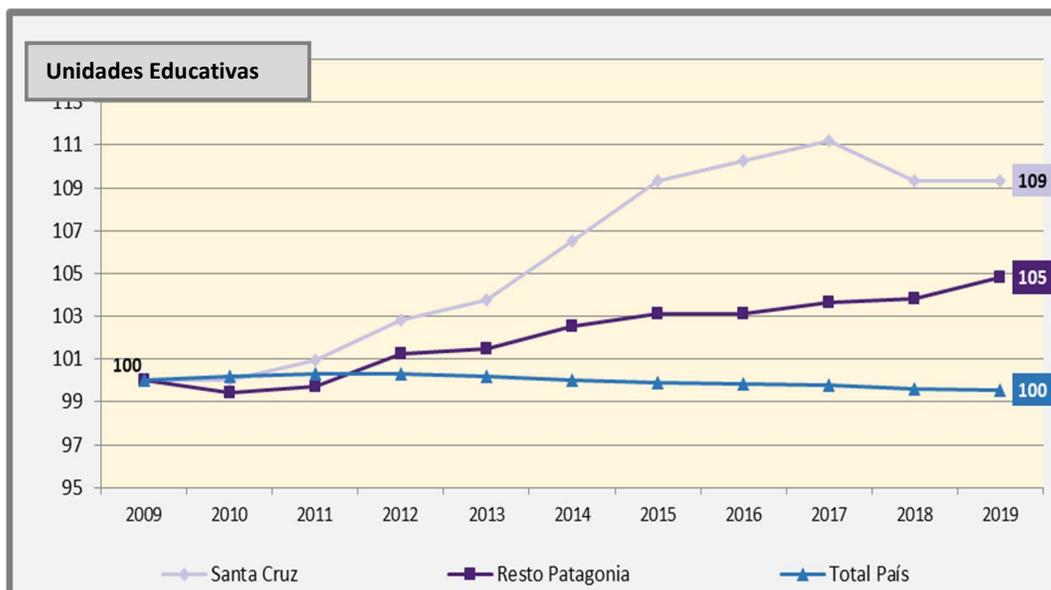
Comparando con el resto de la región y el total del país, Santa Cruz muestra un mayor incremento en la matrícula, las unidades educativas y, principalmente, en los cargos docentes de nivel primario al finalizar el periodo. Solo muestra un incremento al menor que la región en el caso de las secciones.

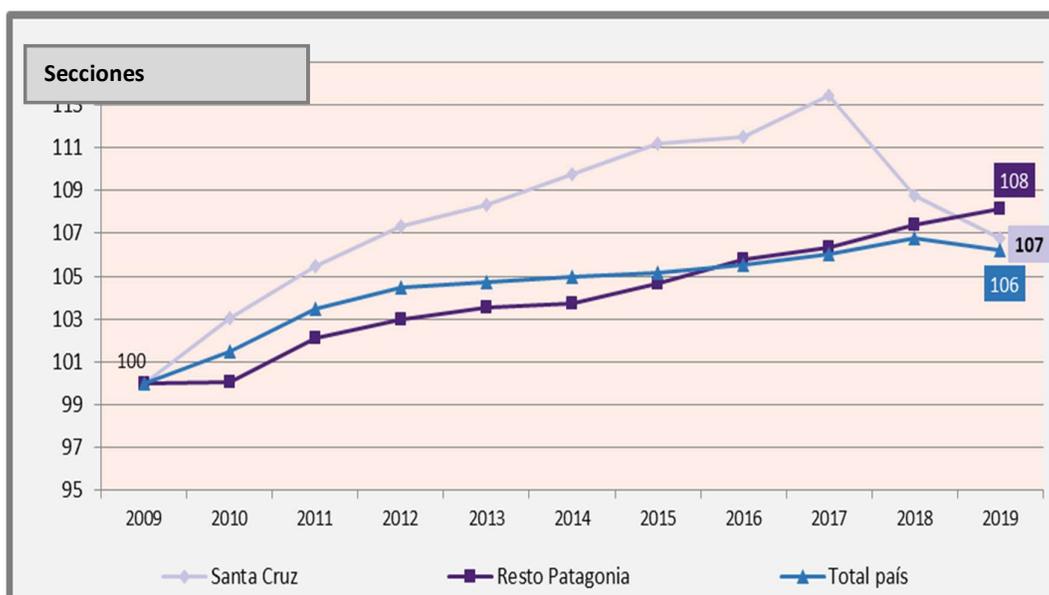
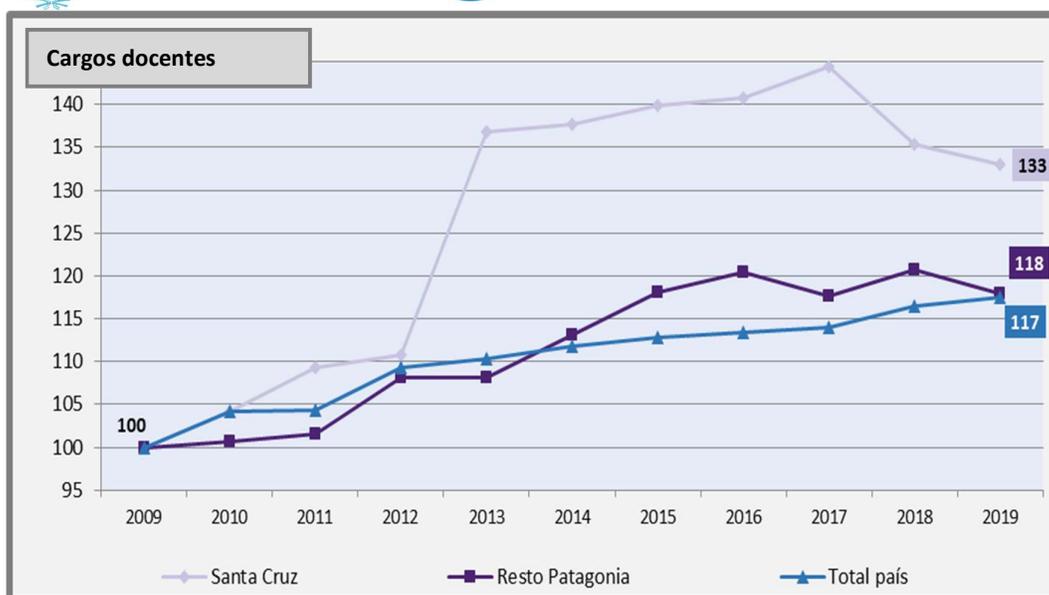
21 Hasta el año 2015, independientemente de la adhesión de cada provincia a la estructura académica de primaria y secundaria de 6 años, las estadísticas de nivel primario incluían solo los datos de 1ero a 6to grado, sumando el 7mo grado al nivel medio en todos los casos. A partir del año 2016, se respeta, 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 y a las secciones, en todos los casos, la información del 7mo grado hasta el año 2015 y la misma asignada 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.



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 entre el 6% y el 7% - Ver cuadro 3) en Santa Cruz el crecimiento de la matrícula estaría algo por debajo del requerido para conservar los niveles de cobertura. El crecimiento de la matrícula no parece acompañar, tampoco, el crecimiento de la población en el total del país y la del resto de la Patagonia.

Gráfico 31.1: Evolución de la matrícula, de las unidades educativas, de las secciones y los cargos docentes de nivel Primario, periodo 2009 – 2019. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009





Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Aunque con menor intensidad que en Santa Cruz, ambos conglomerados de comparación muestran una tendencia de continuo crecimiento en el caso de los cargos docentes (18%, el resto de la Región y 17% el total del País) y en el de las secciones (8% y 6%, respectivamente).

En el caso de las unidades educativas, la Región muestran una evolución similar, aunque menos pronunciado (5%), al de Santa Cruz (9%) a diferencia del total del país que prácticamente se mantiene estable durante todo el periodo.

En el caso de la matrícula, tanto la Región como el total del país muestran valores decrecientes hasta el año 2014. Al año siguiente, la Región revierte la tendencia



logrando recuperarse y superar levemente los valores iniciales (2%). En el total del país se mantiene estable sin recuperar lo perdido, mostrando, entonces un decrecimiento leve (-2%) como resultado del periodo analizado.



Cuadro 3: Variación de la población por grupos quinquenales de edad entre los años 2010 y 2019. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País

Jurisdicción y grupos de edad	Población por año y variación porcentual		
	2010	2019	Variación %
Santa Cruz			
Población total	329.499	356.647	+8.2
De 5 a 24 años	114.039	121.918	+6.9
De 5 a 9 años	31.003	33.112	+6.8
De 10 a 14 años	30.232	31.935	+5.6
De 15 a 19 años	27.084	29.911	+10.4
De 20 a 24 años	25.720	26.960	+4.8
Resto de la región patagónica			
Población total	1.865.281	2.171.473	+16.4
De 5 a 24 años	660.901	704.512	+6.6
De 5 a 9 años	169.094	184.824	+9.3
De 10 a 14 años	169.031	176.771	+4.6
De 15 a 19 años	168.496	173.696	+3.1
De 20 a 24 años	154.280	169.221	+9.7
Total del país			
Población total	40.788.453	44.938.712	+10.2
De 5 a 24 años	13.955.385	14.343.798	+2.8
De 5 a 9 años	3.507.135	3.743.931	+6.8
De 10 a 14 años	3.541.954	3.542.513	0.0
De 15 a 19 años	3.559.813	3.508.965	-1.4
De 20 a 24 años	3.346.483	3.548.389	+6.0

Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Proyecciones elaboradas en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2010 - INDEC

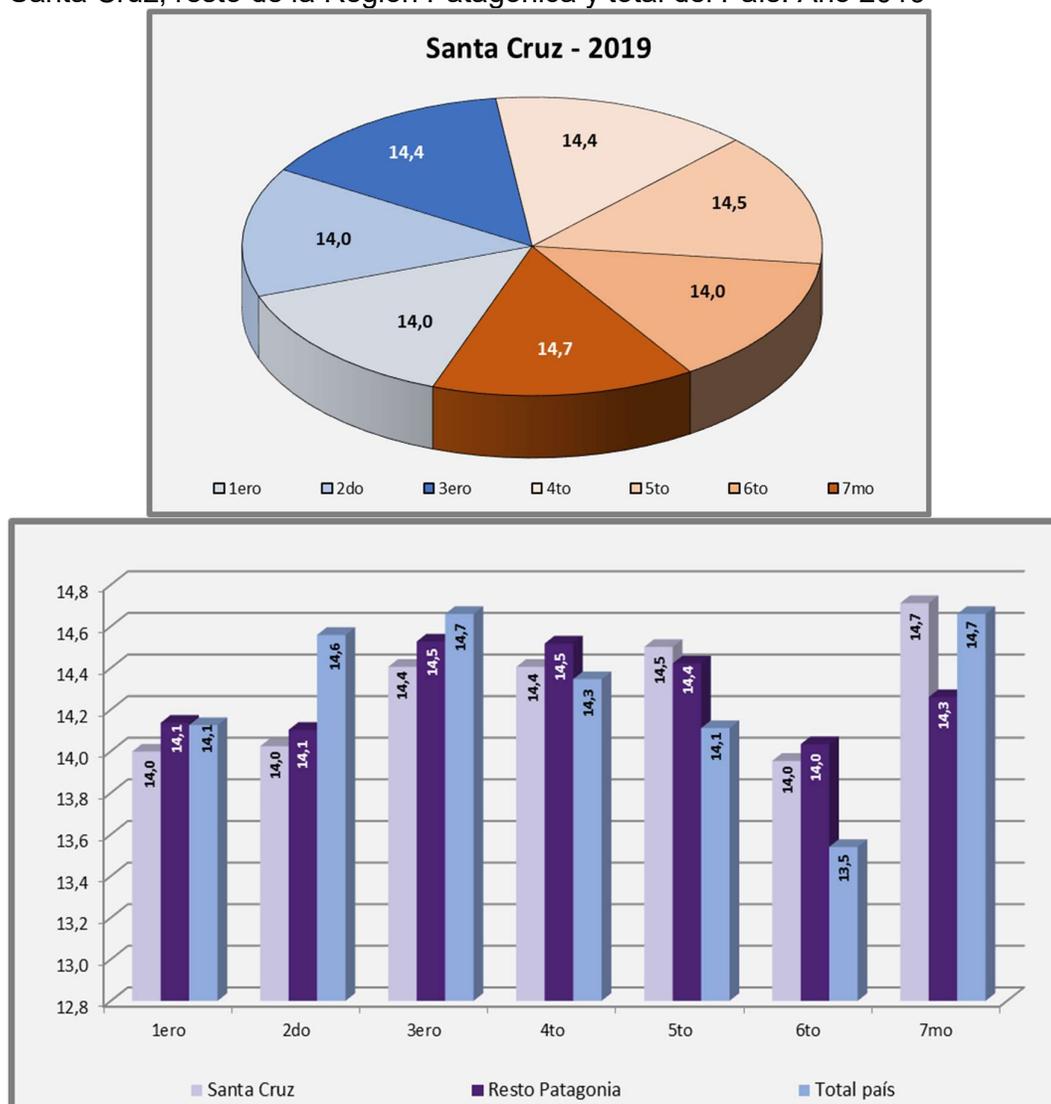
Característica de la matrícula de nivel primario²²

²² 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.

Por grado

La matrícula de nivel Primario de Santa Cruz se distribuye – en 2019 - de manera bastante homogénea en cada uno de sus grados (1ero a 7mo). Se observa una concentración algo mayor en 7mo grado y en 5to (14.7% y 15.5% respectivamente).

Gráfico 32: Distribución porcentual de la matrícula de nivel Primario por grado. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – 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 y cuarto grado; en el total del País, en séptimo grado (como en Santa Cruz) y en tercer grado.



En la evolución de la matrícula de cada uno de los dos ciclos²³ del nivel Primario en los últimos años, se observa crecimiento en ambos casos. Este es mayor en el primer ciclo (7%) que en el segundo (3%). 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 que se sostiene, en el 2019, para el primer ciclo y se revierte en algo para el segundo.

Es el primer ciclo también, en el resto de la región, el que crece más (4%) que el 2do – que mantiene los valores del inicio del periodo. Por su parte, en el total del país, ambos ciclos perdieron matrícula en valores similares (-2%)

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 superan al total, solo levemente 2do grado y de forma algo más pronunciada 3ero.

Es también el primer grado el de menor crecimiento del ciclo en el resto de la Región y en el total del País, pero su evolución muestra diferencias a lo largo de los años considerados, entre sí y con respecto a Santa Cruz. En el resto de la Región, la 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 que comienza a revertirse en el 2019. 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 los dos años finales (-8%). Los demás grados, en ambos conglomerados, terminan el periodo levemente por encima o igual al total del ciclo.

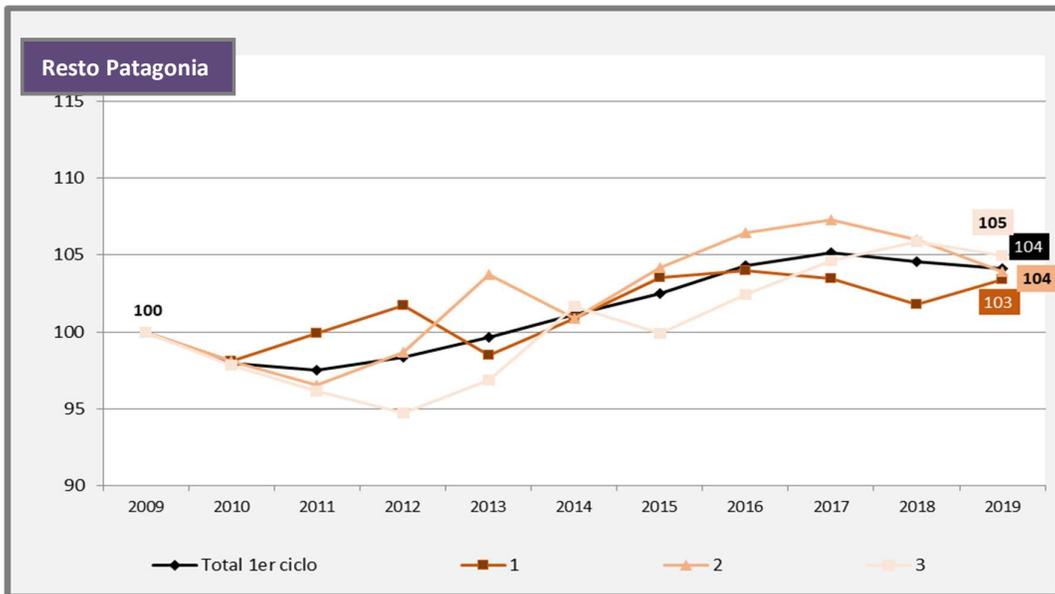
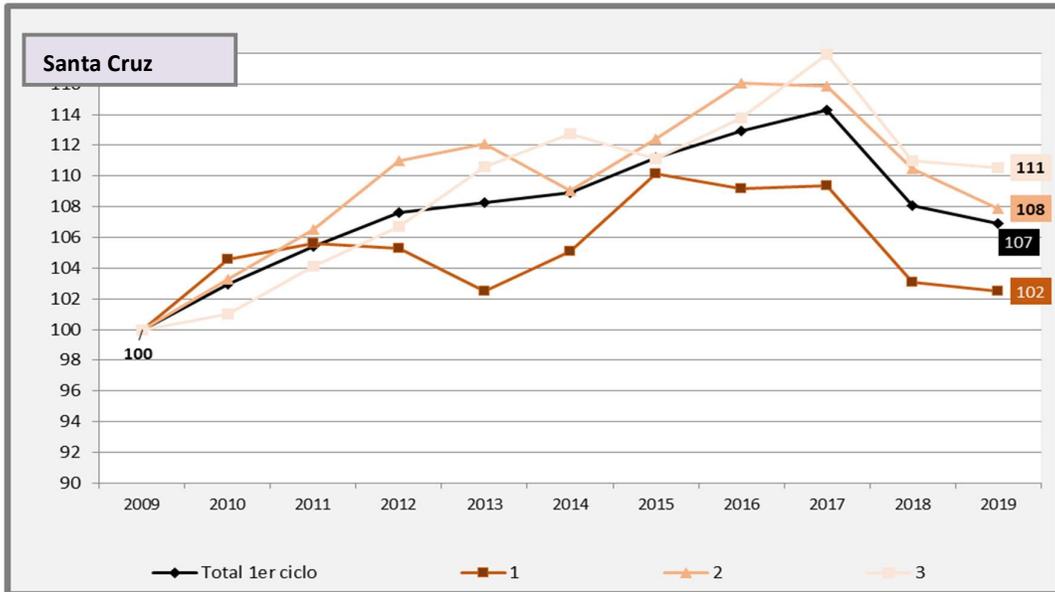
En Santa Cruz, en el segundo ciclo, el menor crecimiento se observa en el 7mo grado, con pérdida de matrícula la mayor parte del periodo y finalizando con un deterioro del 5%. Algo por encima del total del ciclo se encuentra 5to grado – que muestra pérdida de matrícula en los primeros cuatro años -. Los otros dos grados – 4to y 6to – muestran una evolución cómodamente por encima de 5to y 7mo y del total del ciclo.

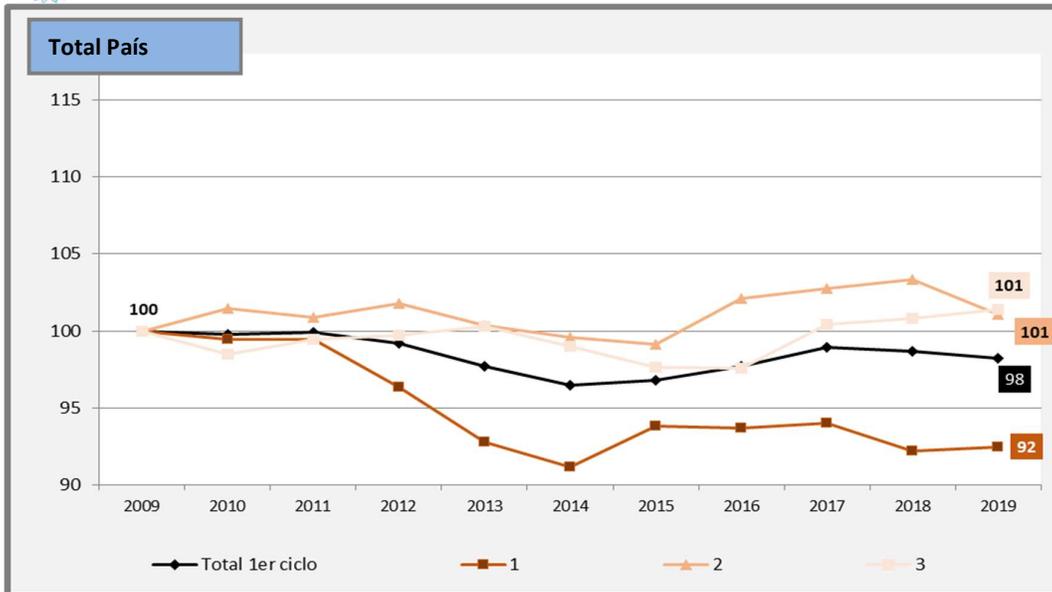
Tanto el resto de la Región como el total del País se diferencian claramente de Santa Cruz. En el resto de la Región la mayoría de los grados – al igual que el total del ciclo – muestra una pérdida de matrícula hasta el 2013 donde, con altibajos, comienzan a recuperar lo perdido, finalizando el periodo igual o algo por encima. Se diferencia 7mo grado que muestra valores siempre cercanos al valor inicial, con altibajos, finalizando con pérdida de matrícula (-3%).

23 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



Gráfico 33: Evolución de la matrícula del primer ciclo por grado, Nivel Primario - Periodo 2009 – 2019. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Base 100: 2009

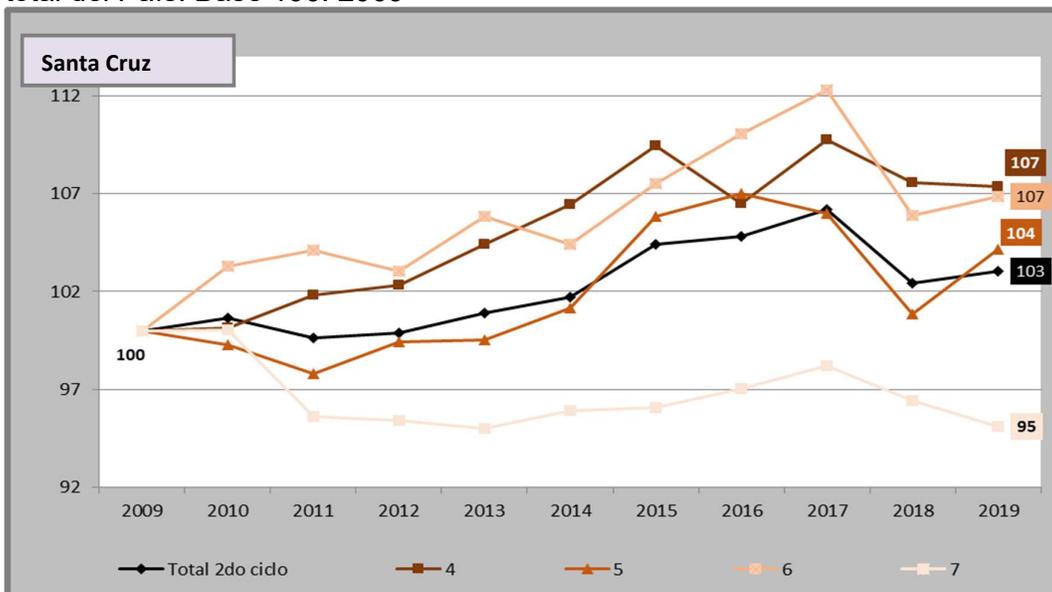




Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

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 5to grado que conserva la misma matrícula que al inicio.

Gráfico 33.1: Evolución de la matrícula del segundo ciclo por grado, nivel Primario - Periodo 2009 – 2019. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Base 100: 2009





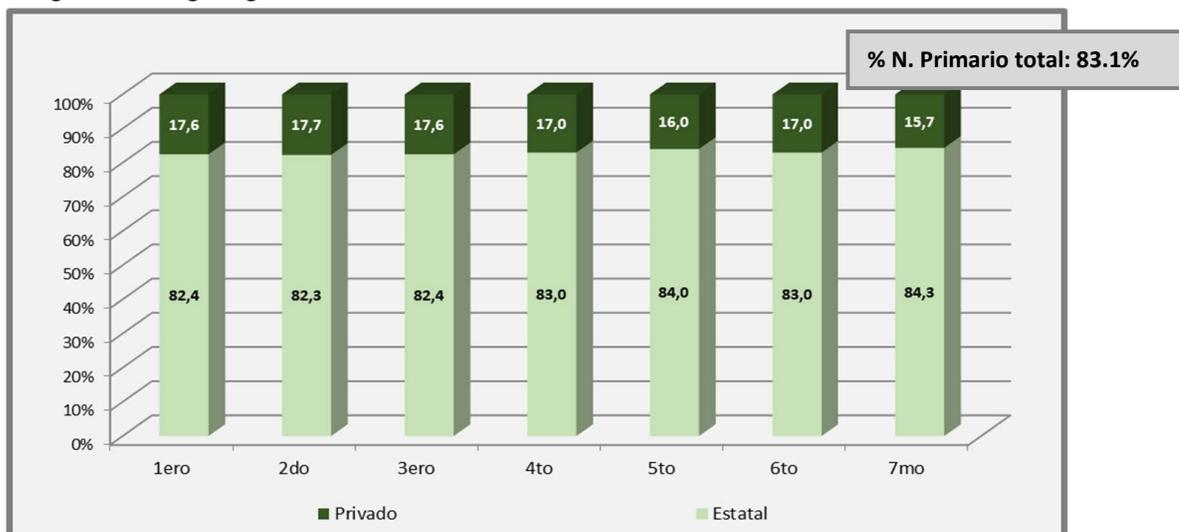
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Sector de gestión

En cada uno de los grados – en 2019 - 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 (82.4% versus 83.6% en el segundo). Por otro lado, no se observa, tal como ocurría en el nivel Inicial una diferencia significativa entre grados.

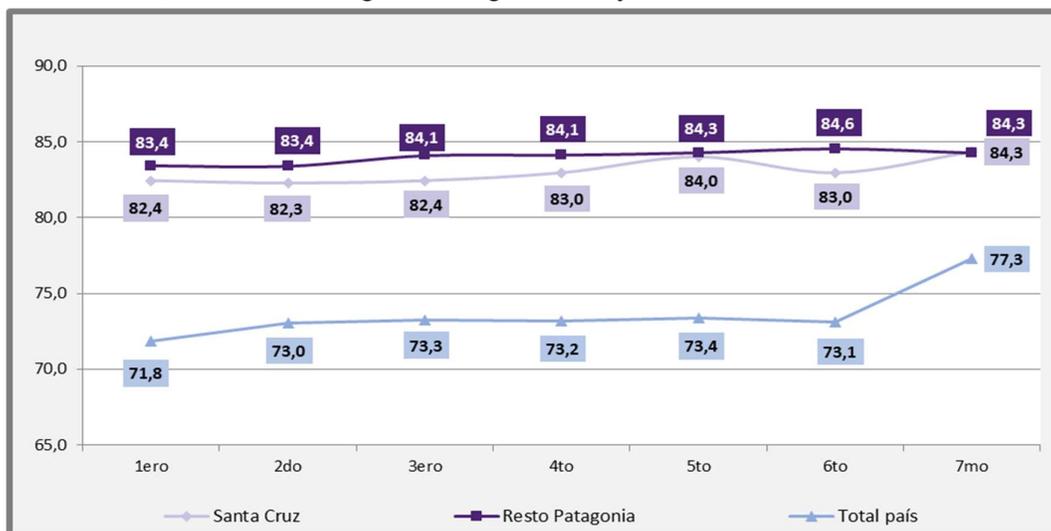
Una situación similar se observa en el resto de la Región Patagónica y en el total del País: una menor representación de la matrícula estatal en los primeros años. Como dato adicional, en el caso del total del País se diferencian claramente el primer grado, con menor peso, y el 7mo, con un peso mucho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

Gráfico 34: Distribución porcentual de la matrícula de nivel Primario por sector de gestión según grado. Santa Cruz. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Gráfico 34.1: Peso relativo de la matrícula estatal de nivel Primario por grado. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica²⁴ y total del País. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

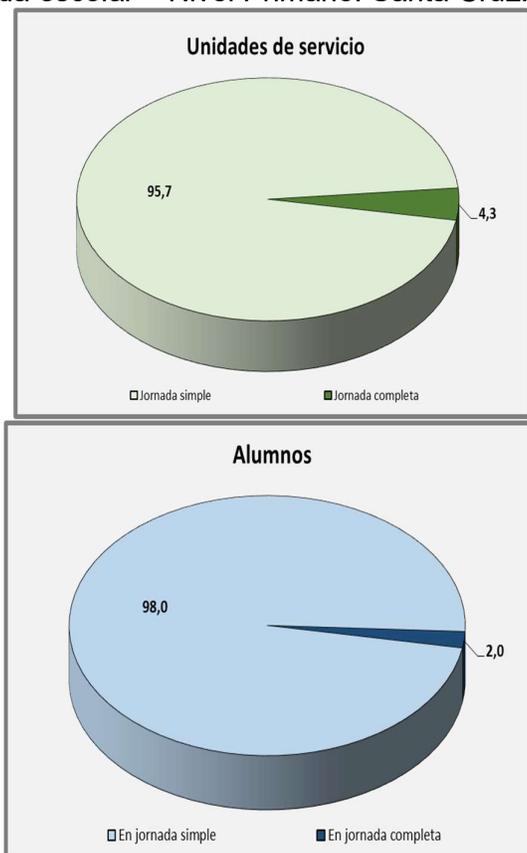
24 Tanto en el resto de la región patagónica como en el total del país se incluye solo la porción de matrícula que concurre a establecimientos de provincias que no adherían en el 2018 a la estructura educativa establecida en la Ley Federal de Educación (primaria y secundaria de 6 años).

Asistencia a jornada extendida o completa²⁵

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 acción²⁶.

En Santa Cruz, en el año 2019, solo el 2.0% de la matrícula del nivel Primario asiste a jornada completa en el 4.3% de las unidades de servicio que brindan este tipo de jornada²⁷.

Gráfico 35: Distribución porcentual de los alumnos y las unidades de servicio según tipo de jornada escolar – Nivel Primario. Santa Cruz. Año 2019



²⁵ 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.

²⁶ 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.

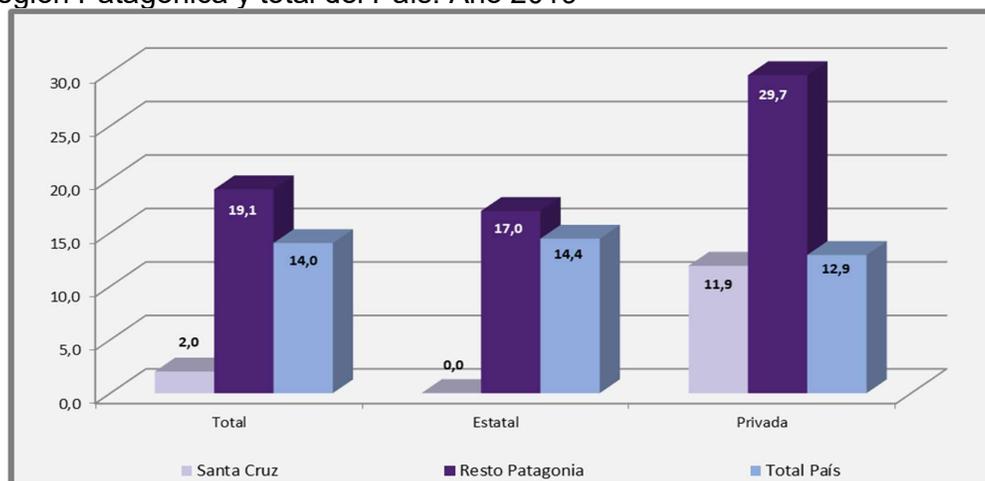
²⁷ Unidad de servicio: es la concreción de la oferta de un servicio educativo en una localización (sede o anexo) de un establecimiento.

Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – 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 11.9% 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 (19.1% versus 14.0% del total del País). También se observa en este conglomerado una gran distancia entre el sector estatal (17.0%) y el privado, que prácticamente la duplica (29.7%). Contrariamente en el total del País no hay diferencias significativas entre ambos sectores de gestión (14.4% y 12.9% respectivamente)

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 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – 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 2019, 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, para volver a caer en el 2019, cerrando un crecimiento del 11.9%

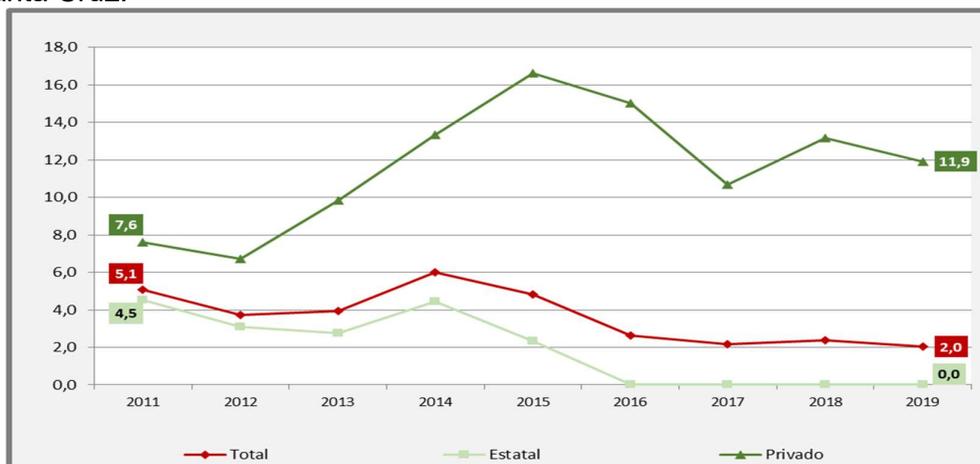
A diferencia de Santa Cruz, donde la tendencia total es decreciente, tanto en el resto de la Región como en el total del País la tendencia es creciente, aunque el incremento año a año es lento. Las diferencias de peso entre el resto de la Región y el total del País parecen deberse a las diferencias de 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.

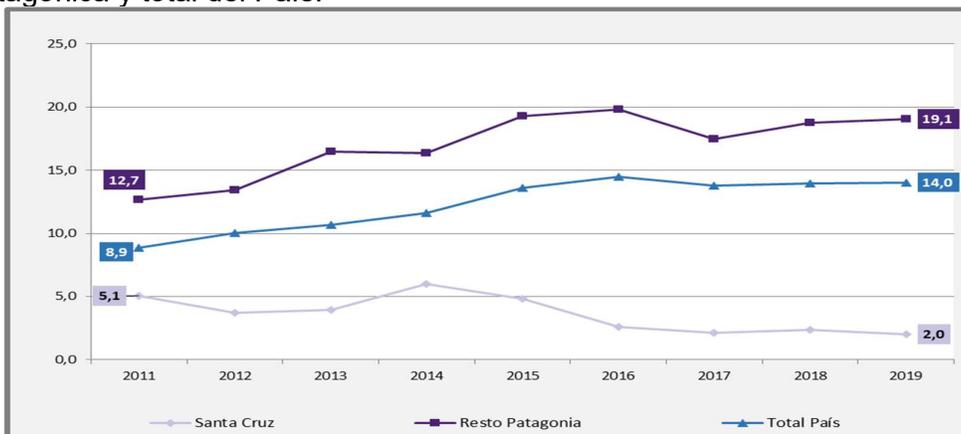
En relación con el conjunto de provincias del País, Santa Cruz muestra los niveles más bajos de alumnos en jornada completa, seguido, algo más lejos, por San Luis y Corrientes (4.3% y 4.4% respectivamente). En el extremo opuesto se encuentra Tierra del Fuego, con una penetración comparativamente muy alta (81.5%) seguido de lejos por CABA y Córdoba (45.8% y 42.2% respectivamente). El resto de las provincias cubre, como máximo, a dos de cada diez alumnos de primaria matriculados o menos.

Gráfico 36: Evolución del peso relativo de la matrícula que concurre a jornada extendida total y por sector de gestión. Nivel Primario - Periodo 2011 – 2019. Santa Cruz.



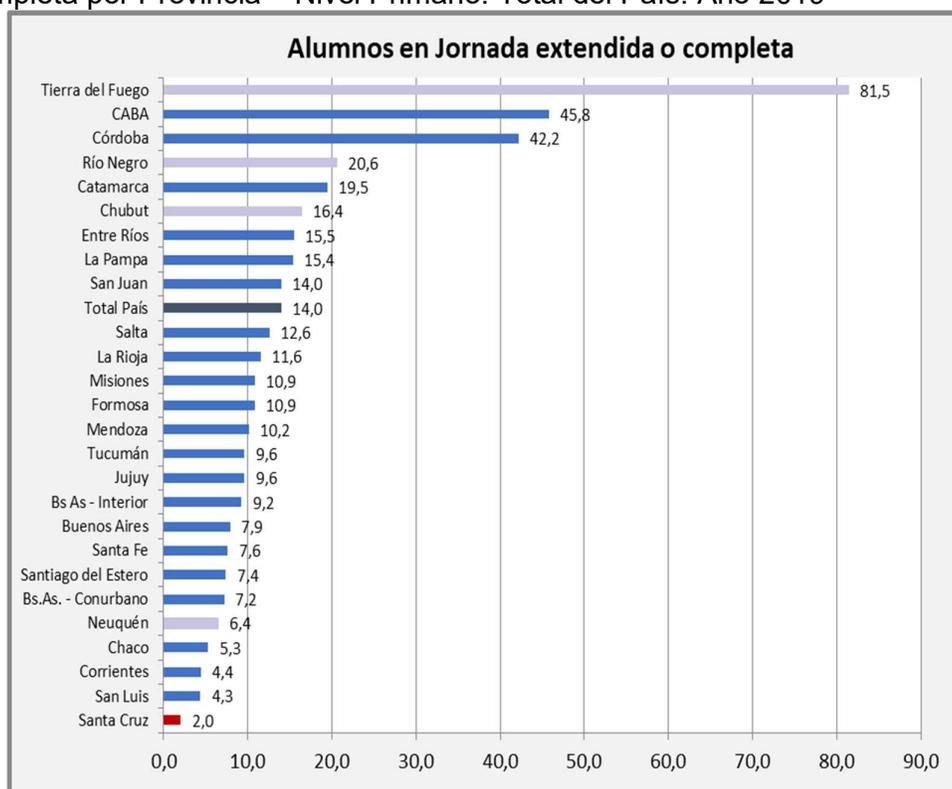
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Gráfico 36.1: Evolución del peso relativo de la matrícula que concurre a jornada extendida. Nivel Primario - Periodo 2011 – 2019. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Gráfico 37: Peso relativo de los alumnos que concurren a jornada extendida o completa por Provincia – Nivel Primario. Total del País. Año 2019



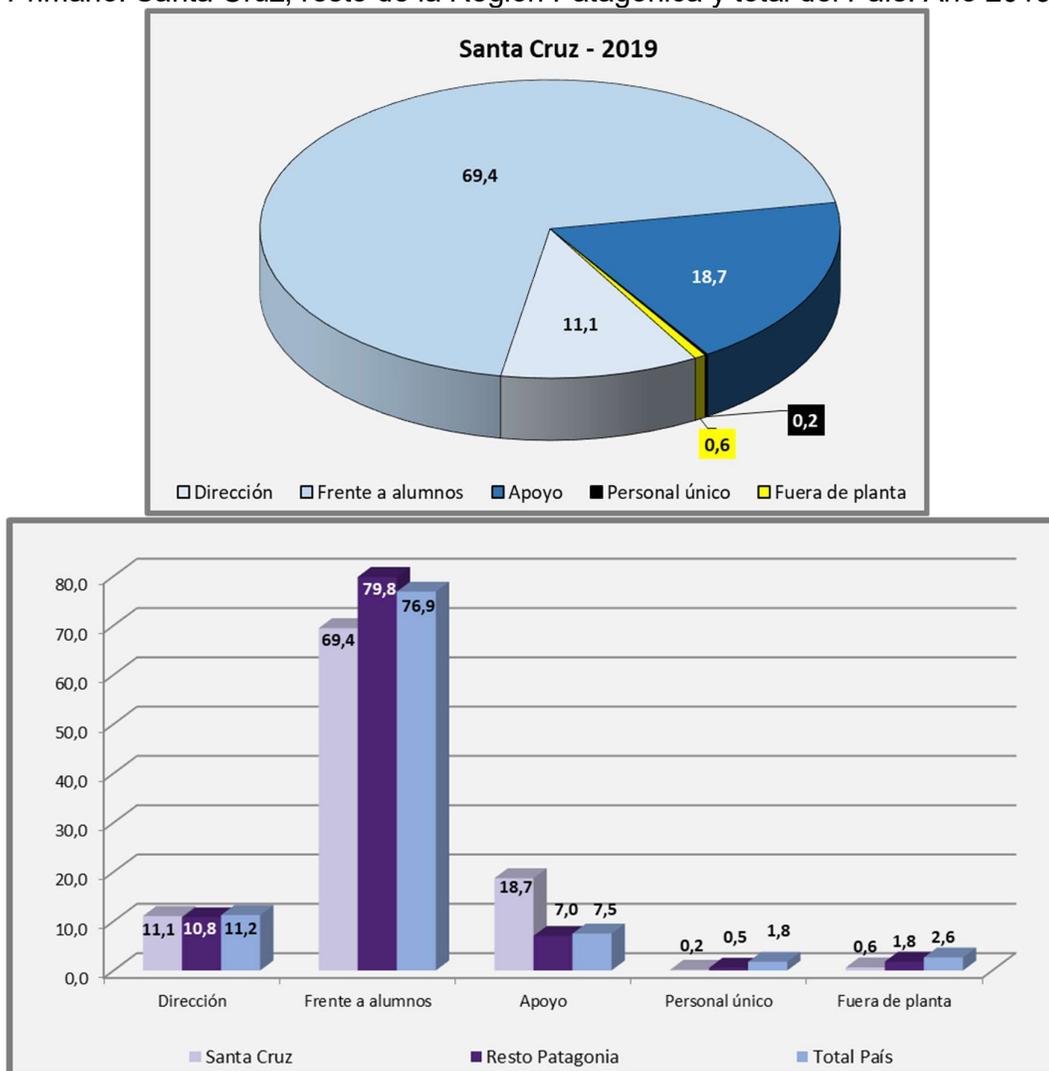
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Características de los cargos docentes

Función de los cargos docentes

Prácticamente 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 (69.4% vs. 48.1% y 18.7% vs. 36.5%, 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 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

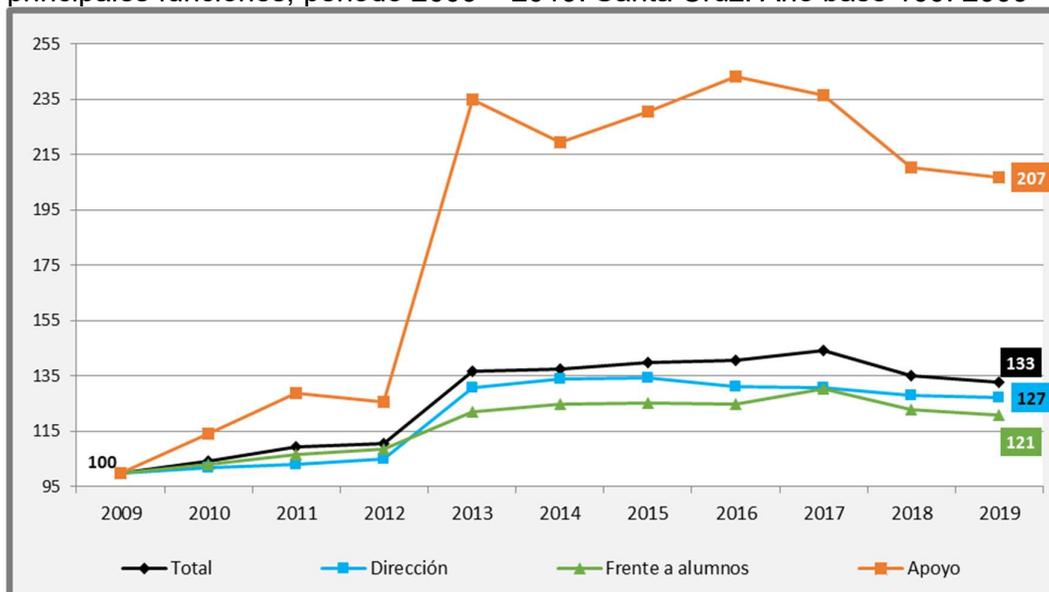
Comparando con el resto de la Región y con el total del País, se observa – tal como en el conjunto de la Educación y nivel Inicial - el nivel Primario de Santa Cruz niveles significativamente menores de cargos frente a alumnos y mayores

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 33%, bastante por debajo del crecimiento evidenciado en la Educación Común (42%). La misma situación se observa entre los cargos directivos (27% versus 51% en la educación común). Los cargos frente a alumnos muestran un incremento bastante similar al total (21% versus 20%). Son los cargos de apoyo los que tienen un incremento muy importante, duplicando su peso entre 2009 y 2019 y alcanzando un incremento del 107%, bastante por encima del total de la educación común (75%) que también mostro un incremento muy importante.

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. Comienza, con intensidad variable, un decrecimiento en 2018 hasta el final del periodo considerado.

Gráfico 39: Evolución de los cargos docentes de nivel Primario total y por principales funciones, periodo 2009 – 2019. Santa Cruz. Año base 100: 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

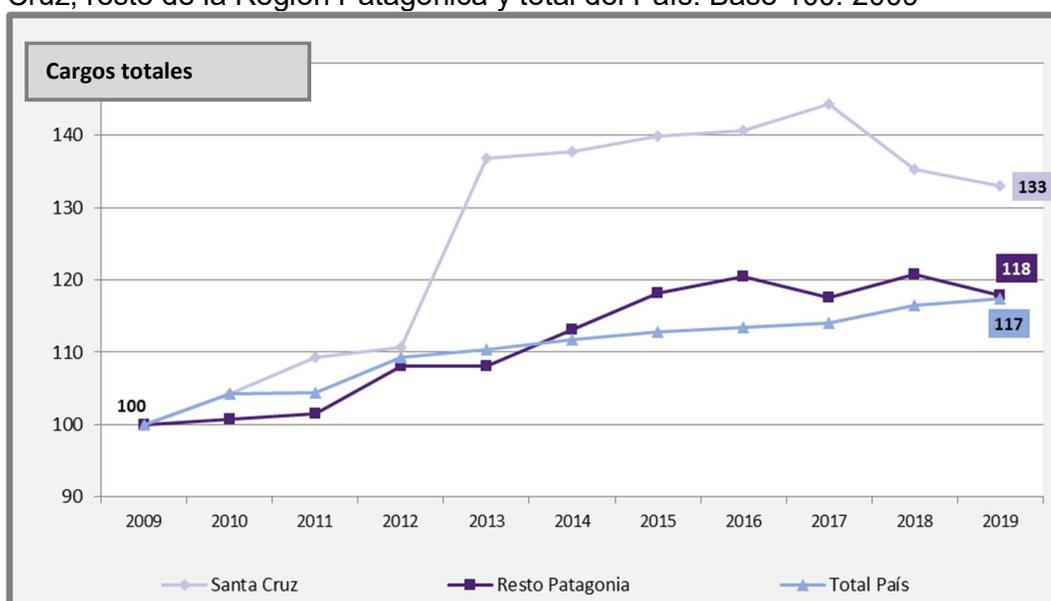
Comparando con el resto de la Región y el total del País, el crecimiento total de los cargos fue significativamente menor, en ambos, que en Santa Cruz. Analizando por tipo de función, los cargos directivos tuvieron un crecimiento similar en ambos conglomerados de comparación (115% y 114% respectivamente), muy por debajo de Santa Cruz (27%). Por su parte, los cargos frente a alumnos también aumentan menos en estos aglomerados que en Santa Cruz pero la distancia es menos significativa con respecto a ambos (15% de la región y 14% del total del país versus 21% en Santa Cruz). Finalmente, las distancias muy importantes se dan en los cargos de apoyo: 107% en Santa Cruz contra el 18% en el resto de la Región y 10% del total del País.

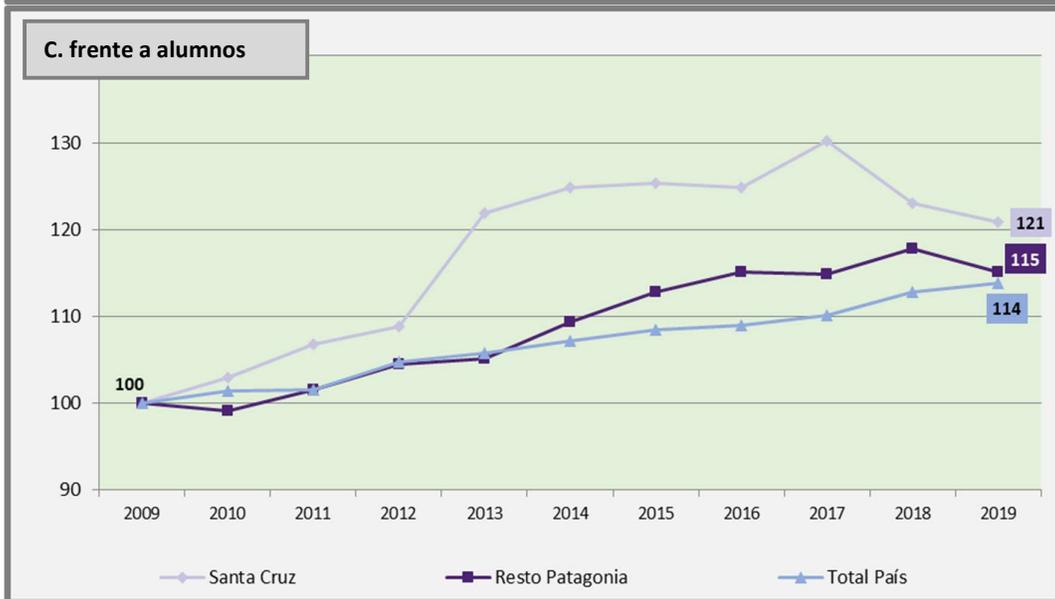
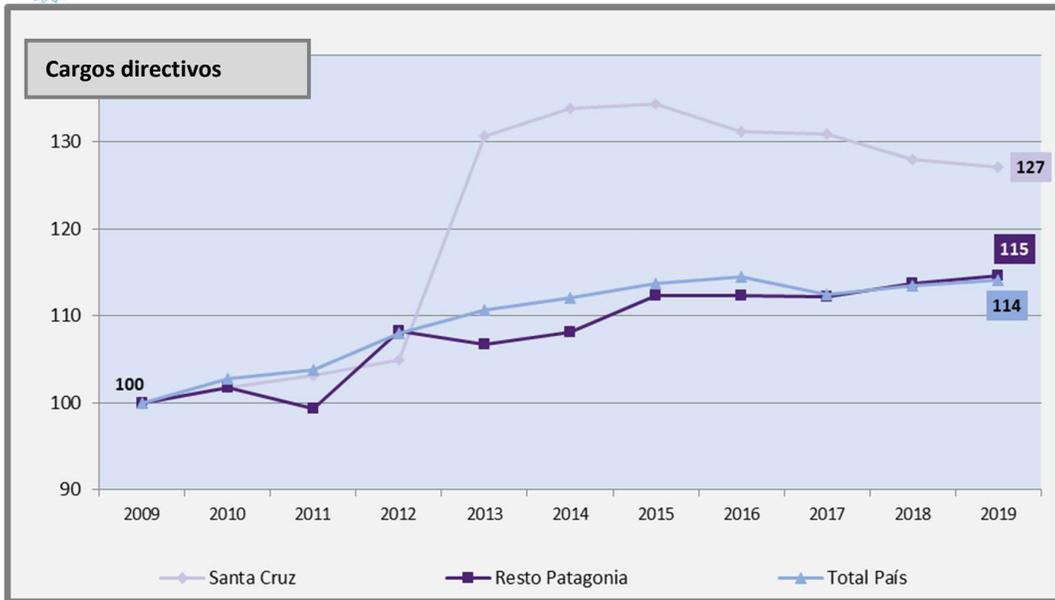


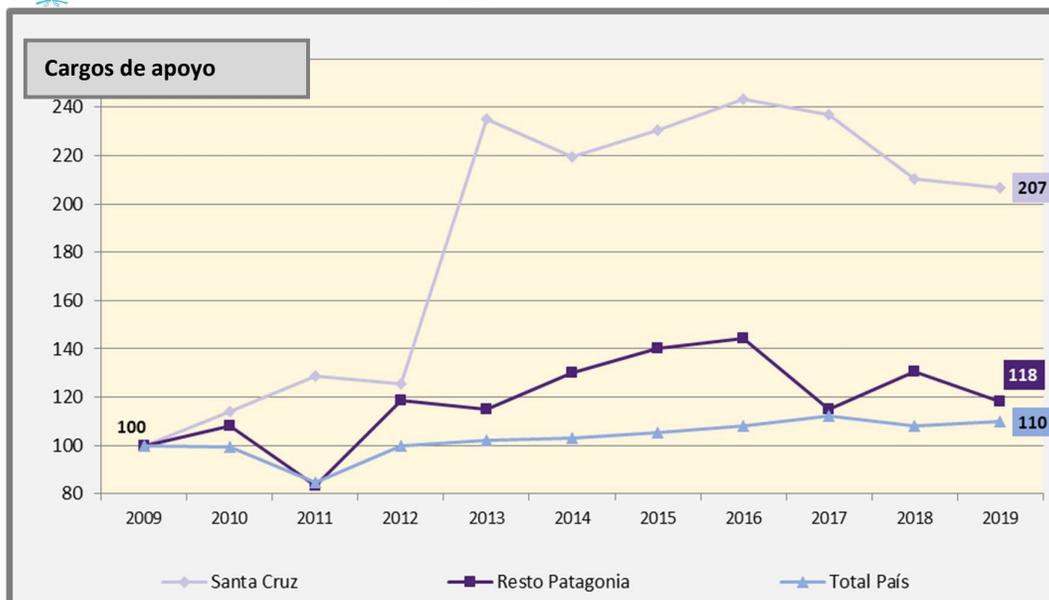
En relación a la tendencia evidenciada en el periodo considerado, entre los cargos totales, es generalmente creciente en los tres aglomerados pero el resto de la Patagonia y el total del País no sufren el pico significativo del 2013 ni la caída de 2018 que se observa en Santa Cruz.

Esta misma situación prácticamente se repite en los cargos frente a alumnos y los cargos directivos. En los cargos de apoyo, 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 y el 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 – 2019. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Base 100: 2009







Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Alumnos por docentes frente a alumnos

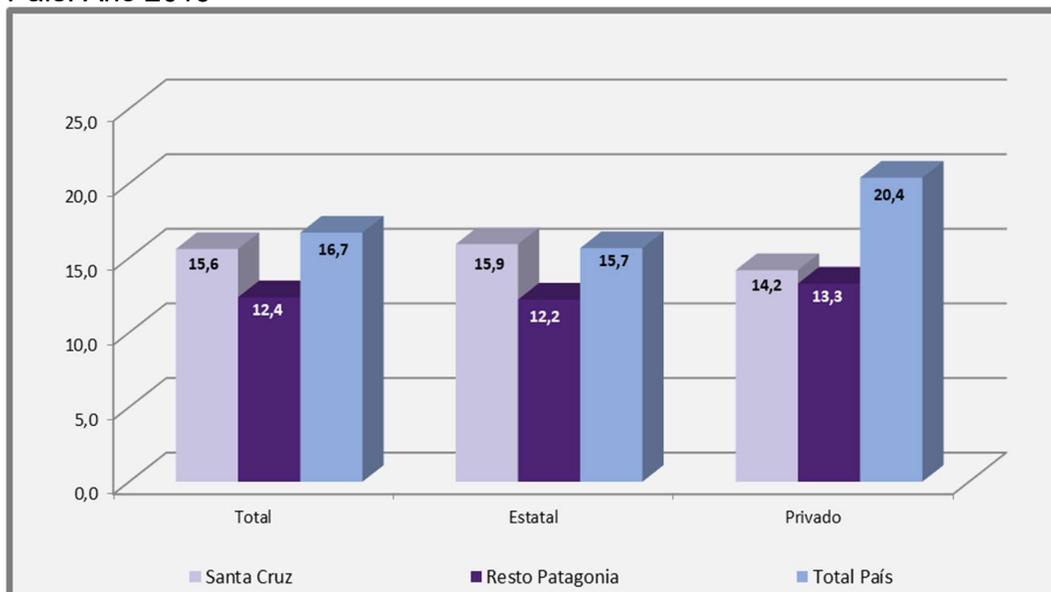
En Santa Cruz, en el nivel Primario (año 2019), hay, en promedio, 15.6 alumnos por docente²⁸. Esta cantidad aumenta algo en el sector estatal (15.9) y baja en el sector privado (14.2).

Comparando con el resto de la Región, Santa Cruz tiene tres alumnos más por docente (15.6 versus 12.4). Esta distancia se incrementa algo en el sector estatal (cerca de 4 alumnos) y disminuye a uno en el sector privado.

El resto del País tiene, con respecto a Santa Cruz, un alumno más por docente (16.7). Estas diferencias se incrementan considerablemente en el sector privado donde la distancia se extiende a 6 alumnos y casi desaparecen el sector estatal.

²⁸ Se trata exclusivamente de docentes frente a alumnos.

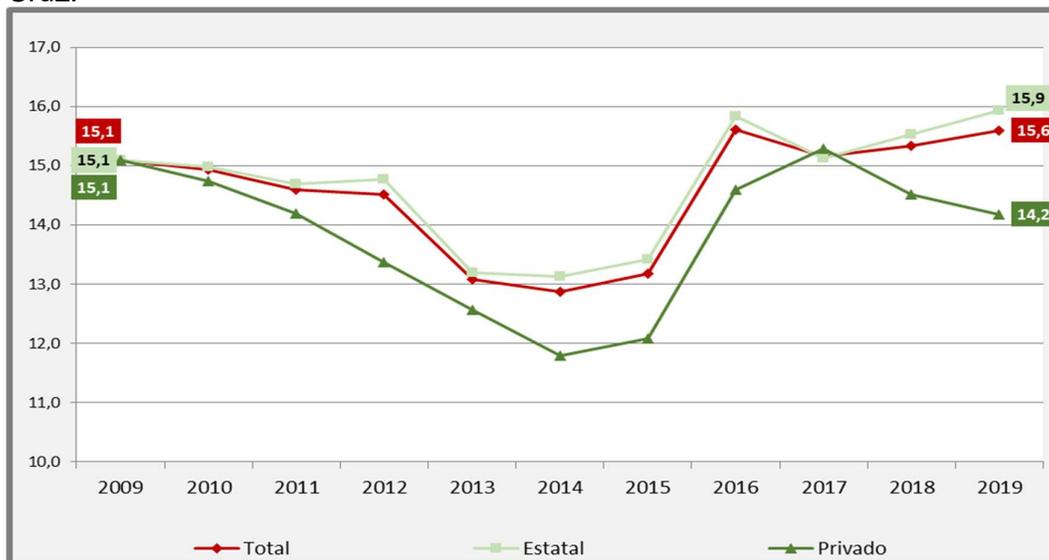
Gráfico 40: Cantidad de alumnos por docente frente a alumnos por sector de gestión. Nivel Primario. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

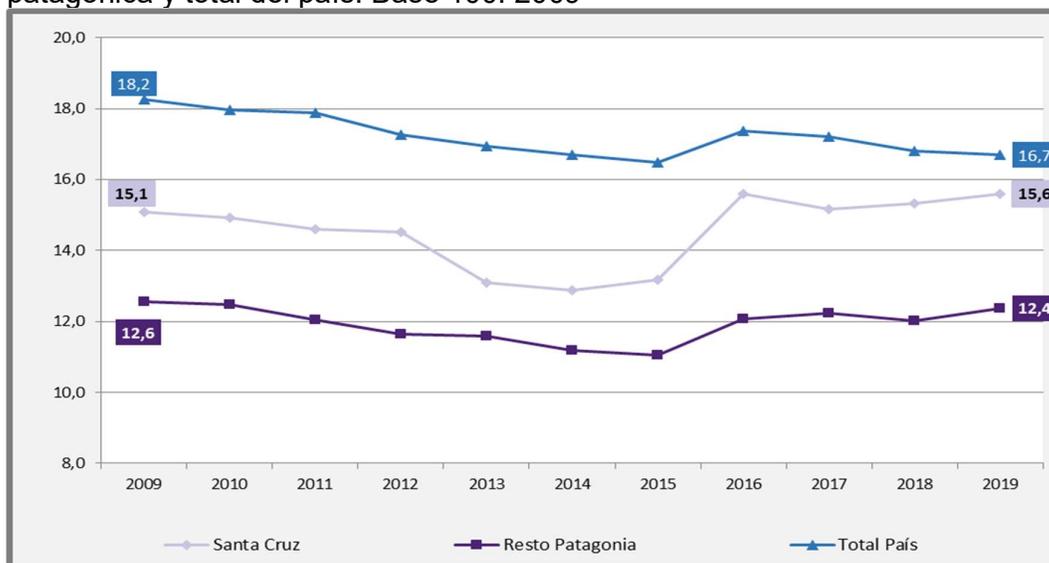
Mirando la tendencia en los últimos diez años, en Santa Cruz, la cantidad de alumnos por docente bajó en forma constante en ambos sectores de gestión, pero más intensamente en el privado, hasta el año 2014. En este año alcanzó los valores mínimos del período (12.9 para el total, 13.1 para el sector estatal y 11.8 para el sector privado). A partir de allí, comienza a crecer fuertemente hasta el 2016 – para el total y el sector estatal -, o el 2017 – para el sector privado -, diferenciándose en los últimos años del periodo: el sector privado vuelve a una tendencia creciente, el total y el sector estatal, luego de un breve retroceso en 2017, comienza a crecer nuevamente hasta el 2019.

Gráfico 41: Evolución de la cantidad de alumnos por cargo docente frente a alumnos, total y por sector de gestión. Nivel Primario, periodo 2009 – 2019. Santa Cruz.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Gráfico 41.1: Evolución de la cantidad de alumnos por cargo docente frente a alumnos. Nivel Primario, periodo 2009 – 2019. Santa Cruz, resto de la región patagónica y total del país. Base 100: 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Al final del periodo, contrariamente a lo observado en Santa Cruz, en el resto de la Región Patagónica y, principalmente, en el total del país hay una disminución de cantidad de alumnos por docente. Ambos muestran una tendencia



decreciente hasta el año 2015, que asciende en el 2016. A partir de ese año, en el total el País se reinicia el descenso, tendencia que se mantiene constante hasta el final. En el resto de la Región, con leves altibajos, los valores se mantienen prácticamente constante. Ninguno de los dos alcanza, al final, los valores de inicio.

Características de las unidades educativas

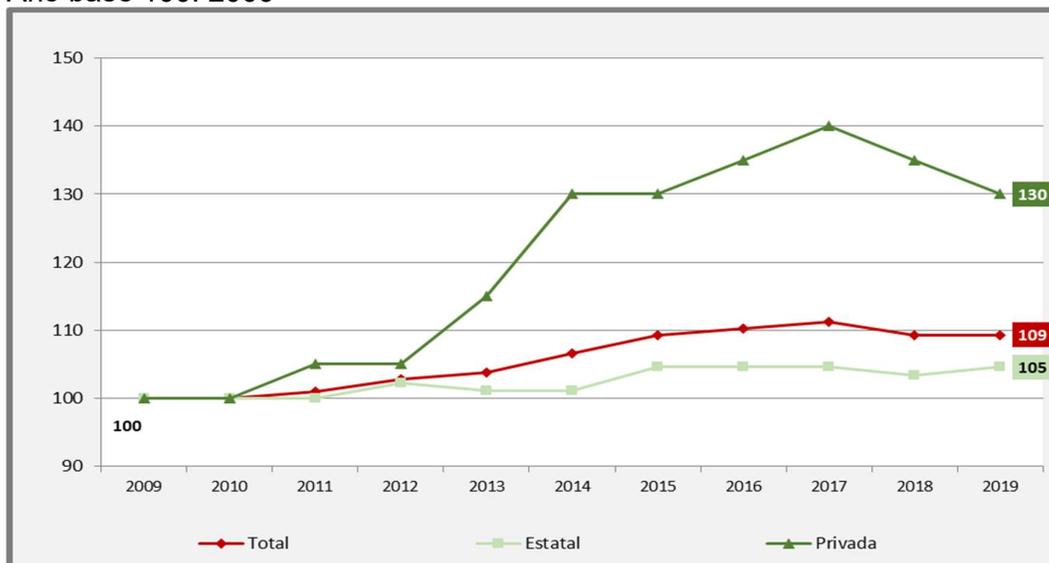
Por sector de gestión

El peso de las unidades educativas del sector estatal de Santa Cruz es, en 2019, del 77.8% (ver gráficos 21 y 21.1) bastante menor al del total del País (82.2%) y, principalmente, al del resto de la Región (84.4%).

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 5%, las del sector privado aumentaron considerablemente al final del periodo (30%), ganando a lo largo de estos años participación en el total.

Al observar la tendencia, ambos sectores tienen un comportamiento similar hasta el año 2013 donde el sector privado comienza un rápido crecimiento que solo se detiene y revierte en los últimos dos años del periodo.

Gráfico 42: Evolución de la cantidad de unidades educativas de nivel Primario, total y por sector de gestión. Nivel Primario, periodo 2009 – 2019. Santa Cruz. Año base 100: 2009

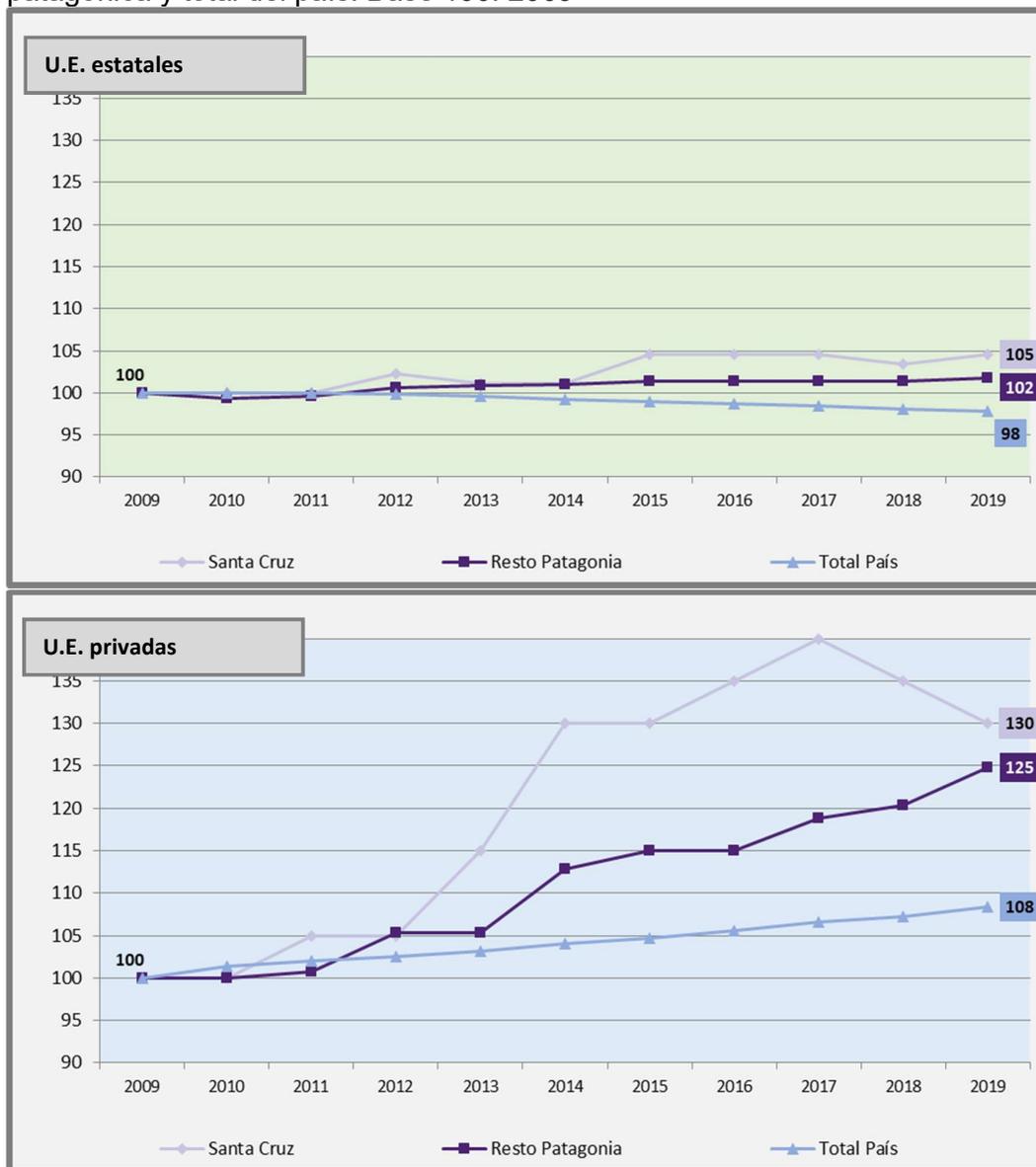


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.



Las unidades del sector estatal de Santa Cruz tuvieron un incremento solo algo superior al resto de la Región (5% versus 2%) 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: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

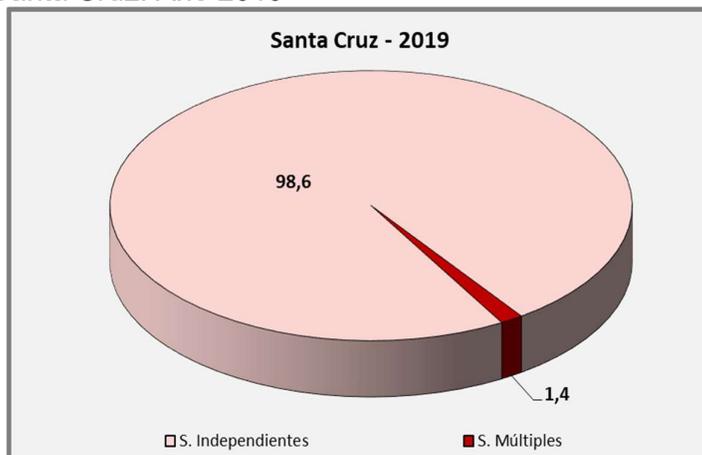
Las diferencias de interés se observan en el sector privado. La tendencia en los tres conglomerados es creciente prácticamente todo el período, pero es mucho más pronunciada en Santa Cruz, que finaliza con un 30% de incremento. En un lugar intermedio se encuentra el resto de la Región (25%). Finalmente, el total del País muestra un incremento bastante menor (8%) a los otros dos. En los

primeros años, los tres aglomerados 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 conglomerados analizados.

Secciones²⁹ o grados

En Santa Cruz – en 2019 –, 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.

Gráfico 43: Distribución porcentual de las secciones del nivel Primario por tipo de sección. Santa Cruz. Año 2019



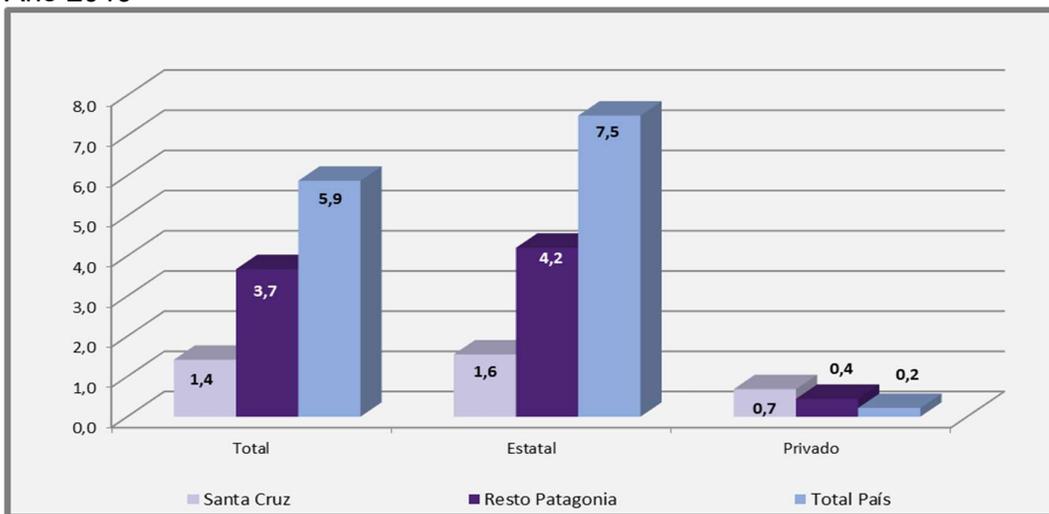
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

El peso de las secciones múltiples de Santa Cruz es muy bajo tanto si se lo compara contra el resto de la Región (3.7%) como, y especialmente, con el total del País (5.9%). 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.

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, Catamarca (16.7%).

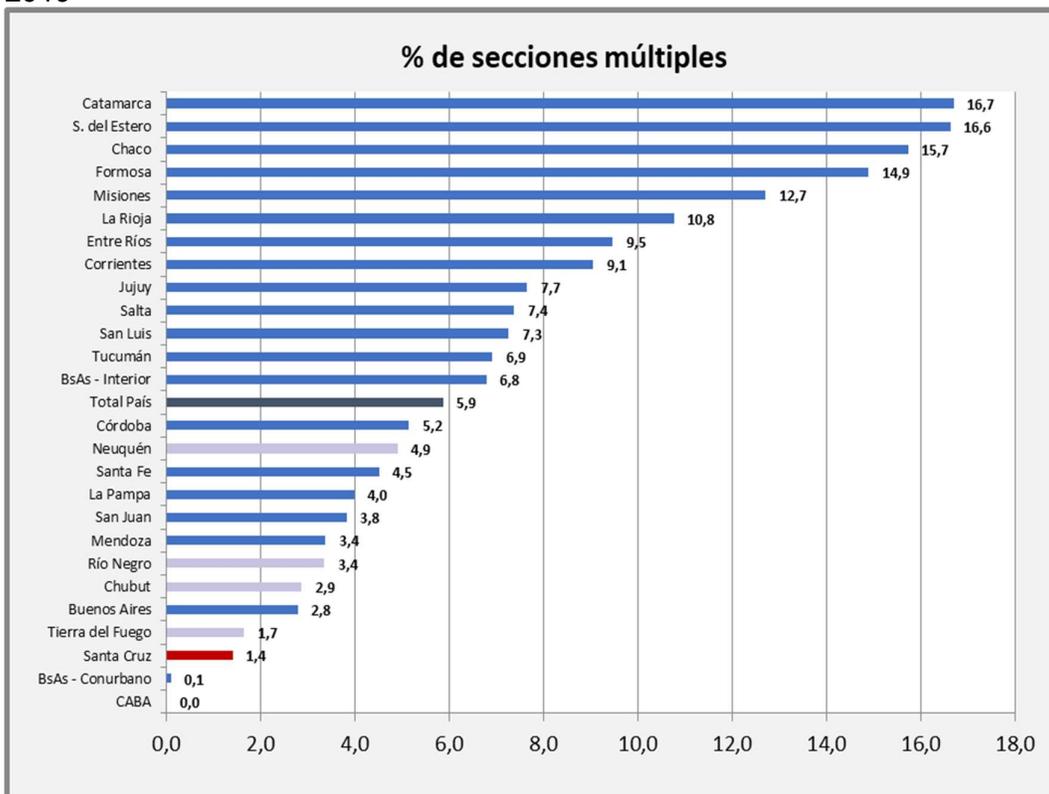
²⁹ La sección o división es un grupo escolar organizado, formado por alumnos que cursan el mismo o diferentes grados o años de estudio, en el mismo espacio, al mismo tiempo y con el mismo docente o equipo de docentes. La sección puede estar formada por un solo alumno. Según la organización curricular, 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 43.1: 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 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Gráfico 43.2: Peso de las secciones múltiples por provincia. Total del país. Año 2019



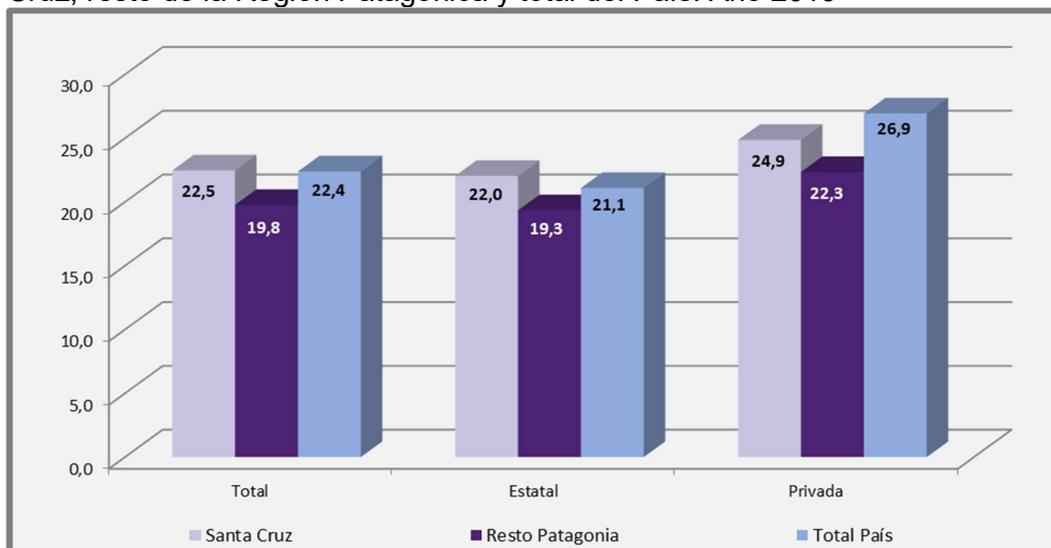
Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Alumnos por sección o grado

La cantidad de alumnos por sección da una idea – permite un acercamiento - sobre las condiciones de enseñanza, teniendo en cuenta que serán menos satisfactorias a medida que mayor sea el número de alumnos³⁰

En Santa Cruz (en 2019), en promedio, en todo el nivel Primario, hay 22.5 alumnos por grado. Es algo menor en el sector estatal (22.0) y bastante mayor (24.9) 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 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

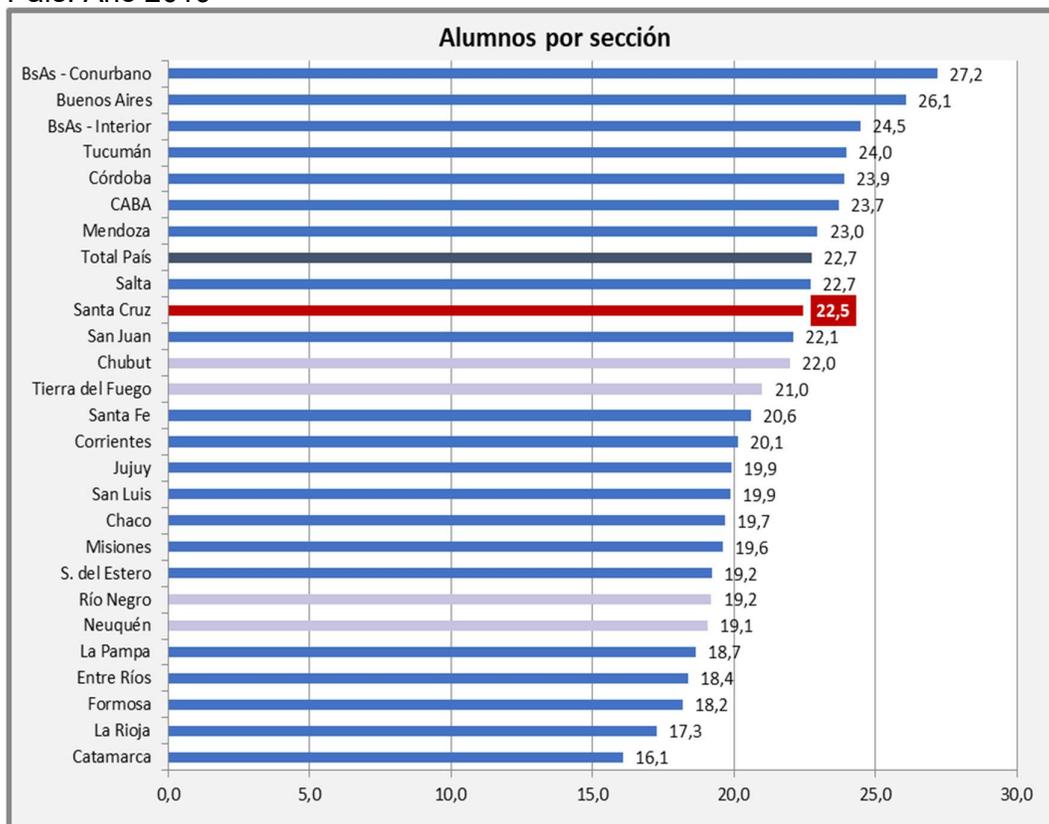
Comparativamente, Santa Cruz tiene más alumnos por sección, en ambos sectores, que los que se observan en el resto de la Región Patagónica – la supera en alrededor de tres alumnos en todos los casos -. En relación al total del País, muestran valores similares en el total pero las diferencias principales se encuentran por sector: mientras que en Santa Cruz hay casi un alumno más por sección que en el total del País en el sector estatal, 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 el décimo lugar, pero por debajo del promedio nacional. Es la provincia de su región con mayor número de alumnos por sección. Con mayor cantidad de alumnos por sección aparece la provincia de Buenos Aires (26.1, que presenta mayor concentración en el Conurbano – 27.2), Tucumán (24.0) y

³⁰ 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. 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.

Córdoba (23.9). En el extremo opuesto, con menos alumnos por sección están Catamarca, con 16.1, La Rioja (17.3) y Formosa (18.2).

Gráfico 44.1: Alumnos por sección del nivel primario por provincia. Total del País. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Indicadores de eficiencia interna del nivel primario

En este apartado se analizará un conjunto de indicadores educativos que permiten analizar la eficiencia interna del nivel Primario de Santa Cruz y su comparación con el total del País y las provincias que integran la Región Patagónica.

Tasa de promoción efectiva

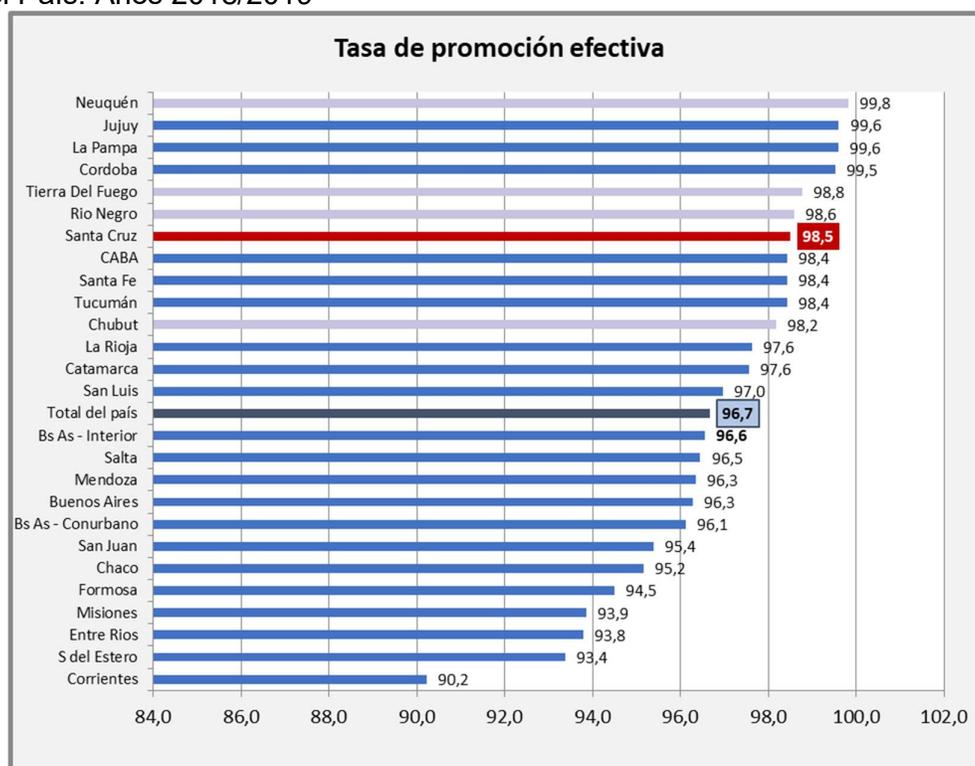
La tasa de promoción efectiva es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado que se matriculan como alumnos nuevos³¹ el año de estudio inmediato

31 Los alumnos nuevos derivan de restar a los alumnos matriculados en el grado o año de estudio los alumnos repitentes y reinscritos en ese grado o año.

superior, en el año lectivo siguiente³². Muestra la eficiencia del sistema en retener a los alumnos (en tanto promoción – no repitencia – como reinscripción – no abandono-)³³

En Santa Cruz, la tasa de promoción efectiva correspondiente a los años 2018-2019 fue de 98.5%, ubicada entre las primeras (sexto lugar) provincias con las tasas más altas. Deja por encima de ella a tres de las cuatro provincias que conforman el resto de la región Patagónica: Neuquén - que muestra los valores más altos, 99.8 -, Tierra del Fuego y Río Negro. Hay que tener en cuenta que todas, incluida Santa Cruz, muestran valores muy por encima del promedio nacional (96.7). Las provincias con mejor tasa de promoción son Corrientes (90.2), Santiago del Estero (93.4) y Entre Ríos (93.8).

Gráfico 45: Tasa de promoción efectiva del nivel Primario por provincia. Total del País. Años 2018/2019



32 En el caso del último grado de estudio del nivel de enseñanza, la promoción efectiva se mide en relación a los promovidos de ese grado y no en función de los alumnos nuevos en el grado o año siguiente, dado que ese grado o año corresponde a otro nivel de enseñanza, o incluso puede no existir.

33 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.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos –Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación³⁴.

Entre los años 2012/13 y 2017/18³⁵ la tasa de promoción efectiva en Santa Cruz creció un 0.6%. Sin embargo, analizando la tendencia, la tasa tuvo un comportamiento errático de subidas y bajadas año a año, con dos picos superiores en el 2014 donde alcanzó 97.5%, y en 2019 – 98.5% - y una fuerte caída en el bienio 2017-2018 (-4.1% con respecto al anterior).

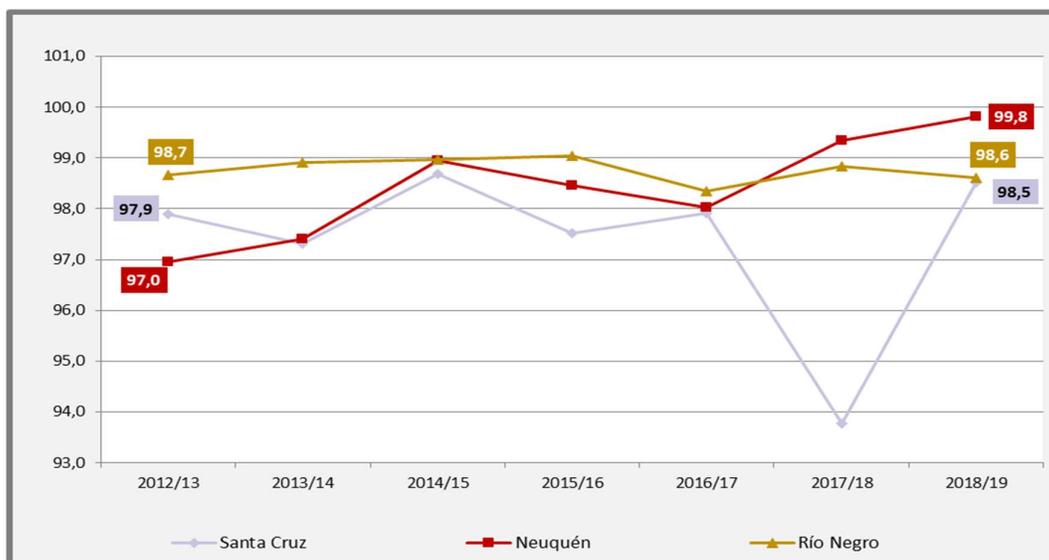
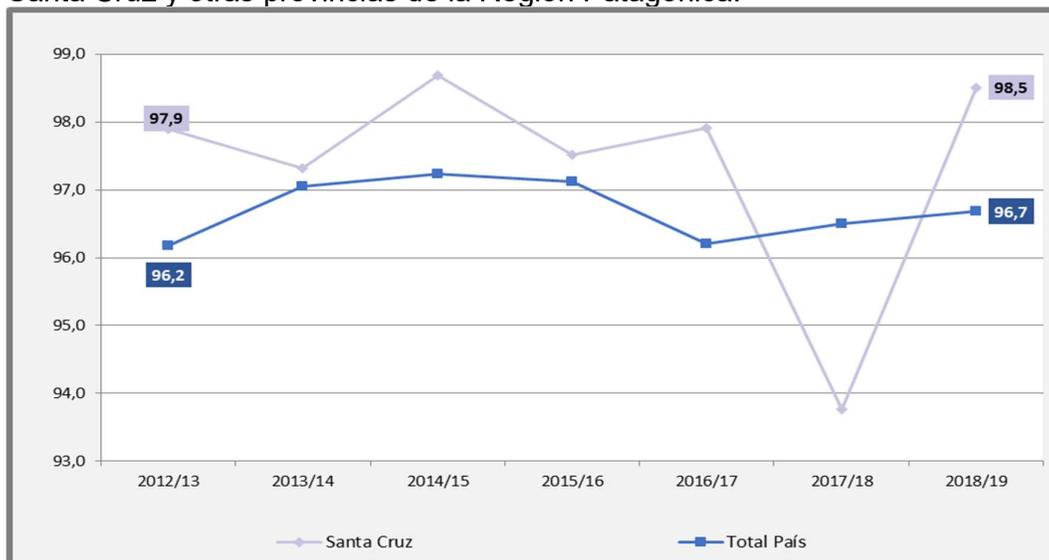
El total del País tuvo, también, un resultado algo positivo en el periodo (0.5), con un crecimiento constante hasta el 2016/17, donde sufre una caída y de la que se recupera en los dos bienios siguientes. Comparativamente, la tasa de Santa Cruz fue siempre superior a la del total excepto en el bienio 2017/2018 donde sufre la mayor caída del periodo.

Exceptuando a Neuquén – que inicia el periodo por debajo de Santa Cruz para luego superarlo y mostrar una tendencia claramente creciente y con un aumento de 2.9 en la tasa – las demás provincias muestran una tendencia decreciente (Chubut y Tierra del Fuego, especialmente) o, a la sumo, estable (Río Negro), finalizando con valores de tasa muy parecidos a los de Santa Cruz.

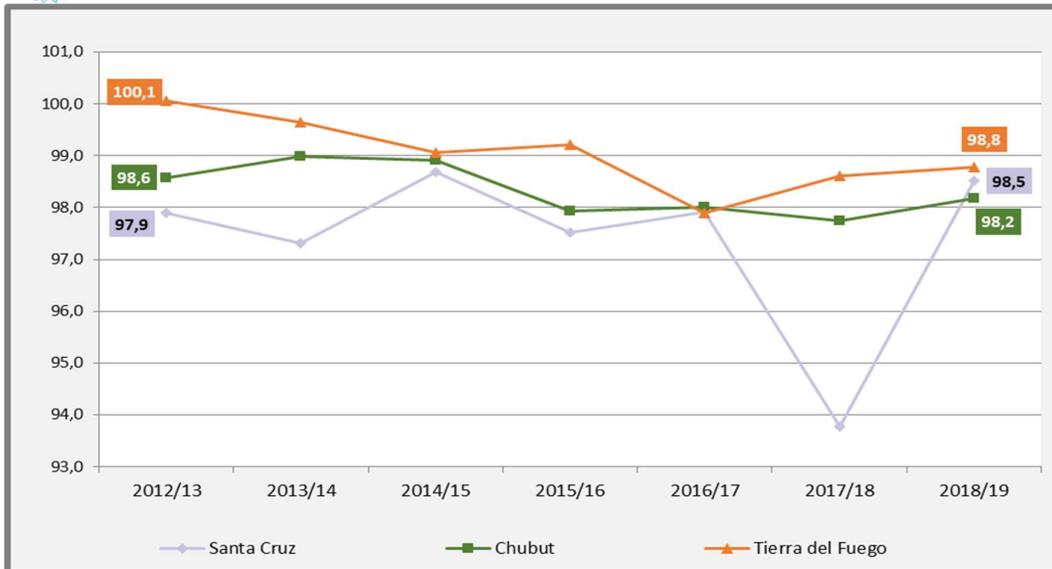
34 Los datos correspondientes a los indicadores de eficiencia interna por nivel fueron extraídos de la información publicada y disponible en el Apartado “Estadística Educativa - Indicadores Educativos” de la página del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (<https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica/educativa/indicadores>)

35 Los datos disponibles de la tasa de promoción efectiva están publicados en dos formatos. Entre el 2011 y el 2015, con la estructura educativa de primaria de 6 años y secundaria de 6 años. Entre 2012 y 2017/2018, respetando la estructura educativa actual de cada provincia. Esta última es la que se eligió usar. Lo mismo sucede para la tasa de repitencia, de abandono interanual y de sobreedad.

Gráfico 46: Evolución de la tasa de promoción efectiva de nivel Primario, periodo 2012/13 – 2018/201936. Comparación Santa Cruz y total del País. Comparación Santa Cruz y otras provincias de la Región Patagónica.



36 Los datos disponibles de la tasa de promoción efectiva están publicados en dos formatos. Entre el 2011 y el 2015, con la estructura educativa de primaria de 6 años y secundaria de 6 años. Entre 2012 y 2017/2018, respetando la estructura educativa actual de cada provincia. Esta última es la que se eligió usar. Lo mismo sucede para la tasa de repitencia, de abandono interanual y de sobreedad.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Mirando la tasa de promoción efectiva grado a grado, en Santa Cruz se observa una tendencia decreciente en el primer ciclo, aunque todas ellas son más altas que la total. En el segundo ciclo las tasas más altas se observan en 6to grado y en 4to. La tasa más baja se observa en 7mo grado con una diferencia de 7.4 con respecto a la más alta (del ciclo y del nivel).

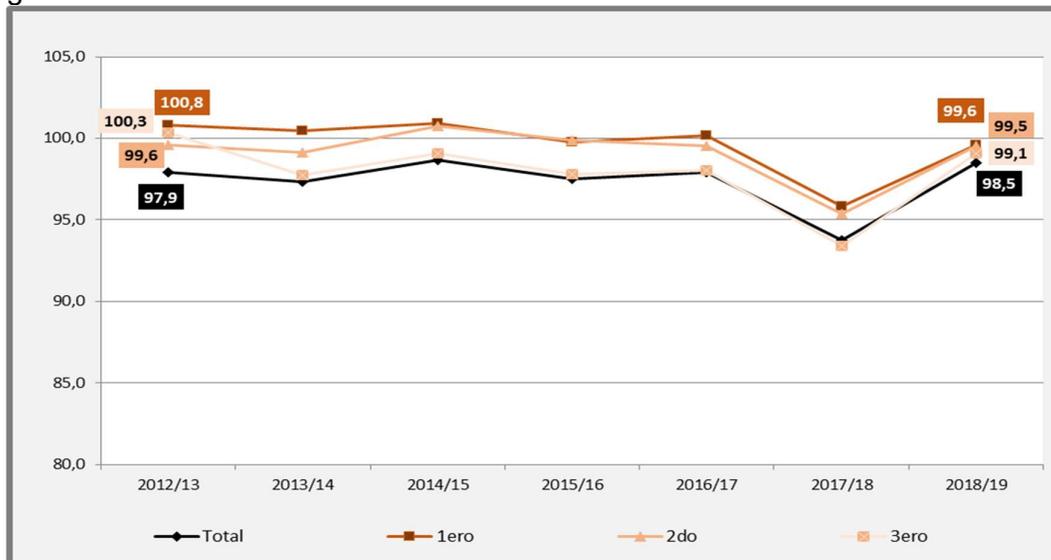
En el caso del total del País las tasas son, grado a grado, siempre más bajas que en Santa Cruz, excepto en 1ero, donde son muy similares y en 7mo – donde son mucho más altas. A su vez muestran una tendencia distinta: el pico más alto se observa en el primer grado para caer fuertemente en el 2do. A partir de allí, la tendencia es constante y creciente hasta finalizar el nivel. No se observa la fuerte caída de la tasa en séptimo grado visible en Santa Cruz.

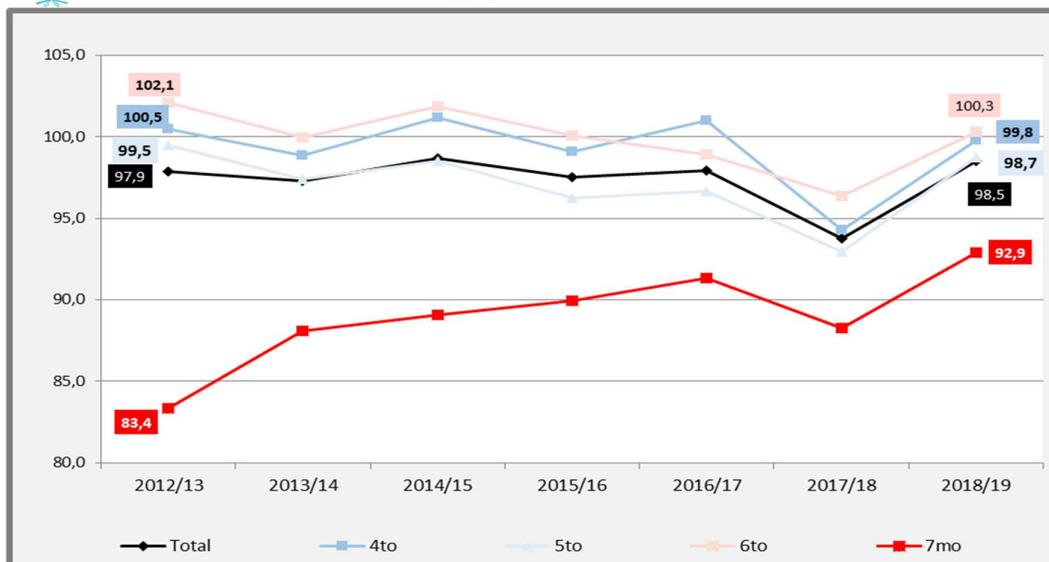
Gráfico 47: Tasa de promoción efectiva del nivel Primario por grado. Santa Cruz y total del País. Años 2018/2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Gráfico 47.1: Evolución de la tasa de promoción efectiva del nivel Primario por grado. Santa Cruz. Años 2012/13 - 2018/19





Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En Santa Cruz, en los años considerados, la mayoría de los grados muestra una tendencia entre estable y decreciente hasta los años 2017/2018 donde se evidencia una caída pronunciada en todos los casos. Sin embargo, parte de esta caída se recupera en el último bienio considerado. El único grado que se diferencia es el 7mo que muestra una tendencia claramente creciente durante todo el periodo excepto en el bienio 2017/2018 donde sufre la misma caída del resto de los grados.

Es importante destacar que, al finalizar el periodo, la tasa de cada grado disminuye con intensidad variable excepto la del 7mo que sufre un fuerte aumento (+9.6).

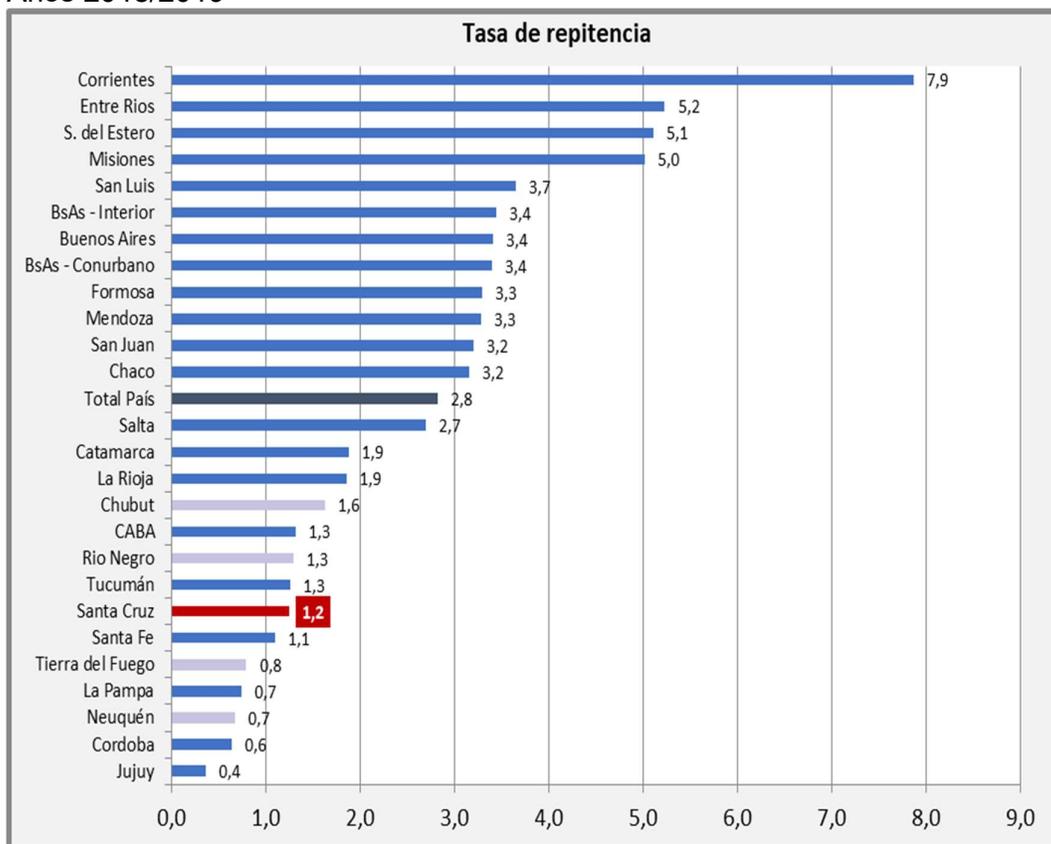
Tasa de repitencia

La tasa de repitencia es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado o año de estudio dado que se matriculan como alumnos repitentes en el mismo grado o año de estudio, en el año lectivo siguiente. Permite evaluar, en términos relativos, cuántos alumnos que no promovieron el grado en el cual estaba matriculados, vuelven al sistema educativo el año lectivo siguiente, inscribiéndose como repitentes. Valores elevados de esta tasa determinarán sistemas menos eficientes en cuanto a la cantidad de años que cada alumno, en promedio, permanece dentro del sistema al egresar. Dado que la repetición reiterada puede conducir a situaciones de abandono, sería de esperar que la reducción de la misma permitiera a un número significativo de alumnos concluir su trayectoria educativa, incidiendo directamente en la problemática del fracaso escolar. Hay que tener en cuenta que es un indicador de suma relevancia para

medir la ineficiencia del sistema educacional por cuanto es el antecedente, para algunos especialistas el más importante, de la deserción.³⁷

En Santa Cruz, en el año 2018³⁸, la tasa de repitencia del nivel primario es 1.2%, entre las más bajas del país (séptimo lugar), superada por Santa Fe, Tierra del Fuego, La Pampa, Neuquén, Córdoba y Jujuy– con el valor más bajo, 0.4%. Los valores más altos de repitencia se encuentran en Corrientes (7.9%) muy lejos de los valores de Santa Cruz. Cabe destacar que todas las provincias patagónicas tienen tasas repitencias bastante más bajas que el total del país.

Gráfico 48: Tasa de repitencia del nivel Primario por provincia. Total del País. Años 2018/2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Al final del periodo considerado, en Santa Cruz, la tasa de repitencia se mantuvo prácticamente constante. Los años extremos son los más bajos: en los años

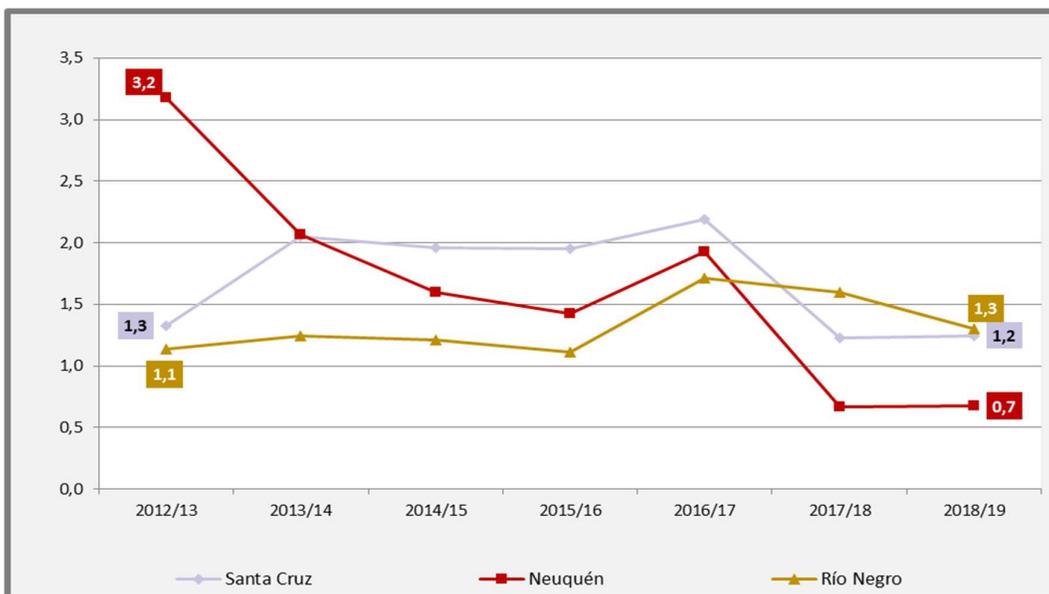
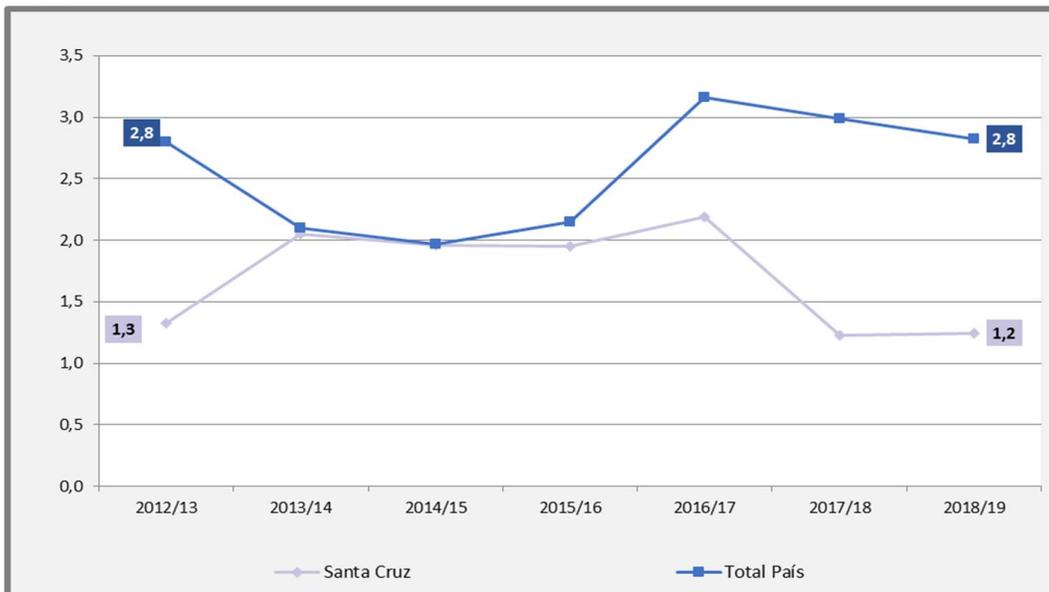
37 Fuente: Sistema Nacional de Indicadores Educativos – Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología – Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa - Red Federal de Información Educativa.

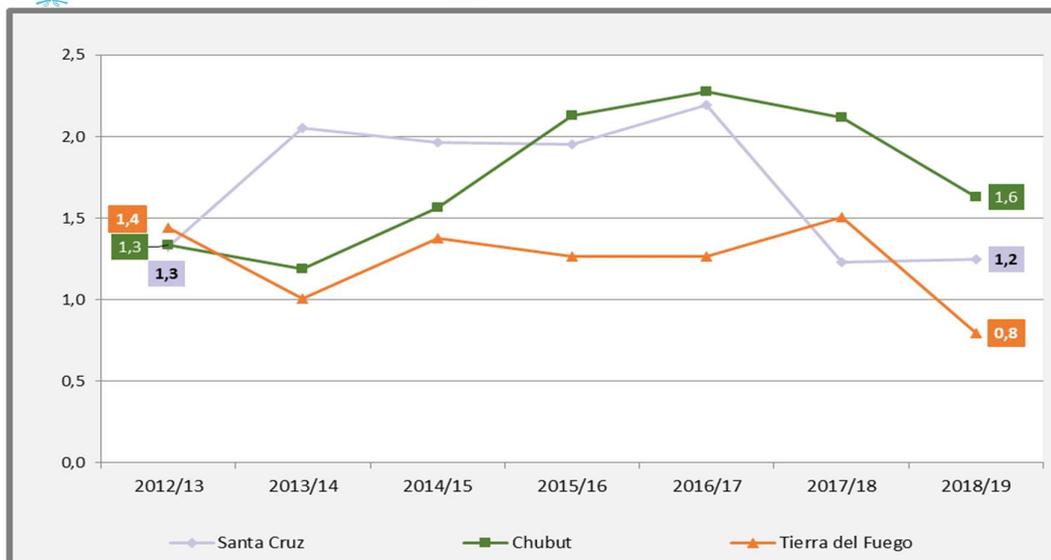
38 La tasa de repitencia es el porcentaje de alumnos que se matriculan como alumnos repitentes en el año lectivo siguiente. Por eso, los datos de repitencia más recientes son los correspondientes al 2018



intermedios la tasa fue bastante más alta siendo el pico superior en el 2015, con 2.2%.

Gráfico 49: Evolución de la repitencia de nivel Primario, periodo 2012/13 – 2018/2019. Comparación Santa Cruz, provincias de la Región Patagónica y total del País.

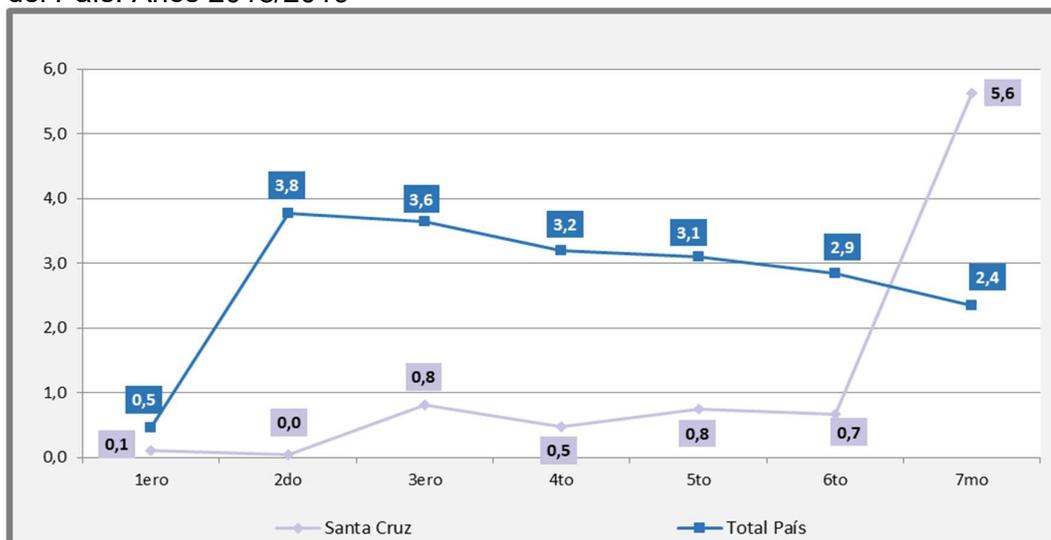




Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En el total del País, el resultado al final del periodo es similar al inicio, tal como en Santa Cruz, pero con un comportamiento inverso en los años intermedios: los valores de los años extremos están entre los valores más altos y entre los más bajos las de los años intermedios, alcanzando un mínimo de 2.0% en el bienio 2014. De esta manera, en estos últimos años, Santa Cruz y el total del País muestran valores de tasa muy cercanos entre sí y se distancian significativamente en los años extremos.

Gráfico 50: Tasa de repitencia del nivel Primario por grado. Santa Cruz y total del País. Años 2018/2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Sólo las provincias Chubut (+0.3%) y Río Negro (+0.2%) la tasa de repitencia tiene un leve crecimiento al finalizar el periodo. Analizando la tendencia año a



año, muestran algunas diferencias: mientras que Chubut tiene un crecimiento sostenido de la tasa entre 2013 y 2016, en Rio Negro los valores son constantes hasta evidenciar un pico en el año 2015. En ambas provincias, la tendencia es decreciente en los últimos dos años del periodo.

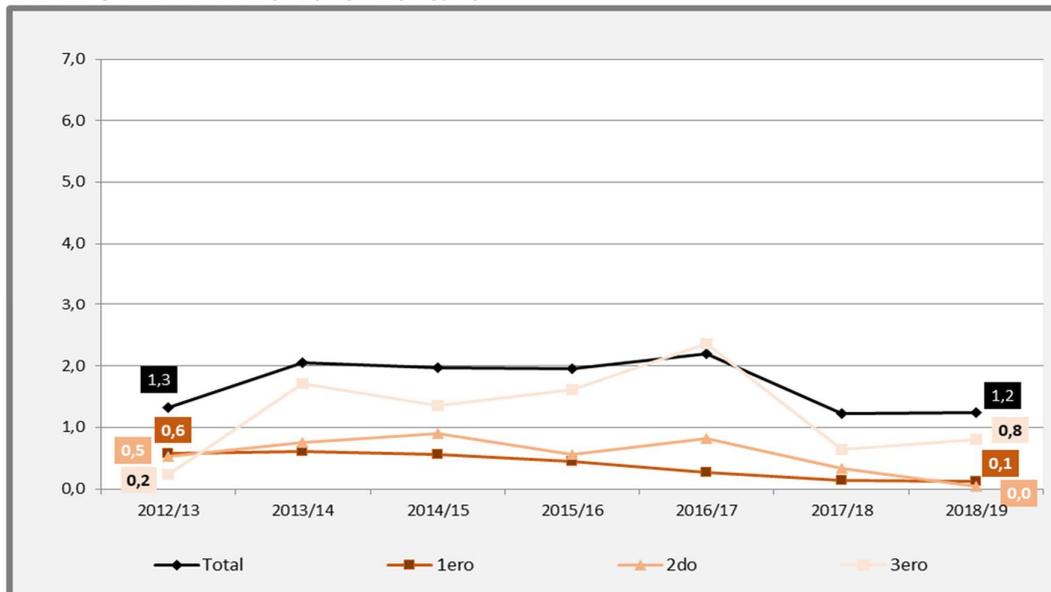
En el caso de Tierra del Fuego, la tasa se mantuvo constante, con algunos altibajos intermedios, bajando fuertemente en 2018. Neuquén es la única provincia de la región que muestra una clara tendencia decreciente (-2.5%) que se revierte solo en el 2015 donde sufre un pico del que se recupera en los últimos bienios considerados. Es la única provincia que muestra, al inicio del periodo, una tasa mucho mayor que las demás. El resto de las provincias, incluida Santa Cruz, tenían tasas de repitencia similares entre sí al comienzo del periodo.

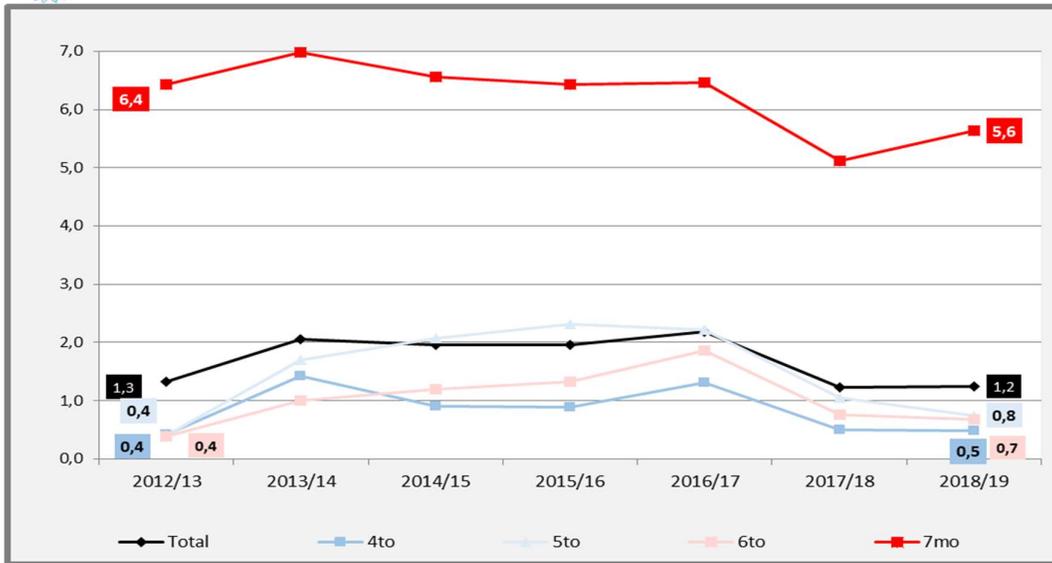
Grado a grado – y en 2018 -, en Santa Cruz, la tasa de repitencia es muy baja en los primeros dos años del nivel y muy alta en el último donde alcanza el 5.6. En los años intermedios (3ero a 6to) la tasa es bastante similar, distinguiéndose algo el 4to grado, y siempre por debajo de la tasa total.

En el total el país, grado a grado, el comportamiento es prácticamente inverso al de Santa Cruz. La tasa más baja se observa en primer grado (0.6%) para subir fuertemente en 2do grado, alcanzando los valores más altos (3.8%). En los años siguientes comienza a bajar de forma constante hasta el 2.4% en 7mo, el menor valor si se exceptúa a primer grado.

En el periodo considerado, los grados que muestran un descenso de la tasa son los dos primeros (1er y 2do grado) y – en mayor medida - el último (7mo). Los años intermedios muestran un crecimiento en la tasa, principalmente 3ero.

Gráfico 50.1: Evolución de la tasa de repitencia del nivel primario por grado. Santa Cruz. Años 2012/13 -2018/19





Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Analizando la tendencia año a año, los distintos grados inician el periodo con un crecimiento de la tasa para, luego, mantenerse prácticamente estables y, finalmente, descender – con distinta intensidad - en el año 2017. En el último año – 2018 – la mayoría de los grados se mantiene constante o disminuye levemente, pero se distinguen 3ero y 7mo, que muestran, contrariamente, un incremento.

Tasa de abandono interanual

La tasa de abandono interanual es el porcentaje de alumnos matriculado en un grado o año de estudio que abandonan durante el año lectivo, que no se vuelven a matricular al año lectivo siguiente como alumno nuevo, repitente o reinscrito. Muestra, en términos relativos, el volumen de alumnos que abandonan el sistema educativo durante el año lectivo más aquellos que lo hacen entre ese año y el siguiente³⁹.

Bajo un sistema educativo eficiente, donde los alumnos permanecen durante todo el año lectivo y todos promueven el grado o año de estudio en el cual están matriculados, la tasa de abandono interanual debiera ser 0%. Cualquier valor por encima de cero indica un porcentaje de alumnos que habiendo estado inscripto en el sistema en un año lectivo determinado, al año siguiente no vuelve a matricularse, lo que define grados de ineficiencia interna dentro del sistema educativo. Ahora bien, puede que el abandono sea nulo, pero si las tasas de

39 Las tasas de transición describen exhaustivamente la trayectoria escolar de los alumnos matriculados en el sistema educativo en un año lectivo dado, lo cual significa, relativo al volumen de dicha matrícula, que entre todos suman el 100%. Es decir, que el 100% de los alumnos matriculados en un grado o año de estudio, se distribuyen en términos relativos, entre cuatro situaciones posibles: promoción efectiva, repitencia, reinscripción y abandono interanual. Es por ello que la tasa de abandono suele construirse como diferencia entre dicho 100% y la sumatoria del resto de las tasas.



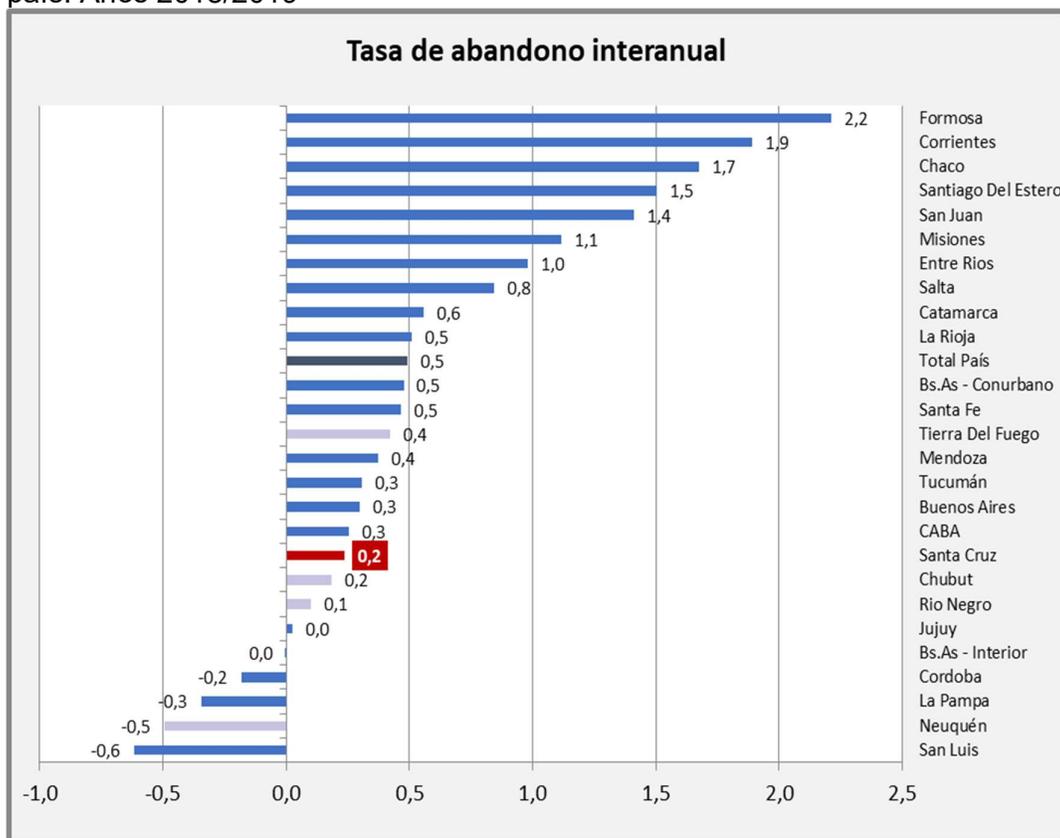
repetencia y reinscripción⁴⁰ son altas, entonces el sistema tampoco es eficiente en términos de las características de esa retención. Dados los supuestos del modelo utilizado para calcular este indicador y el resto de las tasas de transición, la tasa de abandono interanual es un valor que oscila entre 0% y 100%.

Migraciones de población entre zonas rurales y urbanas y entre distintas unidades territoriales o transferencia de matrícula entre los distintos sectores de gestión, pueden provocar valores incongruentes para este indicador (generalmente valores negativos). Si no existen errores de consistencia de información ni problemas con los conceptos involucrados en los relevamientos, es posible que esas migraciones y/o transferencias originen, en las unidades territoriales o sector de gestión receptores de las mismas, valores de promoción efectiva muy elevados e inclusive superiores al 100%, provocando tasas de abandono con valores negativos. Esto, porque dichas tasas se obtienen por diferencia entre la suma de las de promoción efectiva, repetición y reingreso interanual y 100, que representa el total de posibilidades que, en el modelo cerrado de cohortes teóricas, tiene un alumno cuando cursa un año/grado cualquiera⁴¹.

40 Es el porcentaje de alumnos matriculados en un grado o año de estudio dado, que abandonan durante el año lectivo y se vuelven a matricular como alumnos reinscriptos en el mismo grado o año de estudio, en el año lectivo siguiente.

41 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.

Gráfico 51: Tasa de abandono interanual del nivel primario por provincias. Total país. Años 2018/2019



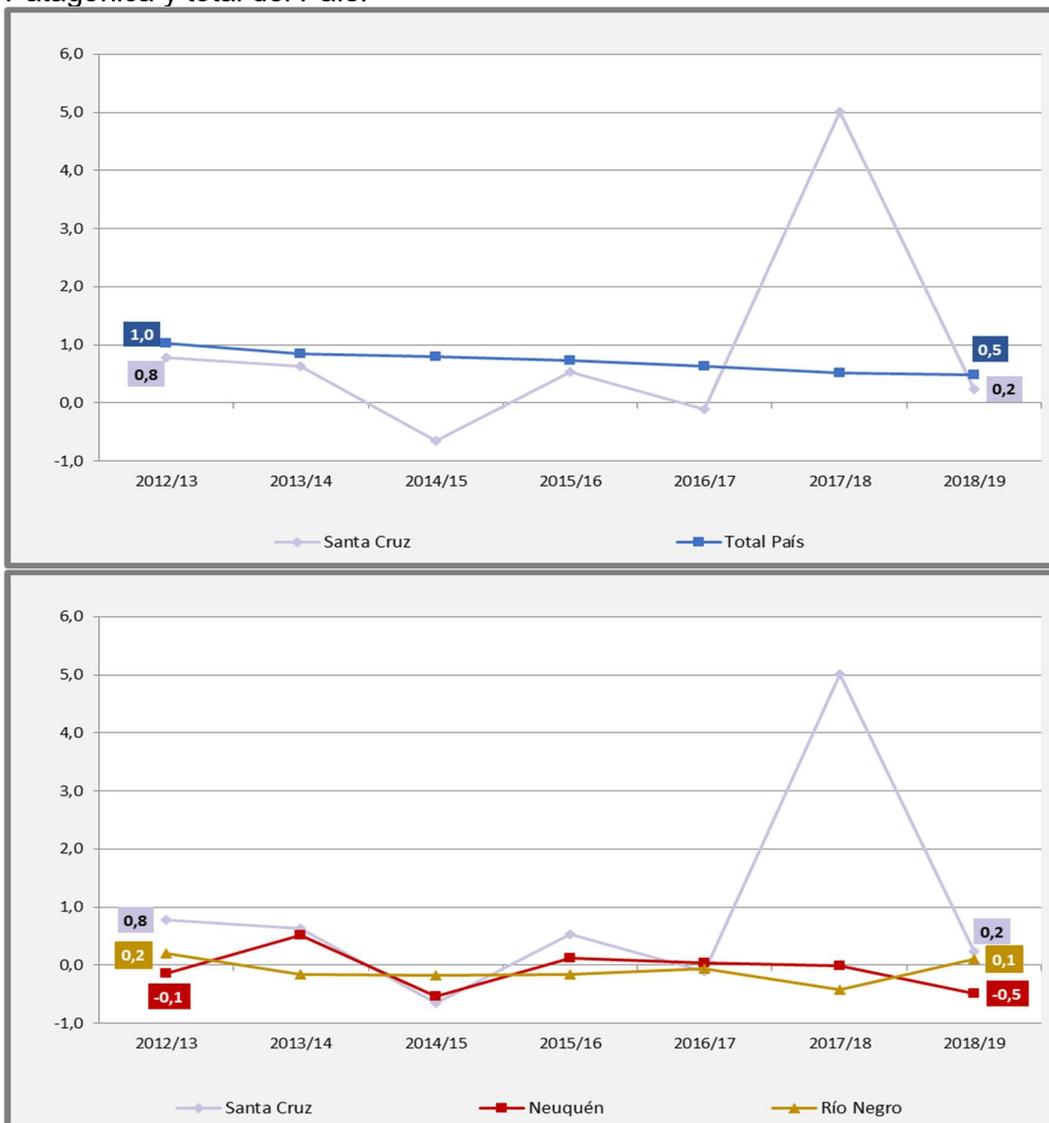
Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

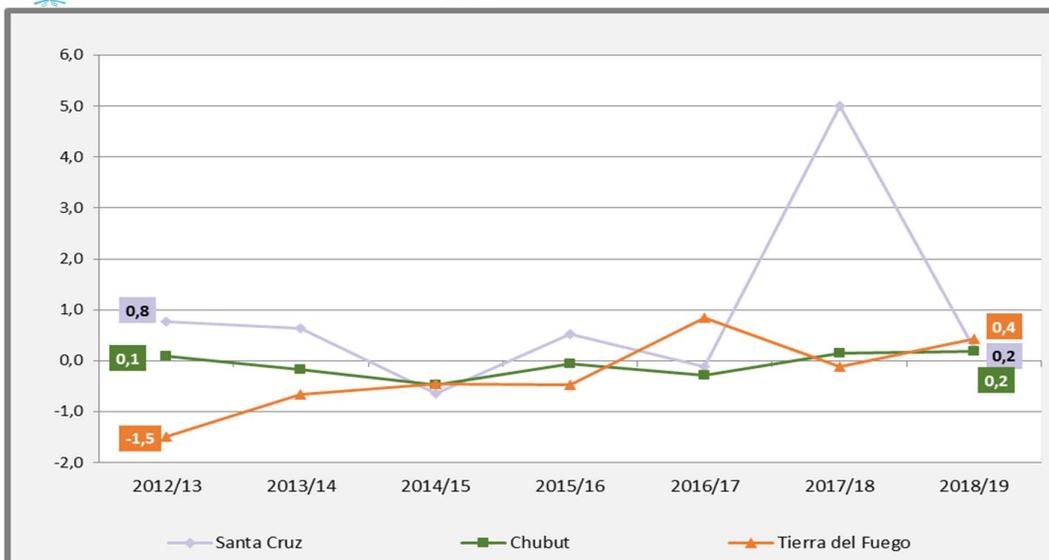
En Santa Cruz, en los años 2018/2019, la tasa de abandono interanual del nivel primario fue 0.2, una de las tasas más bajas - lejos del total del País (0.4%). Por debajo se encuentran tres de las cuatro provincias de la región: Chubut, Río Negro y Neuquén.

Al analizar la evolución de la tasa, se observa – en Santa Cruz - que durante los primeros años del periodo fue más baja, aunque con altibajos, que la nacional. En el bienio 2017/18 se dispara de -0.1% a 5.0% para, en el último bienio, volver a los valores bajos de todo el periodo considerado (0.2) y bastante por debajo que la tasa de inicio. Por su parte, el total del País disminuye a la mitad la tasa en un proceso de constante disminución desde el inicio del periodo.



Gráfico 52: Evolución de la tasa de abandono interanual de nivel Primario, periodo 2012/13 – 2018/2019. Comparación Santa Cruz, provincias de la Región Patagónica y total del País.

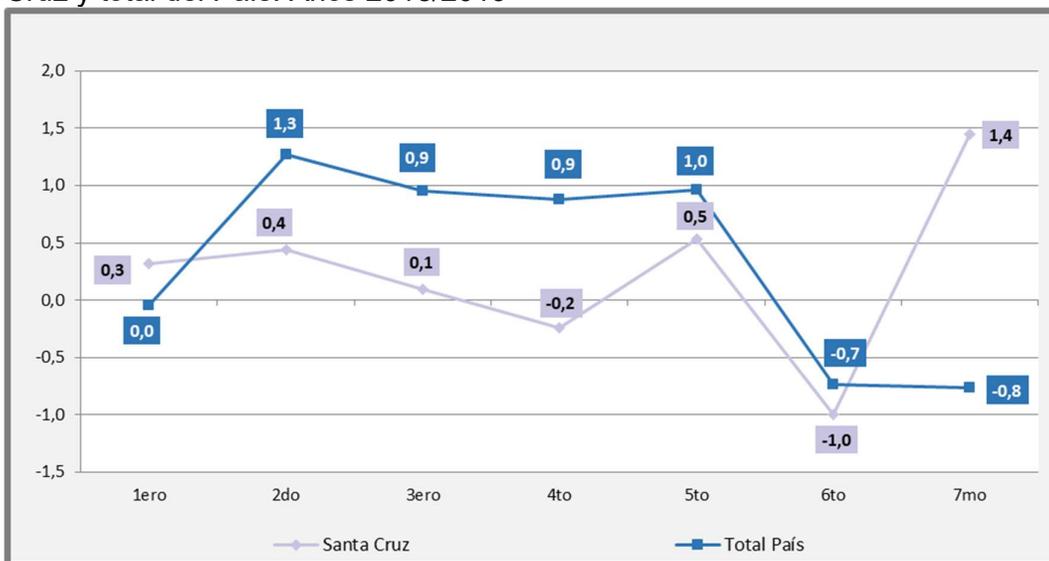




Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Exceptuando los años 2017/18 – donde la tasa de Santa Cruz sube fuertemente - , el resto de las provincias de la Patagonia muestran, durante casi todo el periodo, valores similares o levemente por debajo de la provincia de Santa Cruz. Solo Tierra del Fuego muestra, al final del periodo, una tasa algo más alta.

Gráfico 53: Tasa de abandono interanual del nivel Primario por grado. Santa Cruz y total del País. Años 2018/2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Mirando la tasa por grado, en Santa Cruz son muy bajas en 2do grado (-0,2%) y especialmente, en 6to (-1,0%). Las tasas más altas se observan en 5to grado, 4to grado (0,5% y 0,4% respectivamente) pero se dispara en el caso de 7mo grado (1,4%).

En el total el país, los grados con menos tasa de abandono interanual son el primero (0.0%) y los últimos (6to y 7mo). Los grados intermedios superan, y en su mayoría duplican, la tasa total.

Gráfico 53.1: Evolución de la tasa de abandono interanual del nivel Primario por grado. Santa Cruz. Años 2012/13 -2018/19



Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Mirando la evolución de la tasa de abandono interanual en los distintos grados – en Santa Cruz - se observa que todos, excepto 7mo, una tendencia similar a la tasa total. En el caso de 7mo grado, la tendencia en la mayor parte del periodo es claramente decreciente. En el bienio 2017/18 año recupera parte de lo perdido, para reiniciar en el último, la tendencia decreciente. Como resultado, la tasa de AI de 7mo pierde, en estos años, un 8.8% mientras que las de los otros años aumentan, en mayor medida en 1ero (+1.7%) y 6to (+1.5%).



Tasa de sobreedad

La tasa de sobreedad es la proporción de alumnos de educación común cuyas edades están por encima de las esperadas teóricamente para el grado o año que están cursando. Muestra, en términos relativos, el peso de los alumnos que estando en el sistema escolar, por distintas circunstancias, se encuentran desfasados en uno, dos, tres o más años en relación con la edad esperada para un determinado grado o año de estudio. Brinda, desde la temática del atraso escolar, una visión más amplia y complementaria de la repitencia, pues incluye los fenómenos de la repitencia, ingresos tardíos, abandonos transitorios, etc.⁴²

En Santa Cruz – en 2019 - , la tasa de sobreedad es de 4.7%, una de las más bajas del país (tiene cinco provincias debajo de ella, una de las cuales es de la región patagónica: Río Negro con una tasa de 2.7%). La provincia con menor tasa de sobreedad es Jujuy (2.2%). En el extremo opuesto se encuentra Corrientes con un 22.7%, bastante por encima de la provincia que la segunda (Misiones con un 18.3%).

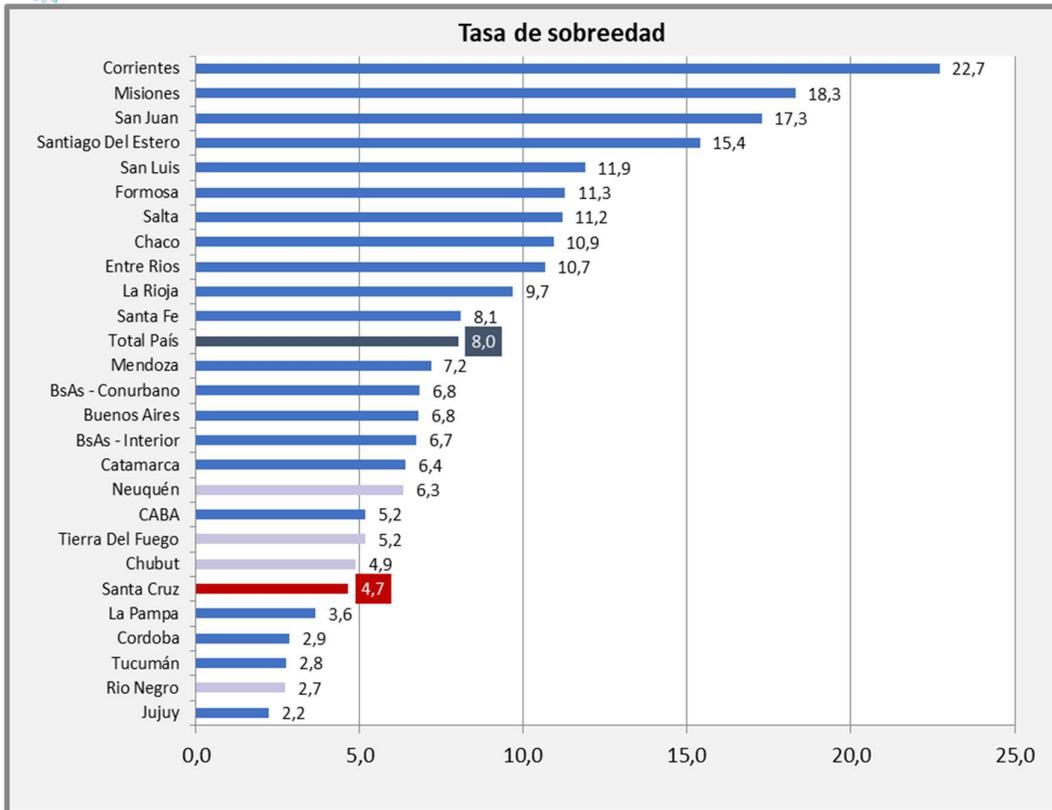
Con más tasa que Santa Cruz se encuentran Chubut (4.9%), Tierra del Fuego (5.2%), Neuquén (6.3%) y el total del País (8.0%).

La tendencia en el periodo es, en Santa Cruz, claramente descendente, perdiendo en el 2019, un 14.5% con respecto al año de inicio (19.1% vs 4.7%). Este descenso fue constante, pero bastante más pronunciado en los primeros años.

La tendencia en el total del País es similar a la de Santa Cruz aunque menos pronunciada, perdiendo un 9.8% (17.9% vs. 8.0%). Cabe señalar que a pesar de iniciar el periodo con valores inferiores a Santa Cruz, finaliza con valores superiores.

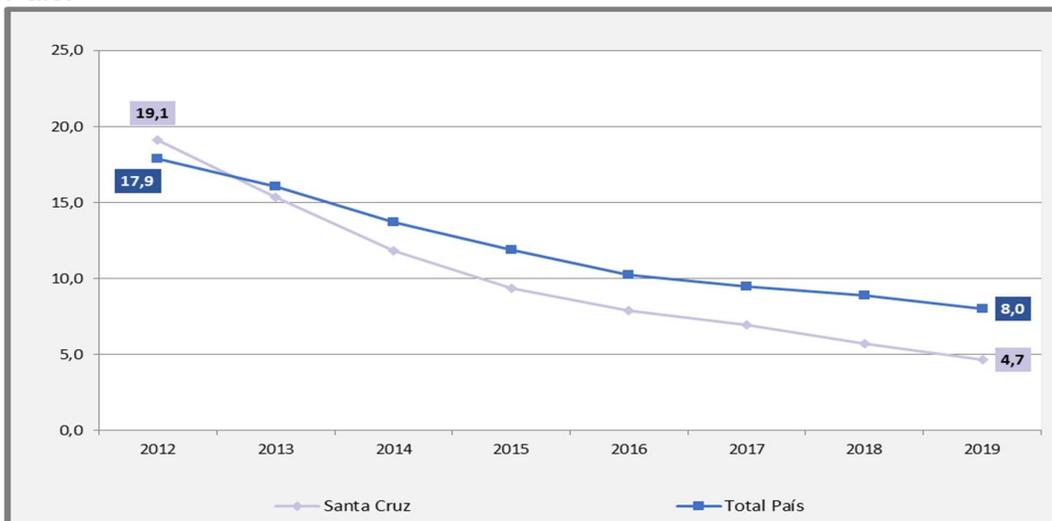
Gráfico 54: Tasa de sobreedad del nivel primario por provincia. Total del País. Año 2019

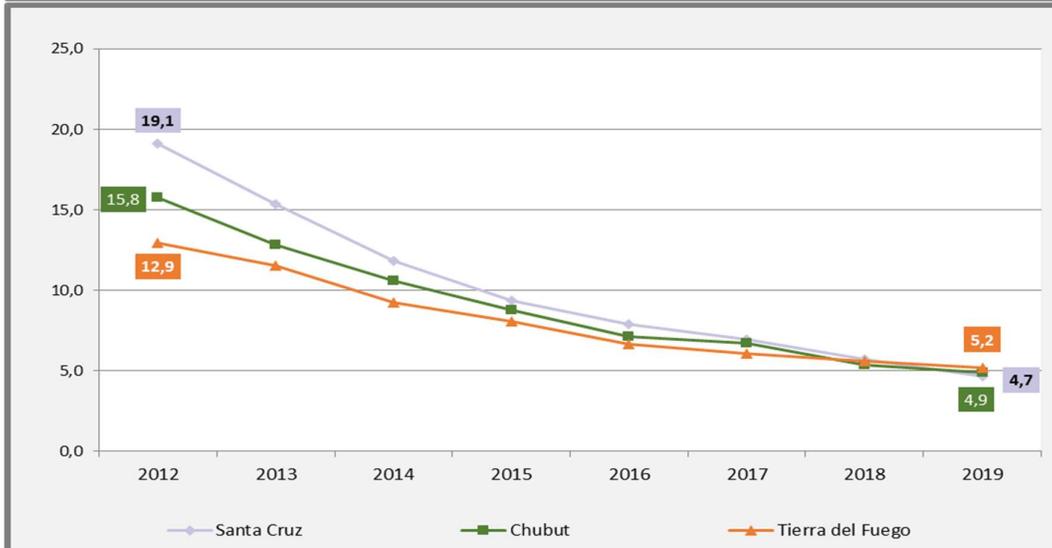
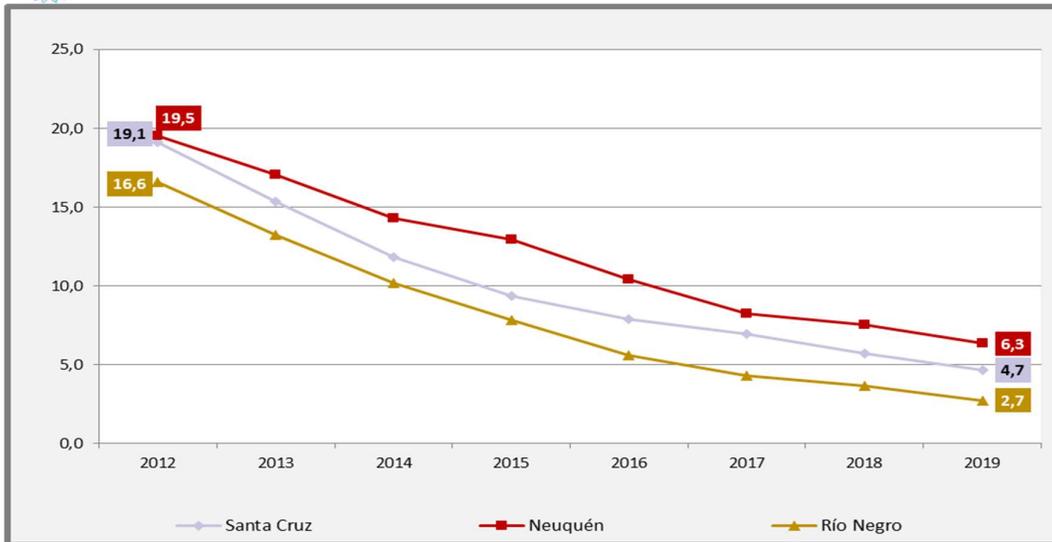
42 Sistema de Provincial de Indicadores Educativos. Dirección de Información y Estadística. Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <http://abc.gov.ar/LaInstitucion/Organismos/Planeamiento/pdf%20documentos/Manual%20metodologico.pdf>



Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Gráfico 55: Evolución de la tasa de sobreedad de nivel Primario, periodo 2012 – 2019. Comparación Santa Cruz, provincias de la Región Patagónica y total del País.

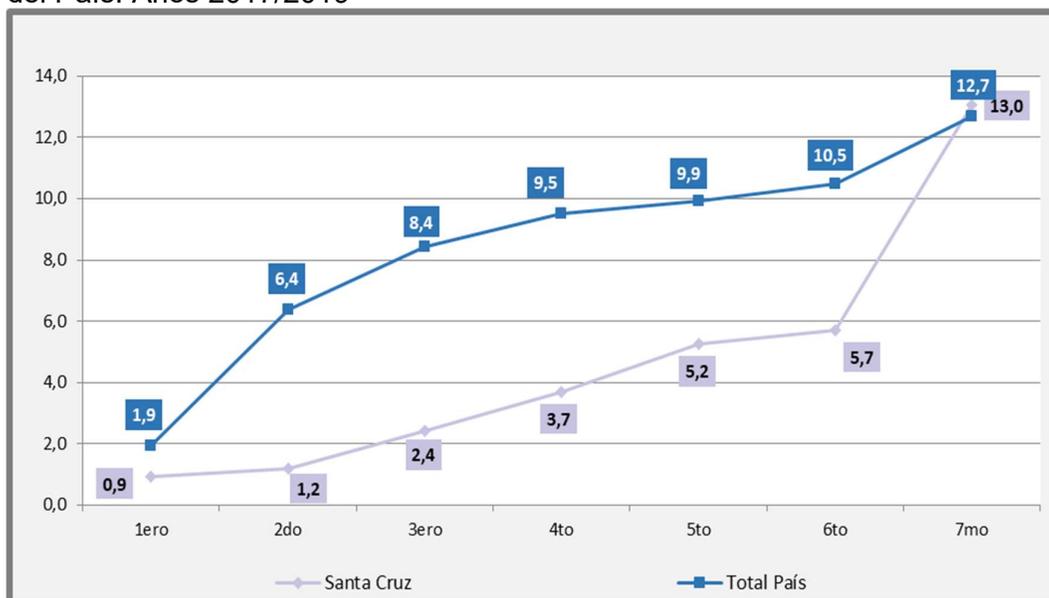




Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

También se observa una tendencia parecida a Santa Cruz en cada una de las provincias de la Región Patagónica. De todas éstas, es Santa Cruz la que muestra un descenso más pronunciado pero es muy importante también en Río Negro (-13.9%), y Neuquén (-13.2%) y – algo más lejos – Chubut (-10.9%). Tierra del Fuego tiene un descenso importante pero menos pronunciado que las anteriores (-7.8%). Exceptuando Neuquén, todas las demás provincias inician el periodo con tasas de sobredad inferiores a la santacruceña, especialmente Tierra del Fuego.

Gráfico 56: Tasa de sobreedad del nivel Primario por grado. Santa Cruz y total del País. Años 2017/2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

A diferencia de lo observado en los indicadores de proceso (promoción, repitencia y abandono), la sobreedad tiene una lógica distinta ya que se trata de un fenómeno que se acumula a lo largo del nivel, es por eso que se observan brechas importantes entre el primer y séptimo grado.

La tasa de sobreedad aumenta grado a grado entre uno y dos puntos hasta 7mo, momento en que sufre un salto importante, representado al 13.0% de los matriculados.

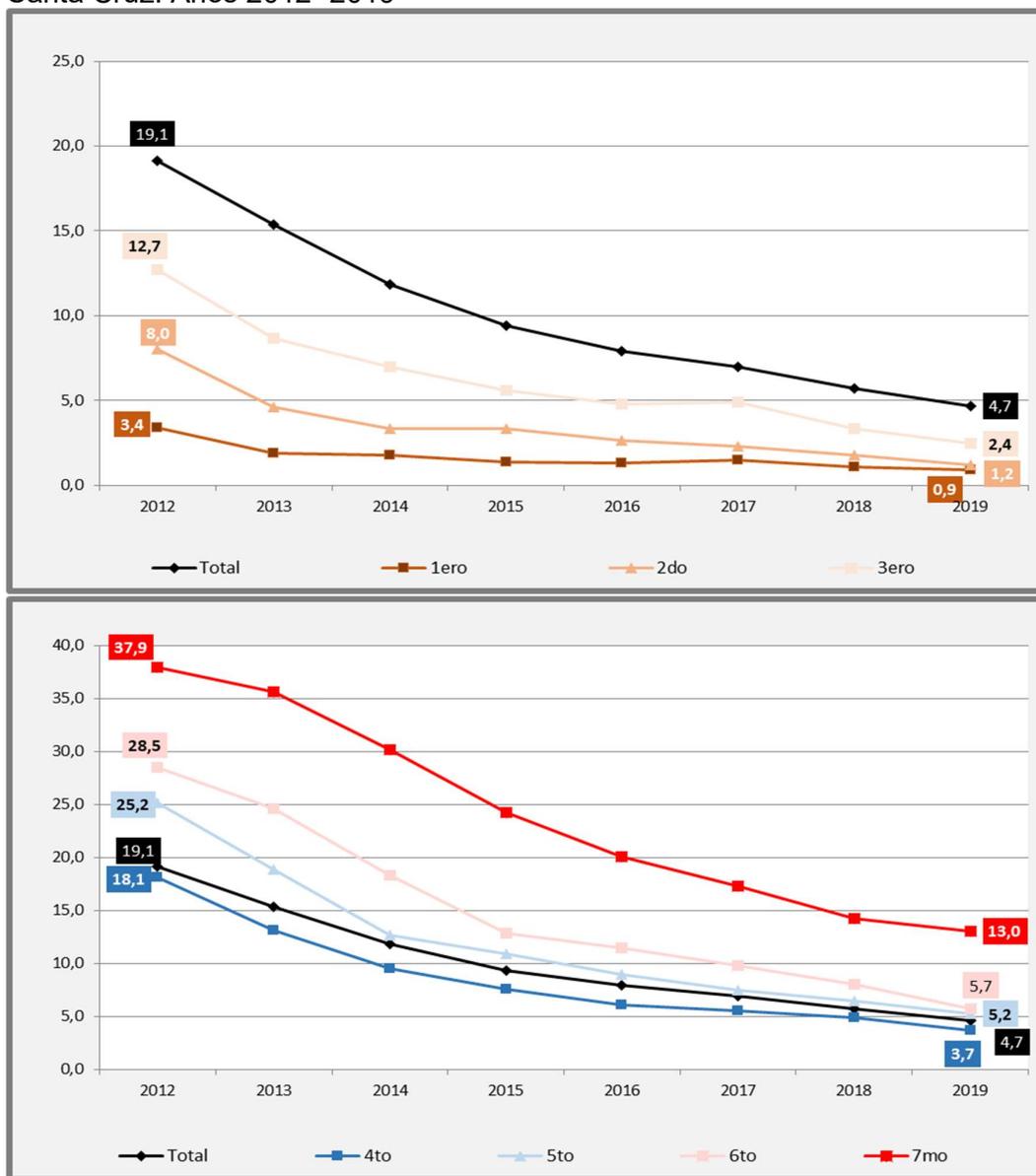
En el total del País los saltos significativos se observan entre primer y segundo grado (donde la tasa aumenta casi cinco puntos) y entre 6to y 7mo (3.1). En el resto de los grados sufre un aumento constante pero más gradual.

La tasa en el total del País es, en todos los grados, más alta que en Santa Cruz. Sin embargo, se acerca bastante en los grados extremos (en primero – a alrededor de un punto - y séptimo grado – único grado donde muestra valores levemente inferiores que Santa Cruz) mientras que aumenta mucho (superior a 4) en el resto de los grados.

Analizando la evolución de la tasa de sobreedad grado por grado en Santa Cruz, la tendencia decreciente observada en la tasa total se repite en cada uno de ellos. Sin embargo, la intensidad del descenso es disímil: Crece significativamente a medida que aumenta el grado desde un -2.5% en primero a un -24.9% en séptimo grado, llegando a finales del periodo con tasas entre grados menos dispersas de las que había en el comienzo del periodo.



Gráfico 56.1: Evolución de la tasa de sobreedad del nivel Primario por grado. Santa Cruz. Años 2012 -2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.



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 o 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)⁴³.

En 2019, en Santa Cruz, el nivel secundario está compuesto por 29.578 alumnos, 86 unidades educativas, 1.089 secciones, 2.722 cargos docentes y 61.709 horas cátedras.

En los últimos años, la matrícula de este nivel aumentó un 64%, los cargos docentes, un 61% y las secciones, un 41%. Estos aumentos son muchos más importantes que los evidenciados en el nivel Inicial y, principalmente, en el Primario para los tres componentes. Contraponiéndose a esto, las unidades educativas sufrieron una pérdida muy importante, decreciendo en el periodo un 43%.

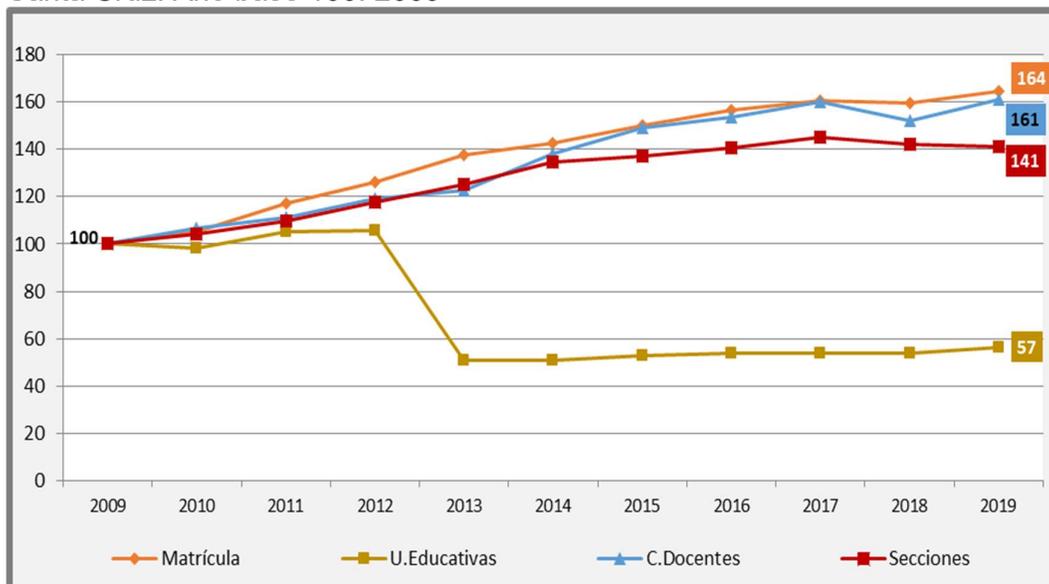
Si comparamos esta evolución con la propia de la Educación Común en su conjunto, se observa que la matrícula tuvo un incremento significativamente mayor (64% versus 26% de la Educación Común). También es mayor el crecimiento de las secciones (41% versus 20%) y los cargos docentes (61% versus 42%). Las unidades educativas, por el contrario, estarían explicando los valores negativos de crecimiento que muestra la Educación Común en su conjunto (-43% versus -11%).

Tanto la matrícula como los cargos docentes y las secciones muestran, desde 2009, un aumento constante y rápido hasta 2017. Al año siguiente – 2018 -, en los tres casos se observan decrecimiento, un poco más pronunciado entre los cargos docentes. En el último año del periodo la tendencia creciente se reinicia en la matrícula y los cargos docentes, pero persiste la caída – suave – en las secciones. Por su parte, las unidades educativas aumentan con menor intensidad que el resto hasta el 2012, al año siguiente sufre una fuerte caída de la que se recupera muy lentamente, sin alcanzar los valores de inicio, hasta el final del periodo. Esta situación puede ser explicada por los cambios introducidos por la LEN en la estructura de este nivel.

43 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.

Comparando con el resto de la Región y el total del País, Santa Cruz muestra un incremento mayor que estos en la matrícula (64% versus 20% de la Región y 19% del total del País).

Gráfico 57: Evolución de la matrícula⁴⁴, de las unidades educativas, de las secciones y de los cargos docentes de nivel Secundario, periodo 2009 – 2019. Santa Cruz. Año base 100: 2009

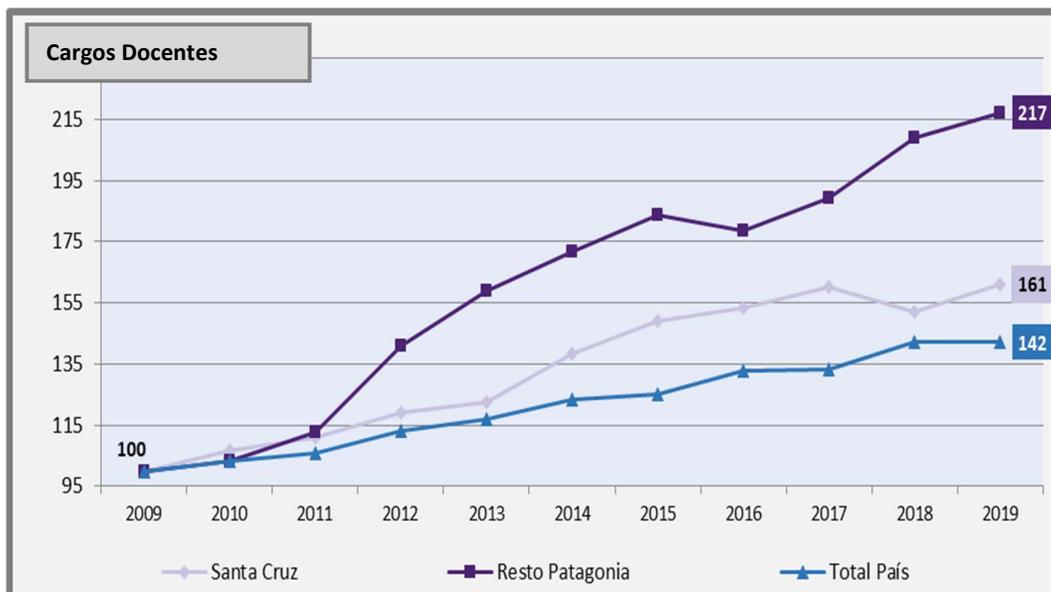
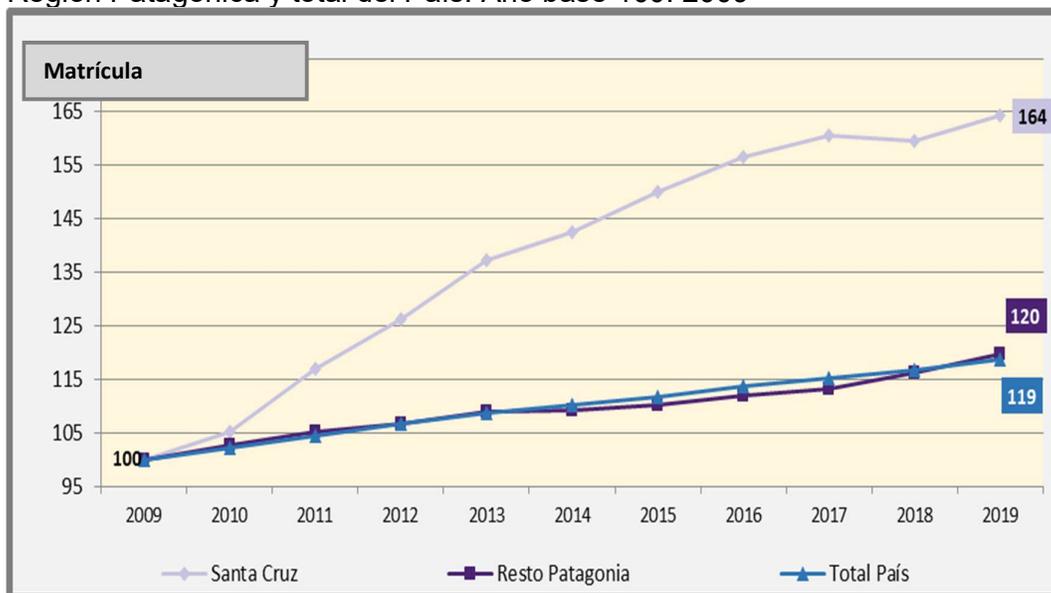


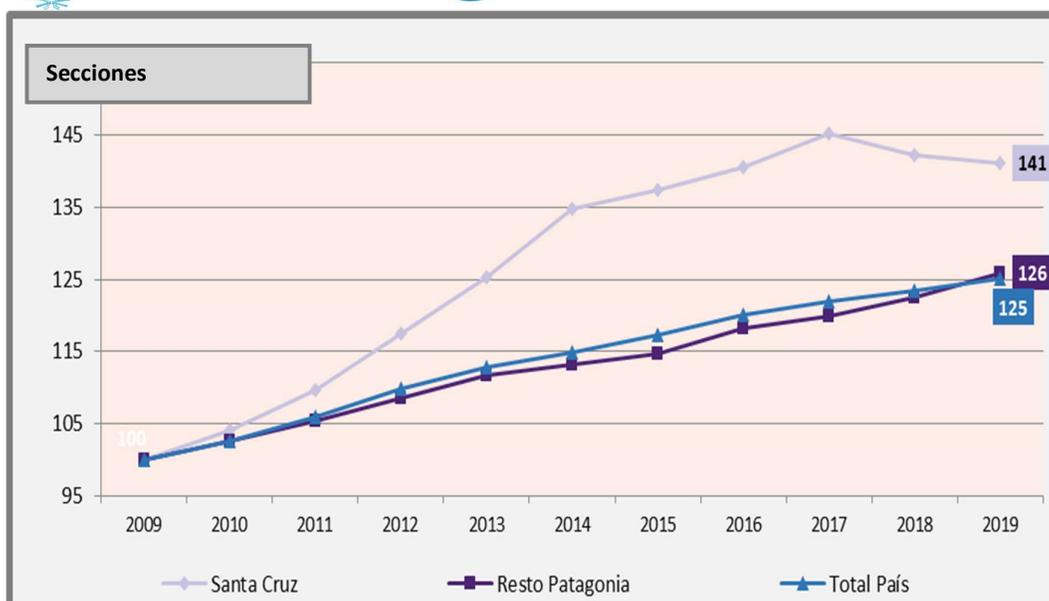
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

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 6% y un 10% - 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.

44 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: 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.

Gráfico 57.1: Evolución de la matrícula, de los cargos docente y de las secciones del nivel Secundario, periodo 2009 – 2019. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año base 100: 2009





Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Si se analizan las secciones, en Santa Cruz crecen, también, mucho más (41%) que en el resto de la región Patagónica (26%) y el total del País (25%).

En el caso de los cargos docentes, en la conclusión del periodo, el resto de la Región Patagónica muestra el mayor incremento en los cargos docentes (117%) pero también fue alto en Santa Cruz (61%) y en el total el país (42%). A pesar de estas diferencias, los tres conglomerados presentan un comportamiento similar, solo que en el resto de la región, desde el 2011, el incremento es mucho más intenso.

Característica de la matrícula de nivel secundario⁴⁵

Por año

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 estudio, de un 28.6% en primer año a un 11.7% en 5to.

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.

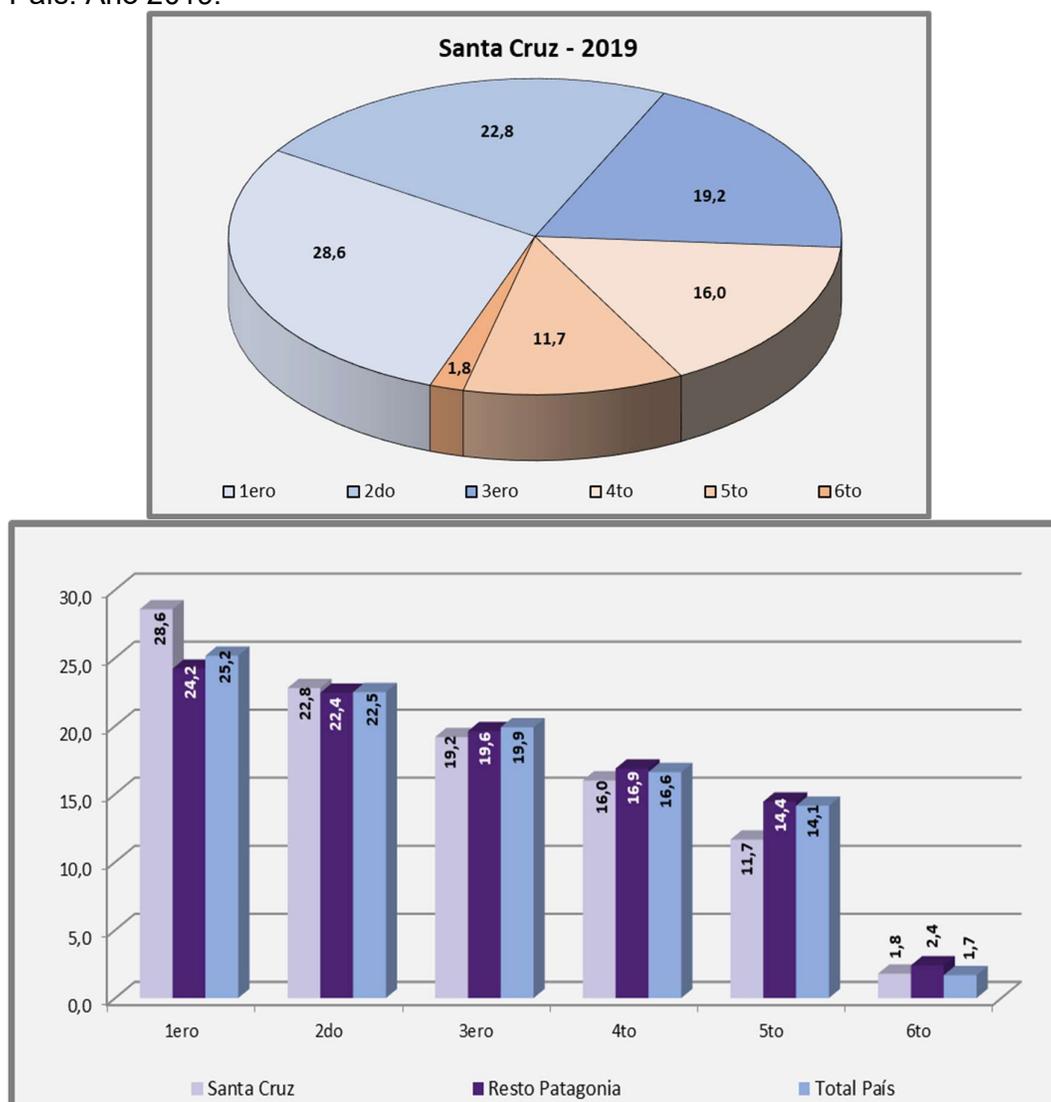
Al considerar la evolución de la matrícula de cada uno de los ciclos del nivel en los últimos años, se observa en Santa Cruz un importante crecimiento en ambos, algo mayor en el primero (69%) que en el segundo (60%). Aunque ambos ciclos muestran una tendencia creciente casi constante, se pueden detallar algunas

45 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.

diferencias: El ciclo básico aumenta de manera importante hasta el año 2016 (donde alcanza el pico de 70%) para luego mantenerse, caer en el 2018 y prácticamente recuperarse en el 2019. 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, aunque muy por debajo de los de Santa Cruz. Sin embargo, como diferencia, en ambos crece significativamente más el segundo ciclo (37% en el resto de la Región y 26% en el País) que el primero (5% y 12% respectivamente).

Gráfico 58: 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 2019.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.



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. 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 81% - el mayor del ciclo y del nivel.

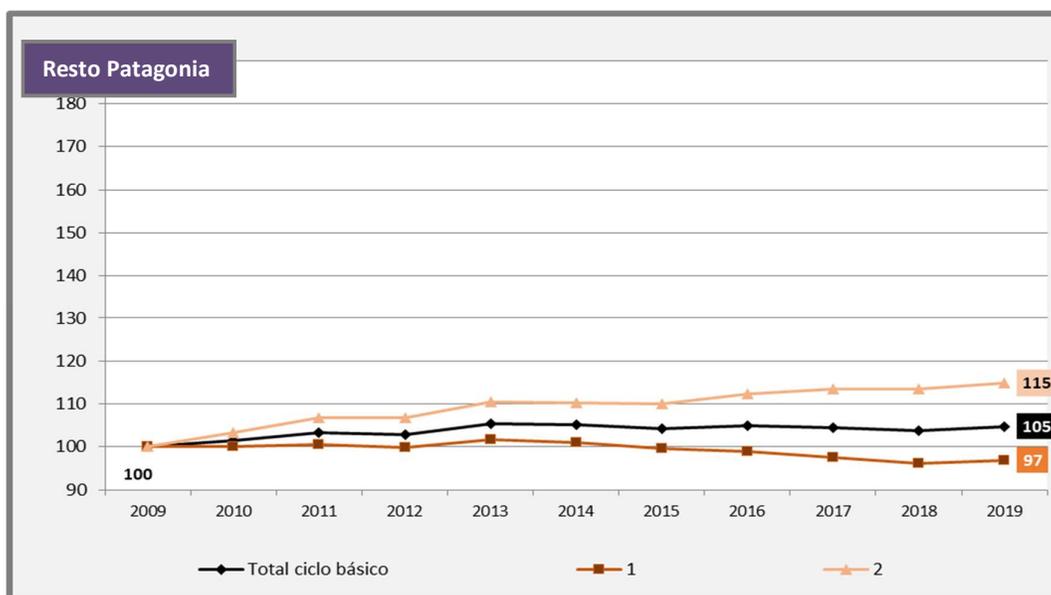
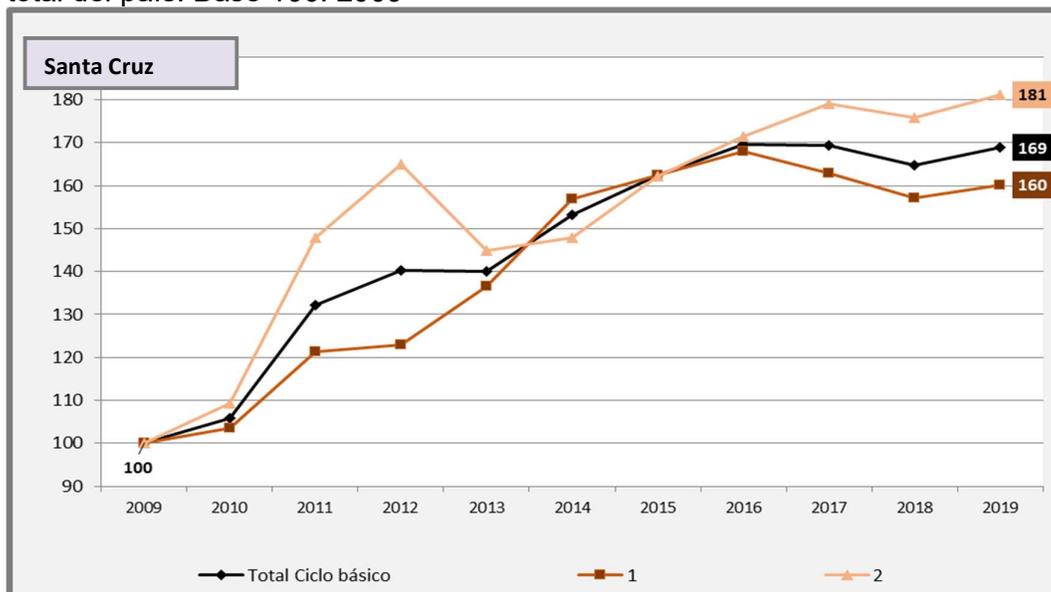
Tanto en el resto de la región como en el total del país, el segundo año es, también, el que más crece, pero con aumento muy por debajo que el observado en Santa Cruz (15% en el resto de la Región y 21% en el País). El primer año muestra un crecimiento bastante menor en el país (5%) y un leve decrecimiento en el resto de la Región (-3%)

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 importante (máximo 71% en cuarto y mínimo de 54% en quinto) al final del periodo

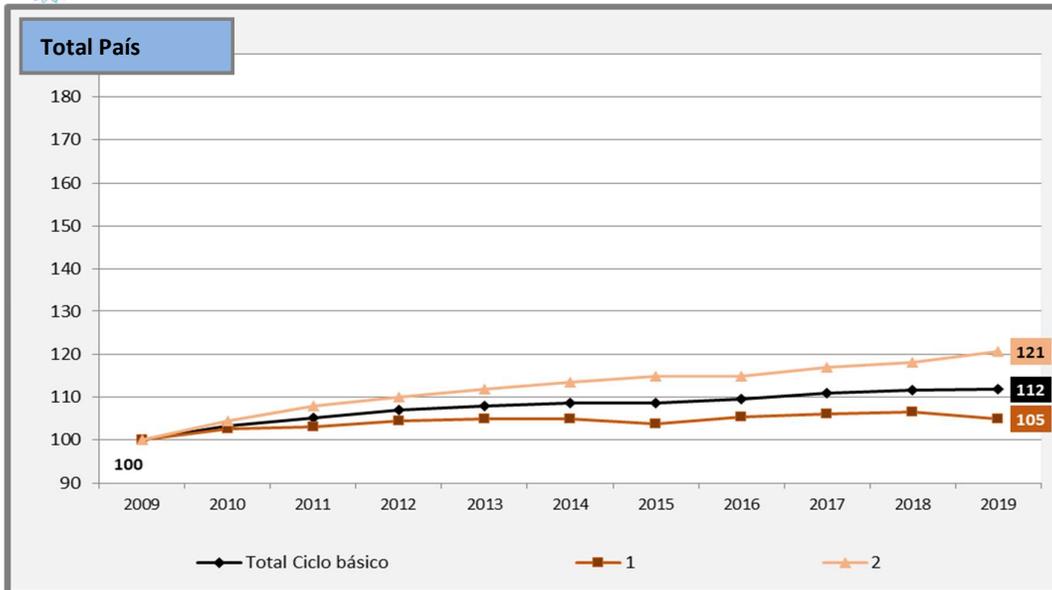
Aunque con un crecimiento visiblemente menor se observa un comportamiento bastante similar en el ciclo orientado del resto de la Patagonia y en el total del País. Algunas de las diferencias que se pueden mencionar son las siguientes: en ambos casos, el crecimiento del 3er año es el menor (26% y 15% respectivamente). El mayor crecimiento se observa en el 5to año (43% y 31% respectivamente).



Gráfico 59: Evolución de la matrícula del ciclo básico⁴⁶ por ciclo, Nivel Secundario - periodo 2009 – 2019. Santa Cruz, resto de la región patagónica y total del país. Base 100: 2009

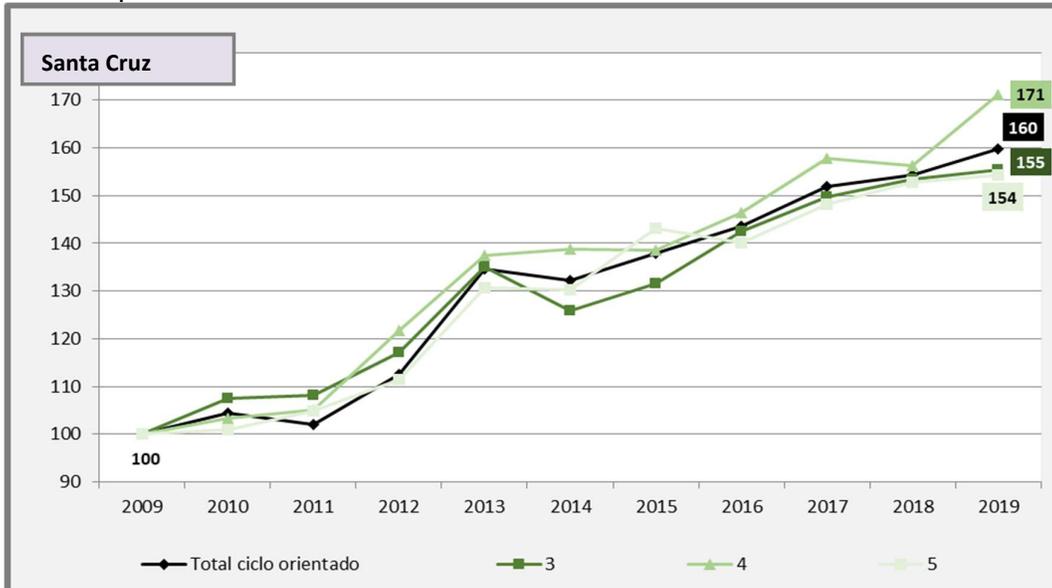


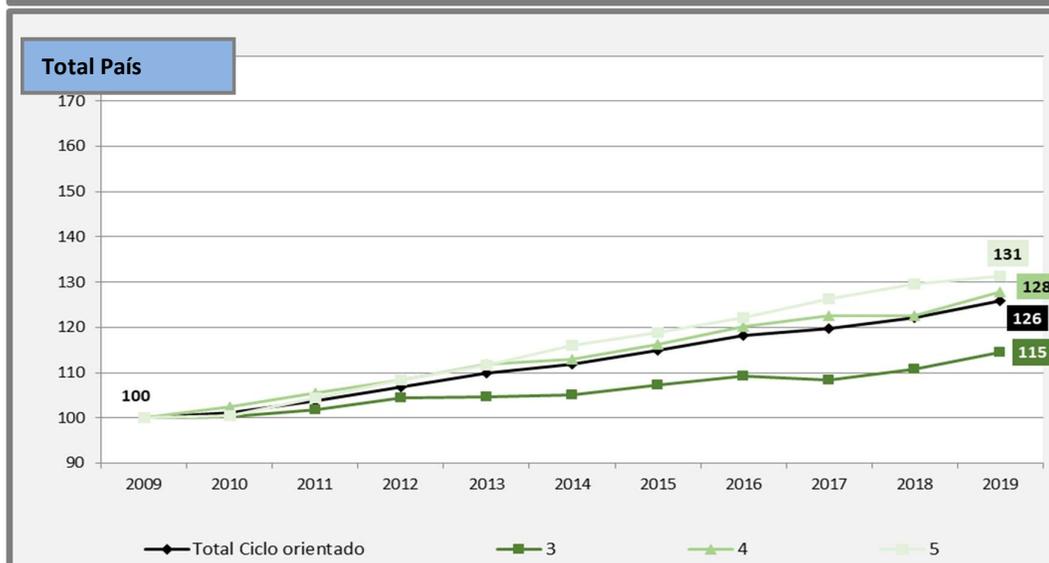
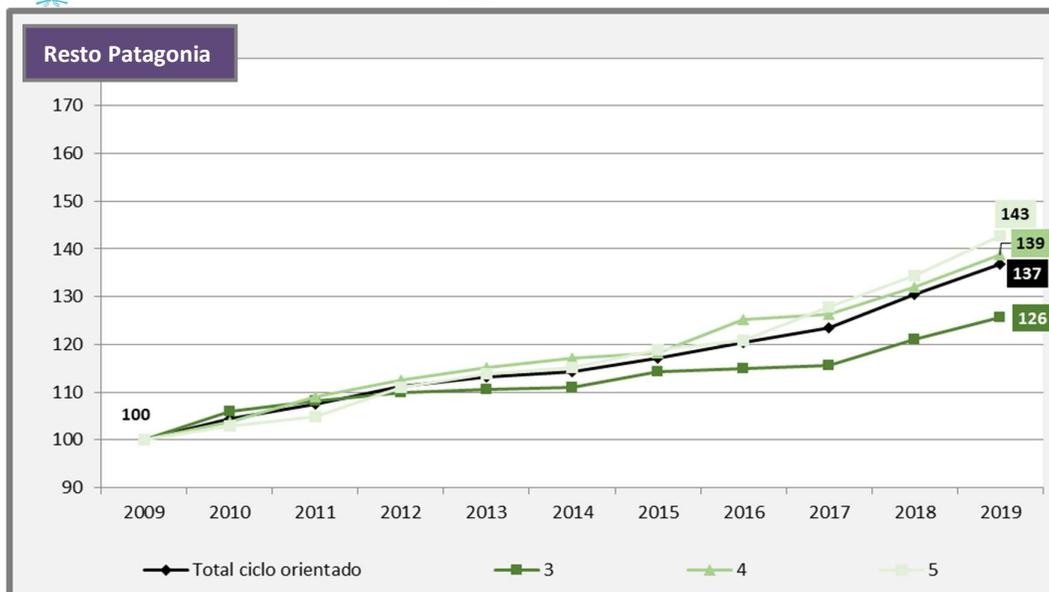
⁴⁶ El ciclo básico se compone del 7mo grado, cuando corresponde, (excluido para este análisis), 1ero y 2do año. El ciclo orientado por 4to, 5to, 6to año. Para estos cuadros se excluyo el séptimo grado (primer año del nivel secundario) de las provincias que adhirieron a la estructura educativa de la Ley Federal entre el 2016 y 2018; y de todas, entre los años 2009 y 2015.



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Gráfico 59.1: Evolución de la matrícula del ciclo orientado por año, Nivel secundario - periodo 2009 – 2019. Santa Cruz, resto de la región patagónica y total del país. Base 100: 2009



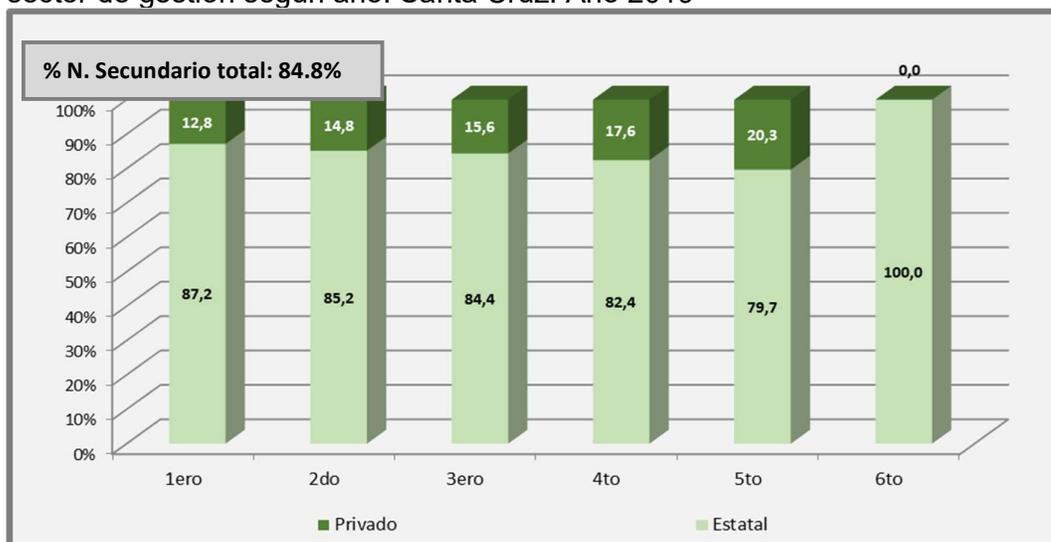


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

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 año a año, exceptuando a 6to (cuya matrícula es totalmente estatal). Así, es mayor en primer año (87.2%) y disminuye considerablemente en 5to (79.7%).

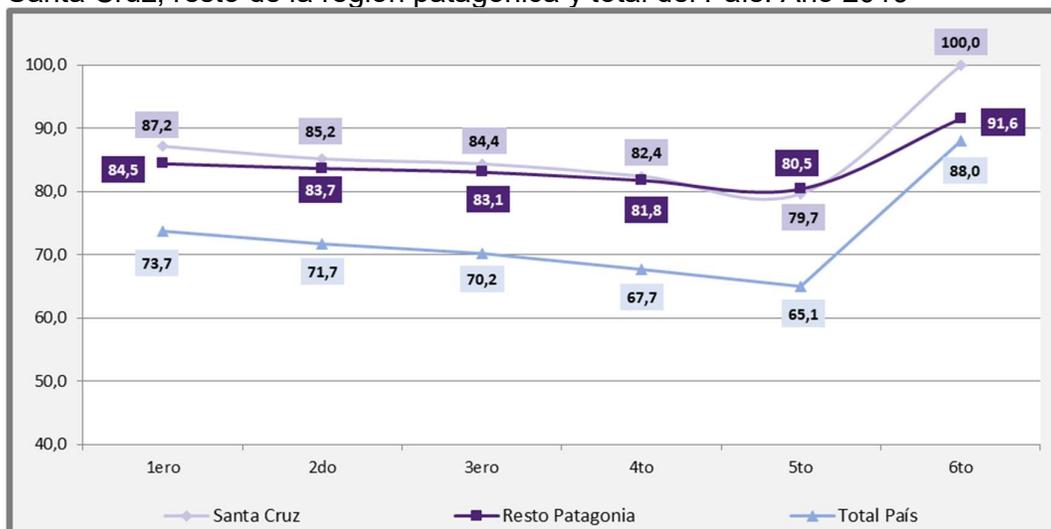
Gráfico 60: Distribución porcentual de la matrícula de nivel Secundario por sector de gestión según año. Santa Cruz. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – 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 (73.7% en primero y 65.1% en quinto) que en la Región (84.5% y 80.5% respectivamente) y en Santa Cruz (87.2% y 79.7% respectivamente).

Gráfico 60.1: Peso relativo de la matrícula estatal de nivel secundario por año. Santa Cruz, resto de la región patagónica y total del País. Año 2019

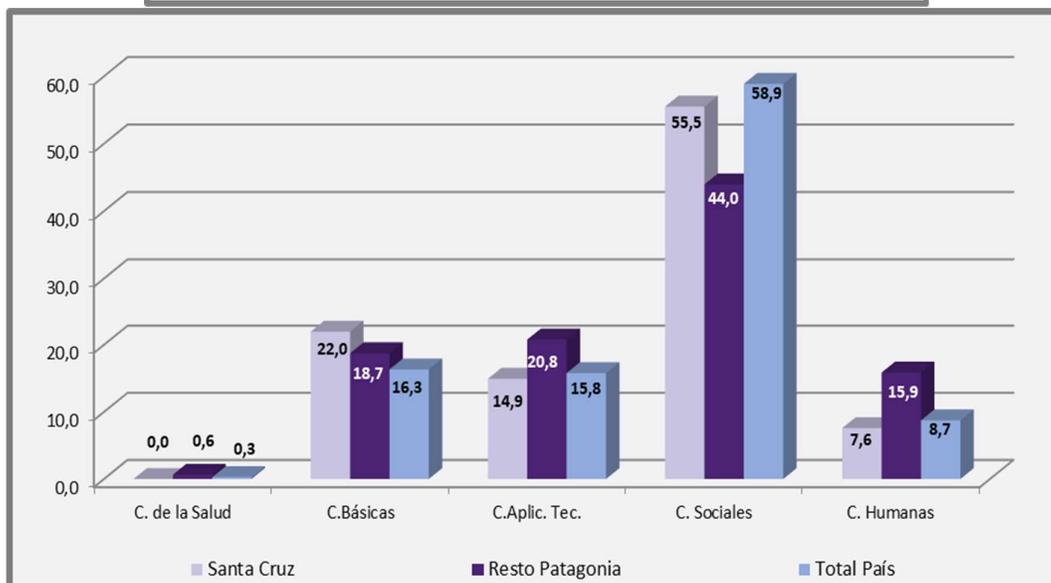
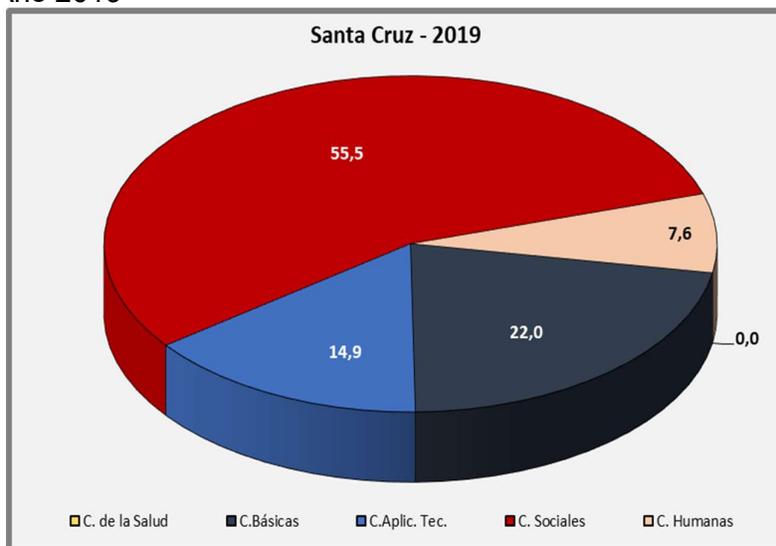


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Orientación del título de los egresados

Los títulos de los egresados del año 2018 en Santa Cruz tienen, mayoritariamente, una orientación en Ciencias sociales (55.5%). Si se suman las Ciencias Humanas (7.6%) corresponde a algo más de 6 de cada 10 egresados. Los títulos de Ciencias Básicas y Aplicadas suman, prácticamente, los 4 egresados restantes.

Gráfico 61: Distribución porcentual de los egresados por orientación del título recibido – Nivel Secundario. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

En el resto de la Región, el peso de las ciencias básicas y aplicadas – y su contraparte, humanas y sociales – es similar a la de Santa Cruz (suman 40% en el resto de la Región contra un 37% en Santa Cruz, las primeras; 63.1% y 59.9, respectivamente, las segundas). Las diferencias se expresan al interior de cada



grupo. El peso de las Ciencias Humanas prácticamente duplica al propio de Santa Cruz (15.9% versus 7.6%), en detrimento de los títulos con orientación en Ciencias Sociales (44.0% vs. 55.3%, respectivamente). Por su parte, mientras Santa Cruz muestra un mayor peso de las ciencias básicas (22.0% y 14.9% respectivamente), en las ciencias aplicadas, esta relación se invierte (14.9% vs. 20.8%, respectivamente).

En el total del País, también muestra una distribución similar a Santa Cruz pero, como diferencia, aumenta levemente el peso de los títulos con orientación en Ciencias Sociales (58.9% versus 55.3%) y disminuyen ambas categorías de orientación científica, que suman 32.1%.

Características de los cargos docentes

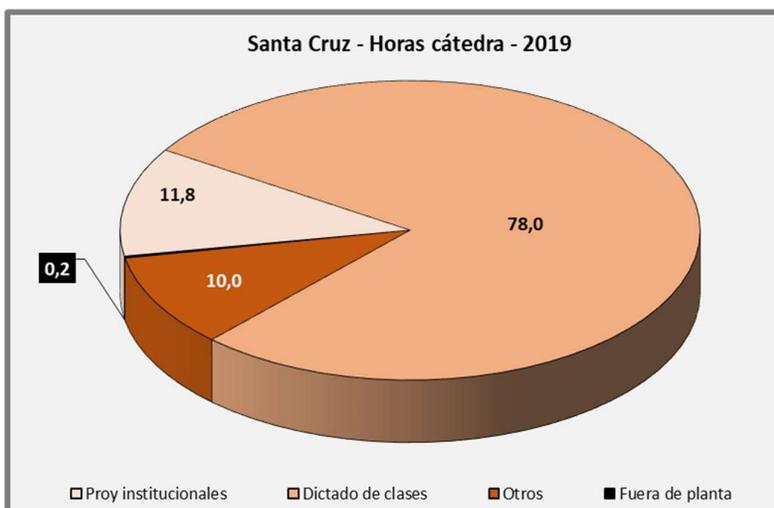
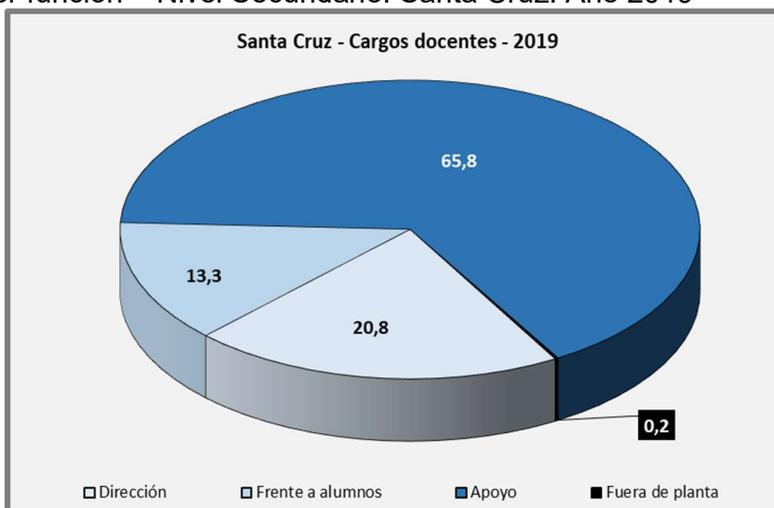
Función de los cargos docentes

En 2019, 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 (36.5% y 48.1% 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 cátedra⁴⁷. 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.

⁴⁷ 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.

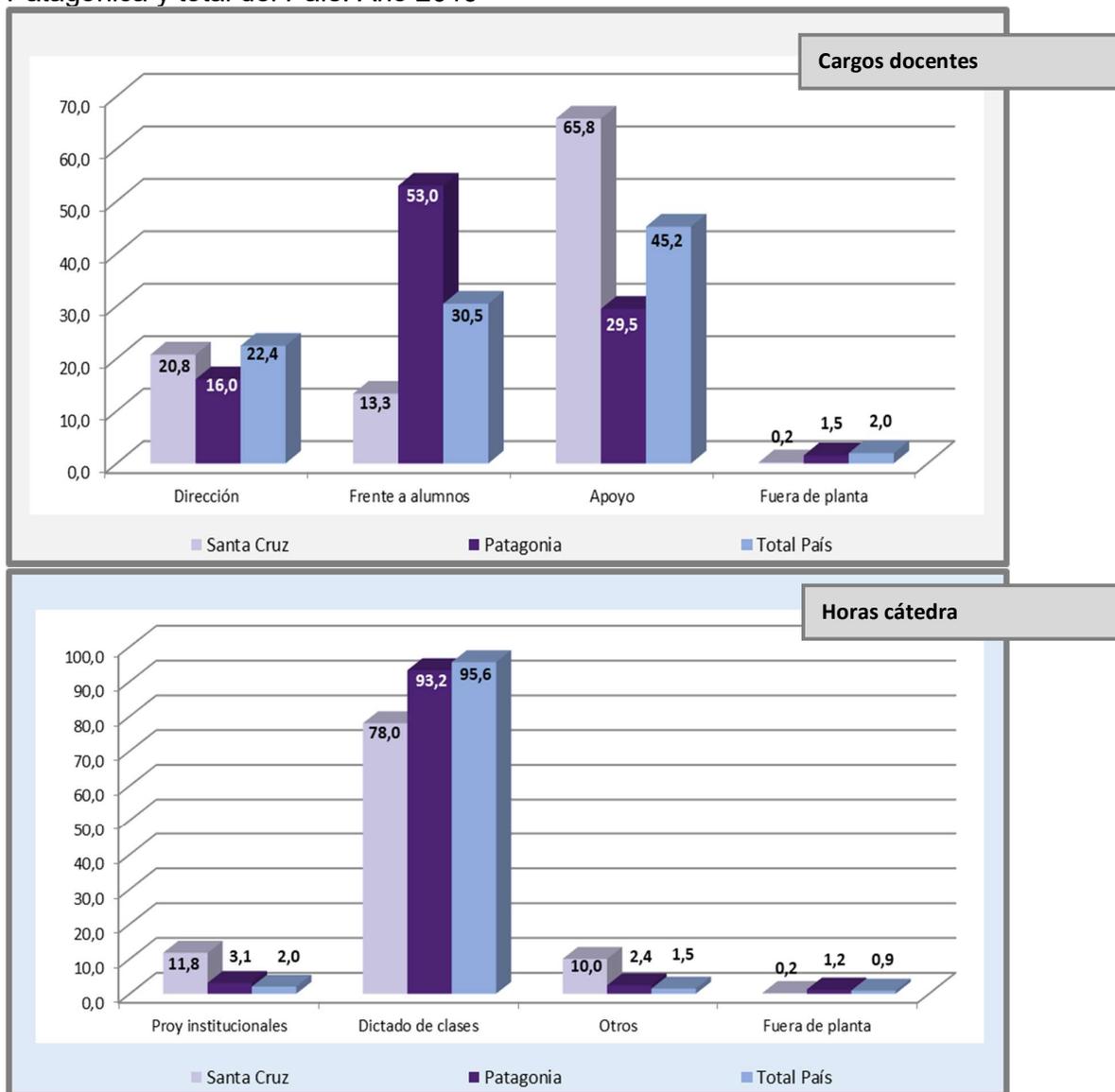
Gráfico 62: Distribución porcentual de los cargos docentes y de las horas cátedra por función – Nivel Secundario. Santa Cruz. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

El resto de la Región tiene la mayor parte de los cargos docentes (53.0%) frente a alumnos y casi tres de cada 10 en funciones 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: 30.5% son cargos frente a alumnos y 45.2% de apoyo.

Gráfico 62.1: 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 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – 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 (78.0%), tienen un peso mucho menor al que se observa para la misma función en el resto de la Región (93.2%) y, en mayor medida, con el total del País (95.6%).

Características de las unidades educativas

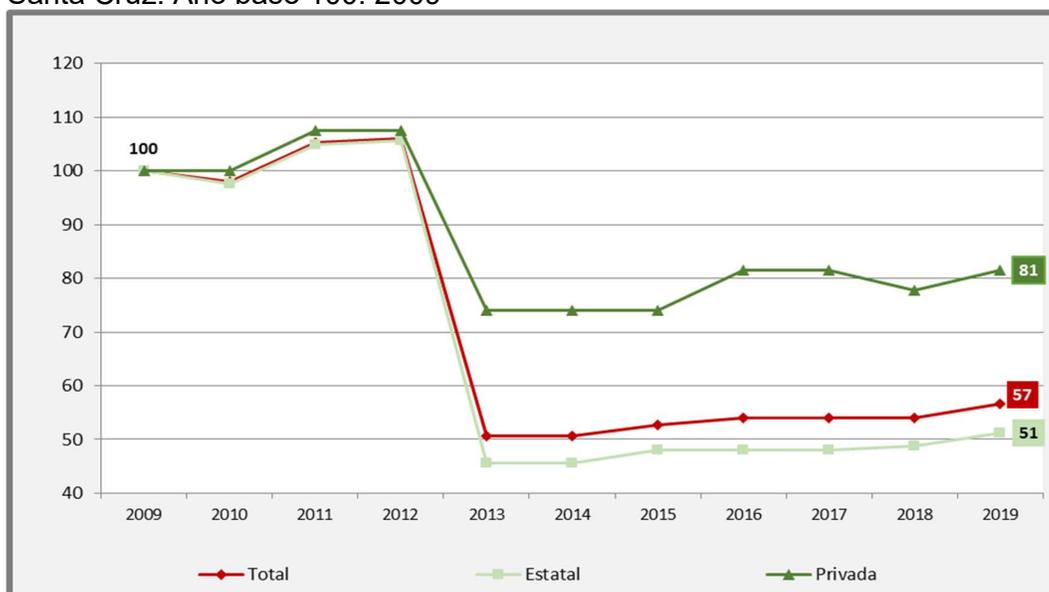
Por sector de gestión

El peso de las unidades educativas de nivel Secundario estatales es, en 2019, del 74,4% similar al resto de la Región (73.3%) pero superior al del total del País (66.8%).

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, especialmente en el 2019.

Al final del periodo considerado, se observa en el resto de la Región un muy leve crecimiento en la cantidad de unidades (3%) luego de varios años de estabilidad. Por su parte, el total del país muestra una clara disminución (-20%) que sucede en los primeros años del periodo – hasta el 2011 -. A partir de entonces, se mantiene estable. Esta disminución es, sin embargo, bastante menos intensa que la observada en Santa Cruz.

Gráfico 63: Evolución de la cantidad de unidades educativas de nivel Secundario, total y por sector de gestión. Nivel Secundario, periodo 2009 – 2019. Santa Cruz. Año base 100: 2009



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 – 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

La cantidad de unidades del sector estatal del resto de la Región, al final del periodo, es prácticamente la misma que al principio (1%). El total del país, por su parte, muestra una pérdida importante de estas unidades (-23%).

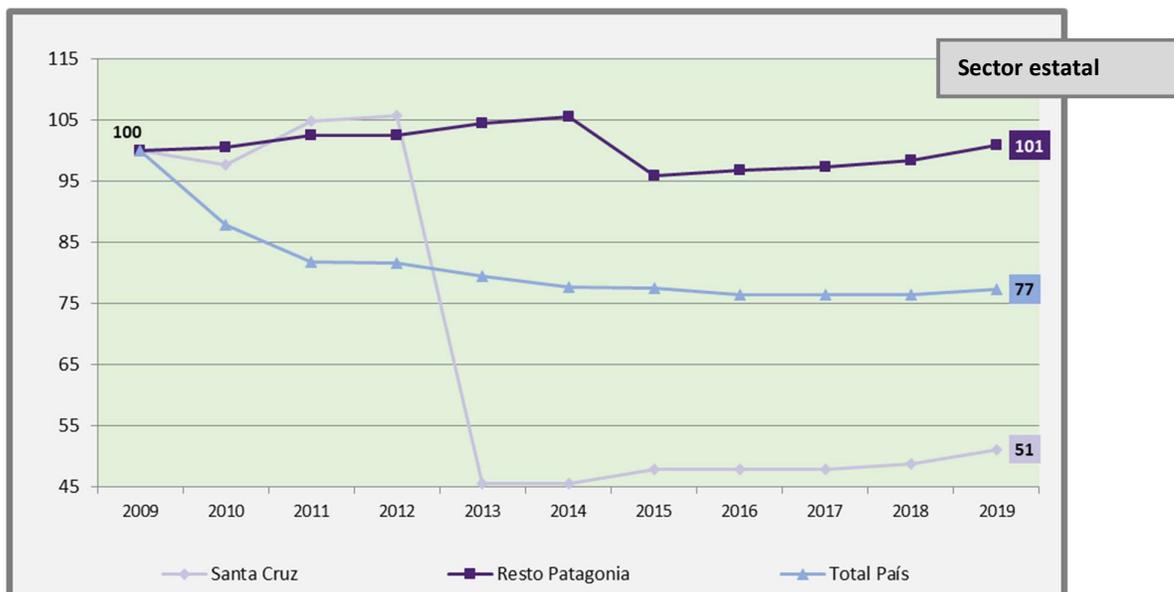
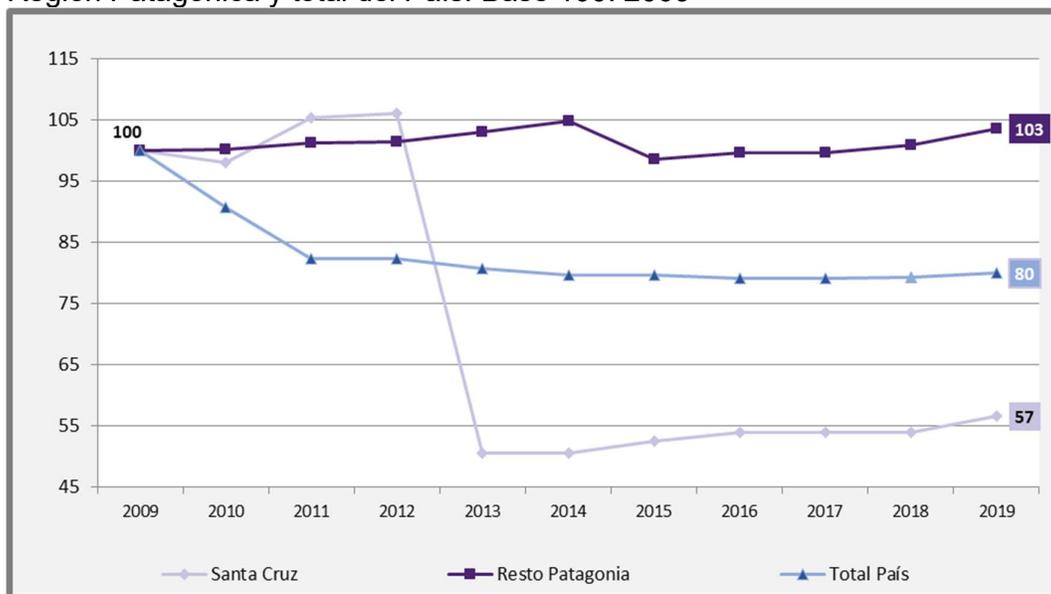
Comparando las tendencias, en el resto de la Región se observa un periodo de crecimiento hasta el 2014, una importante caída en el 2015, momento a partir del cual se inicia un nuevo periodo de leve ascenso hasta el 2019. En el total del País, presenta una tendencia decreciente, fuerte, en los primeros años, hasta el 2015, para luego mantenerse constante.

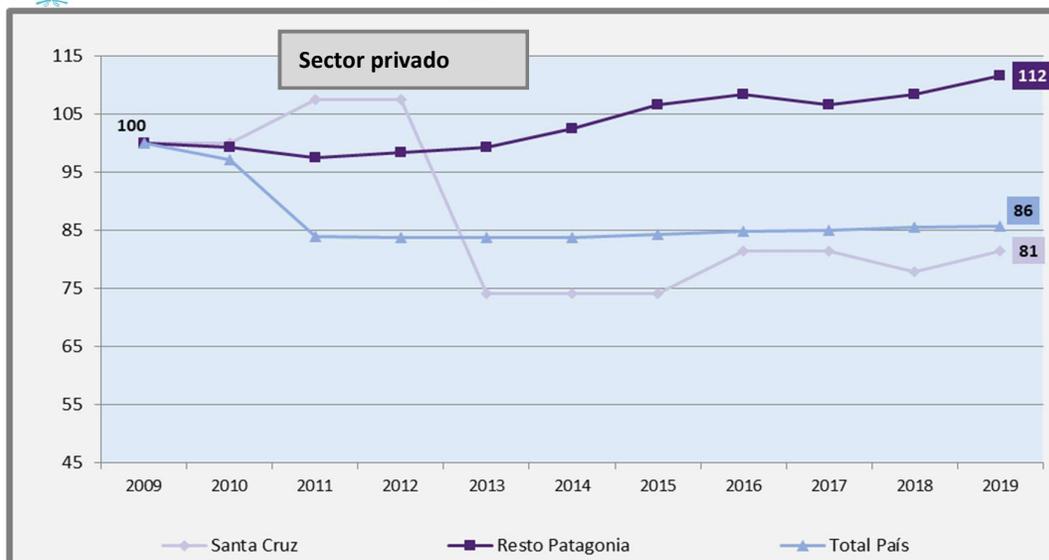


Al final del periodo, las unidades del sector privado del resto de la Región se incrementan (12%). En el total del país, contrariamente, y como en Santa Cruz, se retraen (-14% vs -19% de Santa Cruz).

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 hasta el final del periodo. En el total del País, luego de una fuerte caída en los dos primeros años, se mantiene prácticamente constante hasta el 2019, tal como sucede con las propias del sector estatal.

Gráfico 63.1: Evolución de las unidades educativas por sector de gestión, periodo 2009 –2019. Nivel Secundario. Comparación Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Base 100: 2009



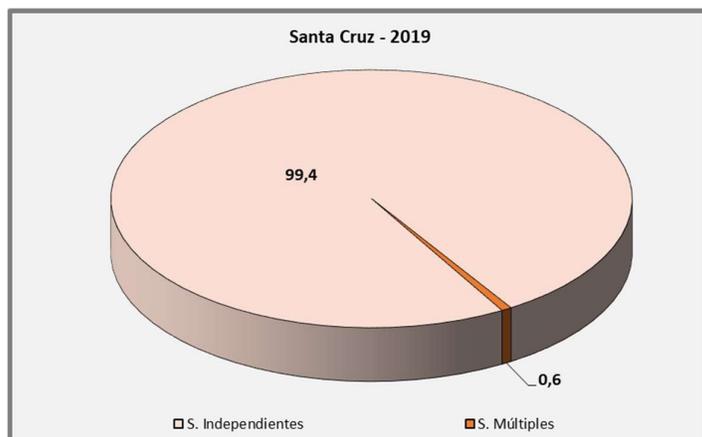


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de los Relevamientos Anuales 2009 - 2019 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Secciones o años

En Santa Cruz – en el 2019 -, la mayoría de las secciones del nivel Secundario son independientes, es decir, correspondientes a un solo año. La totalidad de las secciones múltiples (0.6%) se observan en el sector estatal.

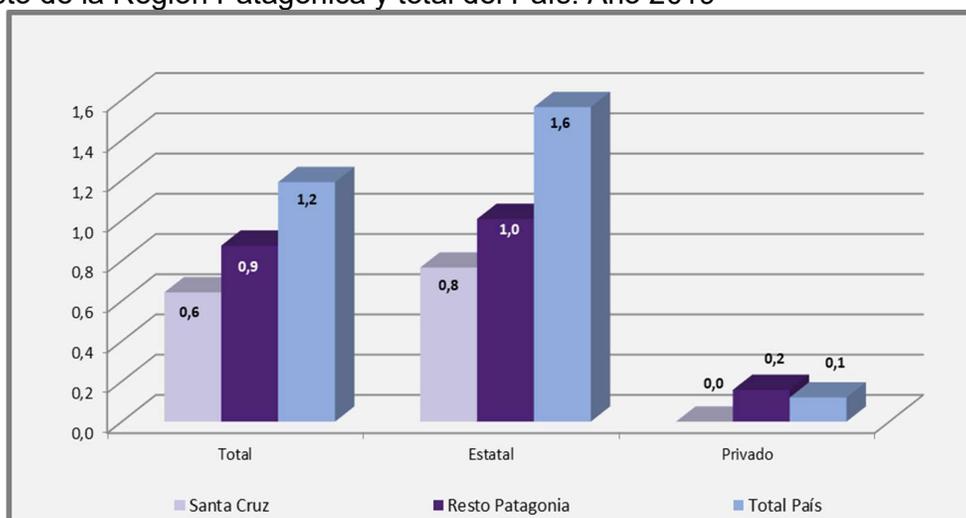
Gráfico 64: Secciones del nivel Secundario por tipo de sección. Santa Cruz. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – 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%)⁴⁸. En esos conglomerados se observa – también - una clara diferenciación en el peso de este tipo de secciones entre el sector estatal y privado ya que la mayoría de las secciones múltiples corresponden al sector estatal.

Gráfico 64.1: Secciones del nivel Secundario por sector de gestión. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2019

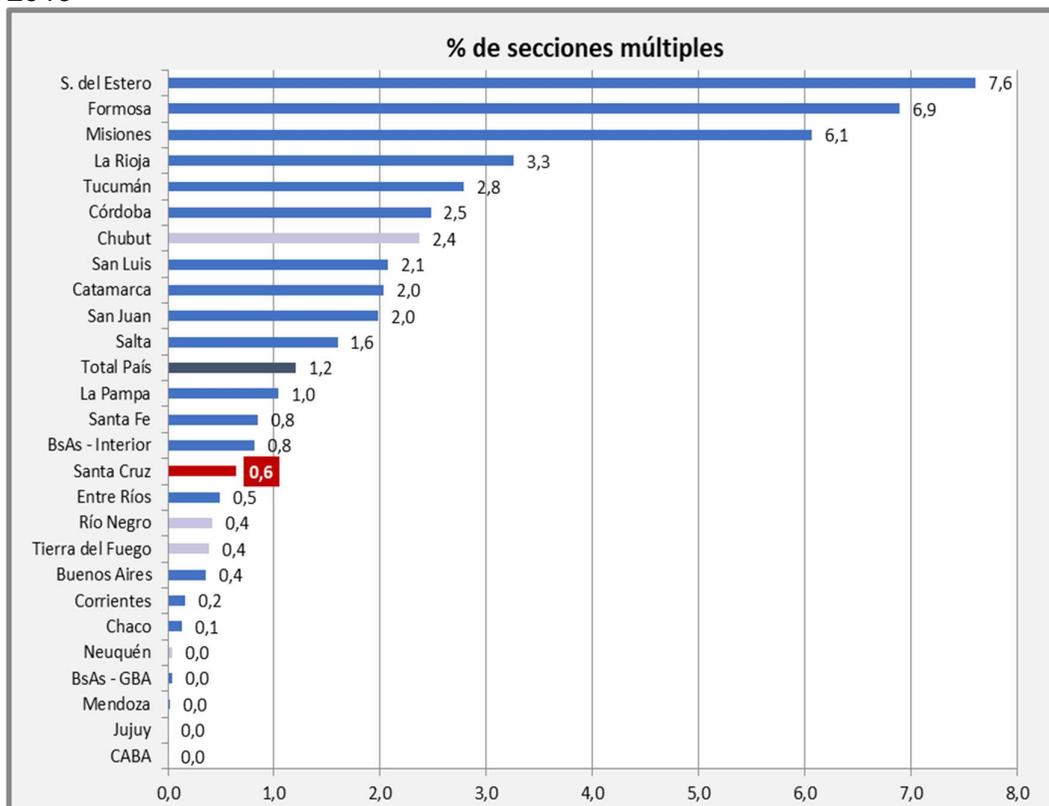


Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

48 Las secciones de nivel secundario incluyen, para este análisis, las correspondientes al 7mo grado tanto dado que no pueden excluirse (problemas de la fuente de datos).

Comparando con el conjunto de provincias del país, Santa Cruz se encuentra entre las 12 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, Tierra del Fuego y Neuquén. Se encuentra lejos de la provincias con mayor peso, Santiago del Estero (7.6%), Formosa (6,9%) y Misiones (6.1%).

Gráfico 64.2: Peso de las secciones múltiples por provincia. Total del País. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2018 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Alumnos por sección o grado⁴⁹

En Santa Cruz – en 2019 - hay, en promedio, en todo el nivel Secundario, 27,2 alumnos por sección. Este promedio es compartido por el sector estatal, mientras que en el privado es algo menor.

Comparativamente, Santa Cruz tiene más alumnos por sección, en el total y en ambos sectores, que los que se observan en el resto de la Región Patagónica: la supera en cuatro alumnos en el total, aumenta considerablemente la distancia

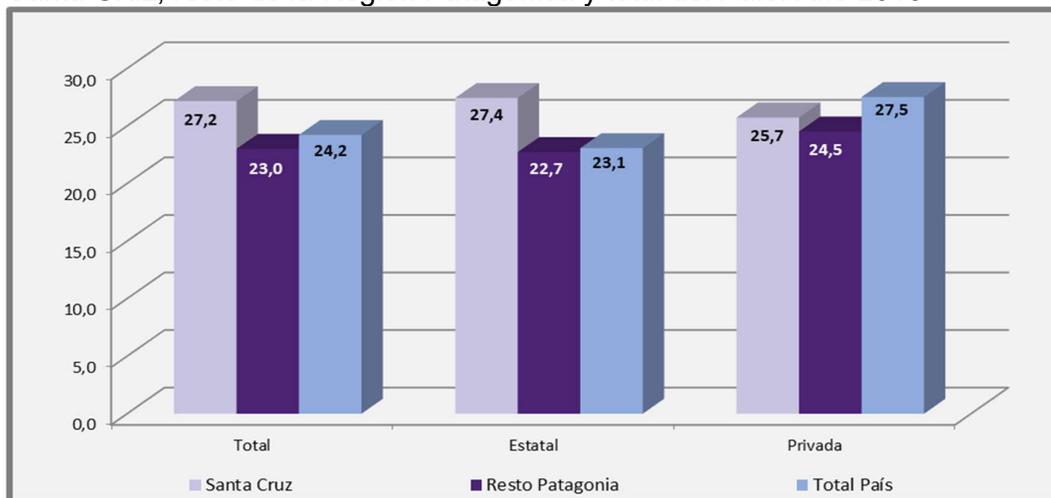
⁴⁹ Las secciones de nivel secundario excluyen las correspondientes al 7mo grado, por lo que se presentan solo las de 1ero a 5to/6to año



en el sector estatal (casi 7 alumnos) y se acerca bastante en el sector privado (algo más de un alumno de diferencia) aunque sigue siendo superior.

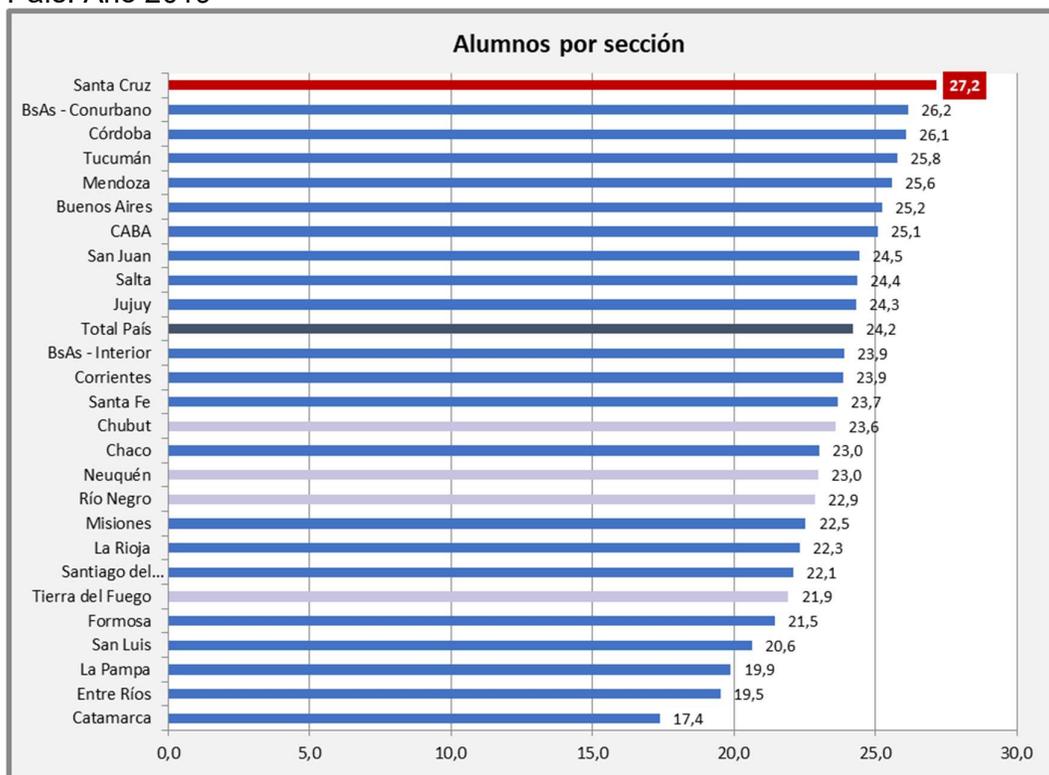
En relación al total del País, Santa Cruz tiene tres alumnos más por sección. Sin embargo, el promedio de alumnos varía según el sector: es significativamente mayor en el sector estatal (4 alumnos más) pero menor en el sector privado (2 alumnos menos).

Gráfico 65: Alumnos por sección del nivel Secundario por sector de gestión. Santa Cruz, resto de la Región Patagónica y total del País. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DICE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Gráfico 65.1: Alumnos por sección del nivel Secundario por provincias. Total del País. Año 2019



Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Relevamiento Anual 2019 – DIEE - Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Analizando su posición en el conjunto de las provincias argentinas, Santa Cruz está ubicada en 1er lugar, con el mayor número de alumnos por sección (27.2). La siguen el conurbano bonaerense (26.2) y Córdoba (26.1). Todas las provincias de la región se ubican muy por debajo de Santa Cruz y del Total del país. Es Catamarca la provincia con menor cantidad de alumnos por sección, con 17.4 alumnos.

Indicadores de eficiencia interna del nivel secundario

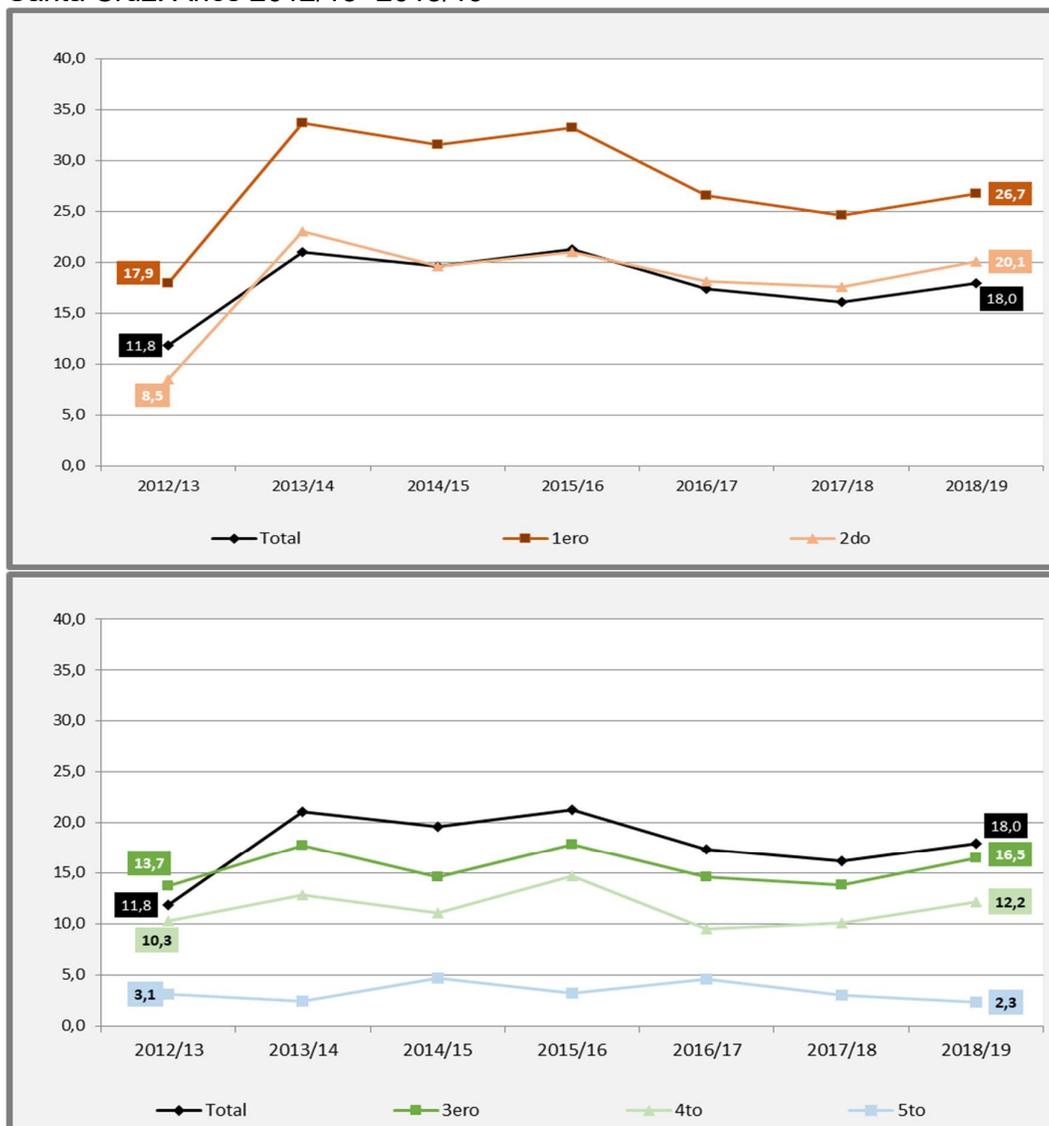
En este apartado se analizará un conjunto de indicadores educativos que permiten analizar la eficiencia interna del nivel Secundario de Santa Cruz y su comparación con el total del País y las provincias que integran la Región Patagónica.

Tasa de repitencia

Al finalizar el periodo, los años correspondientes al ciclo básico, en Santa Cruz, aumentaron considerablemente la tasa de repitencia (8.8% en 1ero y 11.6% en 2do) mientras que los del ciclo orientado el crecimiento es mucho menor, disminuyendo en 5to.

Analizando la tendencia, los años del primer ciclo sufrieron importantes incrementos en los años 2013 y 2014 – donde alcanzaron los valores máximos del periodo: 33.7% para 1ero y 23.0% para 2do – para luego descender a los valores del 2017 – los mínimos luego de la fuerte suba del inicio – pero finalizando con un leve rebote en 2018. Los años del ciclo orientado se mantuvieron con altibajos mucho más leves que los del ciclo básico.

Gráfico 66: Evolución de la tasa de repitencia del nivel secundario por ciclo. Santa Cruz. Años 2012/13 -2018/19



Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos 2013 - 2019 – Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.



Mirando la evolución de la tasa de abandono interanual en los distintos años, en Santa Cruz, se observa que todos tienen momentos de crecimiento y de decrecimiento a lo largo del periodo. Analizando el resultado final, excepto 2do que muestra una fuerte disminución (-13.5), el resto de los años incrementan la tasa de abandono con variada intensidad (en mayor medida 4to y en menor medida 1ero).

Gráfico 67: Evolución de la tasa de abandono interanual del nivel Secundario por grado. Santa Cruz. Años 2012/13 -2018/19



Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos 2013 - 2019 – Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Tasa de sobriedad

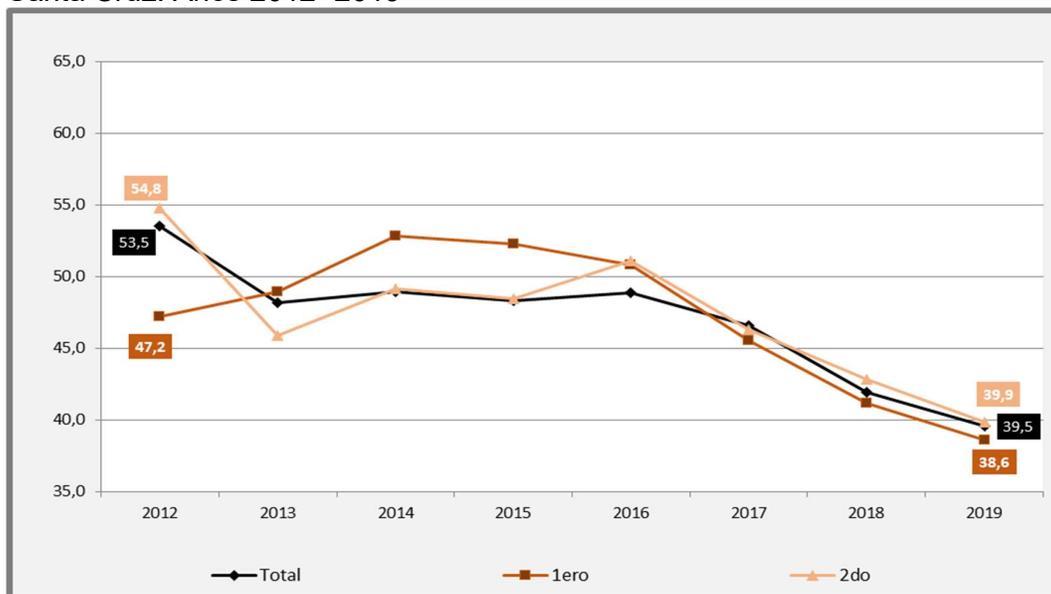


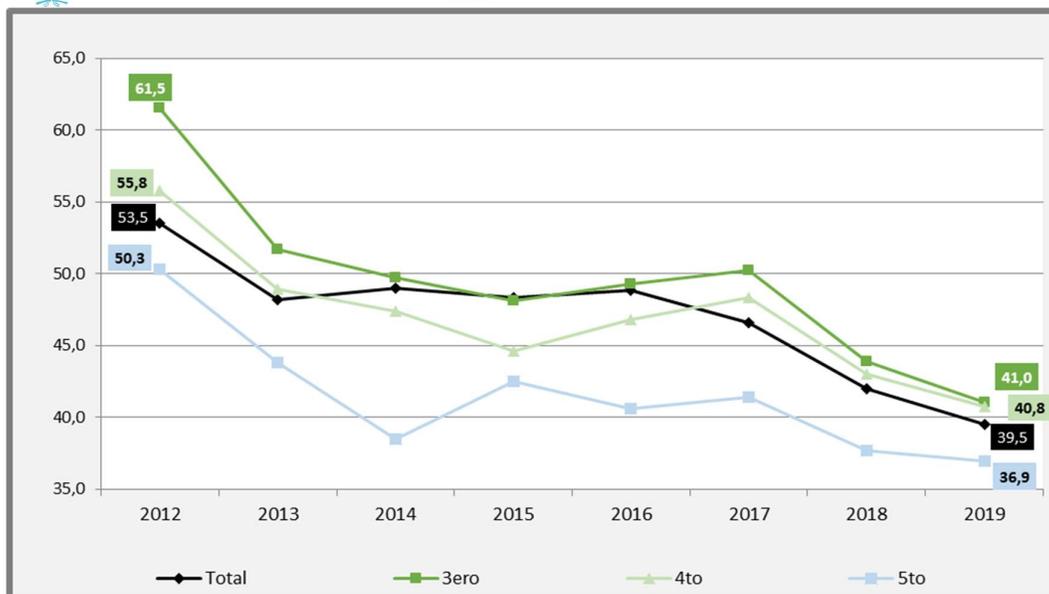
Tal como se aclaró para el nivel Primario, a diferencia de lo observado en los indicadores de proceso (promoción, repitencia y abandono), la sobreedad tiene una lógica distinta ya que se trata de un fenómeno que se acumula a lo largo del nivel. En el caso del secundario, suma el atraso del nivel Primario. Sin embargo, esta tendencia no se observa a lo largo de todo el nivel. La tasa de sobreedad crece hasta el 3er año, momento en que comienza a disminuir, quizá explicado por el abandono o el traspaso a modalidades de adultos. Esta situación se evidencia tanto en Santa Cruz como en el total del País.

En Santa Cruz, entre primero y tercer año, la tasa de sobreedad aumenta desde 38.6% en primero hasta el 41.0% en tercero – máximo valor. A partir de allí comienza a bajar, levemente, llegando al 36.9% en 5to.

Analizando la evolución de la tasa de sobreedad año por año, en Santa Cruz, la tendencia observada en la tasa total del nivel se mantiene, con algunas variaciones, en cada uno de ellos. En todos los casos, al terminar el periodo, disminuye la tasa. Sin embargo, la intensidad del descenso es disímil: es fuertemente en 3er año (-20.5) y tiene menor intensidad en 1ero (-8.5%).

Gráfico 68: Evolución de la tasa de sobreedad del nivel Secundario por año. Santa Cruz. Años 2012 -2019





Fuente: Elaboración propia a partir de datos publicados en Indicadores Educativos 2012 - 2019 – Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Es importante resaltar que en el inicio del periodo considerado, la sobreedad afectaba a alrededor de la mitad de la matrícula en cada año, especialmente en los años centrales del nivel.



2.4 Anexo IV. Módulos de Formación

2.4.1 Módulo 1 - Gestión pública y capacidades estatales: desafíos para una mejora en la gestión

Introducción

El presente módulo tiene como objetivo realizar una caracterización de conceptos centrales de la gestión pública y formular una serie de estrategias que contribuyan a mejorarla. Nos permitimos hacer consideraciones sobre el sistema educativo, pero situamos el análisis a nivel más general en el entendimiento de que hacer gestión pública, independientemente del ámbito específico del que se trate, implica por sobre todas las cosas una fuerte vocación y compromiso por lo público.

El nuestro es un país federal que tiene descentralizada algunas funciones esenciales, donde el Estado Nacional fija presupuestos mínimos y grandes lineamientos que después queda en poder de las provincias gestionar y administrar. La base de datos y estadísticas de la CEPAL (CEPALSTAT)⁵⁰ analiza el gasto público social considerando tres variables: como porcentaje del PBI, en moneda nacional a precios corrientes y por habitante en dólares a precios constantes. En todos los casos, utiliza como referencia, para la Argentina, el gasto del Gobierno Central y no incluye el correspondiente a las provincias y municipios.

Dentro de lo que se considera el “gasto social”, el recorrido argentino presenta una trayectoria ciertamente pendular, donde pueden constatarse las prioridades puestas en cada etapa histórica. En materia de salud, el gasto del gobierno central experimentó una fuerte caída entre 1990 y 1993, pasando de 2,4 % a 1 % del PBI. Esto se explica por la política de transferencia de los servicios de salud nacionales a las jurisdicciones sub-nacionales implementada en ese período. Ese porcentaje se mantiene hasta el 2001, donde impacta la crisis nuevamente, siguiendo una tendencia descendente hasta el 2006, con un 0,5 %. A partir de ese año se revierte la tendencia, iniciando una curva ascendente que recupera lentamente los niveles de la década anterior, alrededor del 1 % del PBI en 2015. Desde entonces puede verificarse una secuencia decreciente, llegando al 0,8 % en 2019. Si lo comparamos con el promedio latinoamericano, el gasto en salud del Gobierno Central está en más de 1 % por debajo de la media de la región.

⁵⁰ Disponible en <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>



En relación a la educación, tenemos un comportamiento similar al de la salud en la década de 1990: una caída entre 1990 y 1993 de 1 % a 0,6 %, por las mismas razones señaladas para el caso de la salud y su estabilización en torno al 0,9 % del PBI. También la crisis del 2001 tuvo su impacto en la inversión en educación, que hizo descender el gasto a 0,7 %. A partir del 2002 se inicia una tendencia ascendente hasta el 2015, donde el gasto en materia educativa llega a 1,7 % del PBI, superando el promedio de la década pasada. Entre 2016 y 2019 se verifica nuevamente el impacto del nuevo ciclo de políticas neoliberales, con una tendencia decreciente que llega al 1,1 % en 2019. Para el período 2000-2019, el promedio de América Latina supera al de Argentina en más del doble.

No caben dudas que el accionar del Estado en cualquiera de sus niveles implica una incidencia casi cotidiana en la vida de la gente. Tal lo dicho anteriormente, la afectación presupuestaria de las políticas públicas que despliega define prioridades de agenda sobre una realidad que suele ser crítica y compleja. Ese momento crítico, donde se deciden los énfasis de la gestión, implica no solo la reorganización de los servicios estatales existentes, sino también la creación y puesta en funcionamiento de nuevos servicios para garantizar la calidad de vida de la población.

La pandemia del COVID-19 puso de relieve la centralidad del Estado para atender demandas urgentes. La emergencia sanitaria confirmó prioridades pero también expuso enormes desigualdades y anticipó desafíos para los Estados en todo el mundo. Por un lado, confirmó la importancia de algunas tendencias verificadas con anterioridad, asociadas al uso de nuevas tecnologías en la gestión, el apego por la transparencia en el manejo de fondos públicos, la capilaridad para dar respuestas inmediatas a sectores postergados y la necesidad de contar con una planta de personal de fuerte vocación por lo público. Por otro, implicó gestionar a gran velocidad para asistir a los más golpeados por el confinamiento y la caída de la actividad económica. Hubo que recrear nuevas capacidades para atender lo urgente, hacer sinergia con actores no gubernamentales de incidencia territorial y priorizar el reconocimiento a situaciones poco visibilizadas hasta el momento, como los cuidados o la escolarización en el hogar. Con todo, estamos hablando de un nuevo protagonismo del Estado a nivel mundial, incluso en países donde el mismo se edificó sobre la premisa de su subsidiaridad.

Lo que sigue a continuación es un repaso de algunos conocimientos prioritarios para la gestión pública y algunas ideas que pueden ayudar a mejorarla en situaciones críticas como las vividas durante la pandemia.

Primeramente, haremos una caracterización general sobre políticas públicas, distinguiendo sus fases en lo que se conoce como el “enfoque procesal” de las políticas. En segundo lugar, nos ocuparemos de analizar las funciones de la administración y sus diferencias con la gestión, estudiando la evolución de la



gestión pública hasta nuestros días e identificando algunas deformaciones que conviene puntualizar para corregir y mejorar. Finalmente, delimitaremos lo que a nuestro entender constituyen las responsabilidades principales del funcionario público, realizando algunas recomendaciones para la mejora de la gestión centradas en el fortalecimiento de las capacidades estatales e integrando algunos principios y acciones claves: principios y acciones vinculadas al impulso del Gobierno Abierto, la gestión por resultados y la incorporación de tecnologías de información y comunicación en la gestión.

1. ¿Qué es una política pública?

El estudio de las políticas públicas no tiene un campo disciplinar específico. Podríamos decir que la Ciencia Política es la que más ha circunscripto su unidad de análisis y la ha intentado conceptualizar, junto a otras categorías que permiten delimitar y entender cómo está organizada una sociedad. A diferencia de aquéllas, la posibilidad que ofrece el análisis de las políticas públicas es comprender la acción del Estado en términos dinámicos, pudiendo delimitar ciertos recortes teóricos pero donde la implementación en territorio y, por ende, su ubicación en tiempo y espacio, ofrece una mirada más sistémica, donde efectivamente el estudio debe complementarse de otras disciplinas que tienen mucho para aportar: el Derecho, la Sociología o la Economía, por citar solo algunas.

Lo primero que manifiestan algunos autores especializados en el estudio de estas temáticas (Abal Medina, 2010; Blutman y Cao, 2012; Jaime y otros, 2013) es que la política pública tiene un carácter *polisémico*. Decimos que un concepto es polisémico cuando admite múltiples definiciones. En este caso, dicha multiplicidad viene dada por la variopinta caracterización de la palabra política. La variedad de significados obedece a las múltiples entradas que el término admite, pudiendo identificarlo mejor en idioma inglés: *polity*, *politics* y *policy*, que en español quiere decir lo mismo (“política”) pero que según cómo la utilicemos el contenido variará (y el enfoque también).

Las políticas públicas representan el conducto a través del cual se manifiesta o materializa la intervención del estado en la economía. Y, si muchas veces podemos definir al aparato estatal según su vínculo con el mercado, distinguiendo sus diferentes etapas históricas según cuánto se aproxime o se aleje de aquél, diremos entonces que el estado siempre interviene en la economía por acción u omisión. Así, la participación del estado nunca es neutral,



aun cuando según el período histórico que analicemos podamos ver mayor o menor presencia estatal en las decisiones.

Las políticas públicas son conjuntos de objetivos, decisiones y acciones que lleva a cabo un gobierno para solucionar los problemas que en un momento dado los ciudadanos y el propio gobierno consideran prioritarios. Pensemos cualquier eje de nuestra preocupación cotidiana y allí siempre encontraremos algún tipo de incidencia estatal. Por ejemplo, en temas de empleo, inseguridad, vivienda, inmigración, medioambiente, salud, educación, etc.

Una política pública se presenta como un conjunto de actividades que emanan de uno o varios actores investidos de autoridad pública. En su desarrollo, intervienen una variedad de actores, gubernamentales y no gubernamentales. Los actores gubernamentales pueden pertenecer a uno o varios niveles de gobierno y administración: local, regional, nacional. Los actores no gubernamentales (como sindicatos, iglesias, asociaciones, organizaciones no gubernamentales, etc.) también pueden operar en distintos ámbitos: local, regional, estatal, europeo o internacional. Sin embargo, la legitimidad soberana que implica que la autoridad gubernamental esté investida de poder público, hace que las políticas públicas solo puedan ser decididas por la autoridad estatal (local, provincial o nacional), independientemente de que en su elaboración o implementación puedan participar otros actores no estatales. Por ejemplo, esto puede verse en cualquier política pública asociada a regular la producción de hidrocarburos: es difícil pensar en que las empresas del sector no tengan alguna participación, aunque sea mínima, en la configuración de esa política (lo cual, llevado al extremo, es lo que habitualmente conocemos como “lobbying” o *lobby* empresario).

Dependiendo de cuán concentrado opere el mercado en determinado sector económico, y cuánta incidencia admita del Estado para influir vía regulación u oferta, podemos imaginar una mayor tendencia de actores no gubernamentales en influir sobre determinadas políticas públicas.

Lo habitual es referirnos a las políticas públicas identificando los sectores de la sociedad en los que se centra la intervención pública: así, hablamos de política



educativa, política sanitaria, política energética, política fiscal, política exterior, política de igualdad, etc. Para operar en cada uno de estos sectores, la autoridad pública dispone de una gran variedad de instrumentos. Los instrumentos de política pública más característicos son los siguientes:

- a) Desregular, legalizar, privatizar, crear y simular mercados. La desregulación comporta la eliminación de las interferencias públicas en los asuntos privados. La legalización se refiere a convertir en legales mercados que antes estaban prohibidos. Con la privatización se alude tanto a la venta de empresas públicas al sector privado como a que el gobierno permita que algunas empresas privadas entren en un sector que previamente era un monopolio público. La creación de mercados se relaciona con el establecimiento de derechos de propiedad sobre bienes que ya existían o creando nuevos bienes y servicios que se puedan vender y comprar. La simulación consiste en estimular a la competencia por hacerse con el mercado a través de una subasta.
- b) Incentivar con subsidios e impuestos, bonos y deducciones. El propósito es inducir un determinado comportamiento en los actores privados. Puede hacerse de varias maneras: a través de la imposición de una tasa o impuesto a determinadas consecuencias socialmente negativas; dando un subsidio directo a los productores de bienes y servicios que tienen externalidades positivas; incentivando el consumo de un producto a través de la distribución de un bono intercambiable por este producto; practicando deducciones fiscales para incentivar la demanda de determinados bienes o servicios.
- c) Regular directamente el comportamiento. Consiste en ordenar o prohibir un determinado comportamiento y controlar su cumplimiento penalizando la infracción.
- d) Producir directamente los servicios. La administración pública genera, con sus propios recursos, los servicios (educación, sanidad, servicios sociales, construcción de infraestructuras, educación, cultura, etc.). Es la fórmula tradicional y característica del sector público.
- e) Contratar externamente. La administración pública contrata la producción de servicios para los beneficiarios de sus políticas a organizaciones no públicas, como empresas privadas u organizaciones no gubernamentales.
- f) Proporcionar un seguro o ayudas ante la adversidad. La administración pública proporciona seguridad ante determinadas contingencias que



pueden ocurrir con una cierta probabilidad, a través de la creación de un fondo común (seguridad social), aportando directamente recursos económicos a personas o familias para aumentar su nivel de renta o para ayudarles a sufragar determinados gastos (ayudas a personas con alguna discapacidad), acumulando y guardando un bien cuando se generan excedentes para poder hacer frente a futuros períodos de escasez.

Toda política pública entonces busca generar cierto impacto en la sociedad y, por definición, su alcance es siempre focalizado y con incidencia en el conjunto de la sociedad civil. Pensemos en una política pública cualquiera, de la más aparentemente universal en términos de sus destinatarios y alcance territorial (AUH) a la presuntamente más acotada en ambos sentidos (aumento de ABL para los residentes en Cmte. Luis Piedrabuena, provincia de Santa Cruz): siempre su población destinataria será acotada en relación al conjunto social (aunque pueda ser más o menos amplia) y su efecto, por omisión, impactará en el resto de la sociedad, por lo que potencialmente el Estado deja de hacer para actuar sobre el conjunto a quien se dirige la política pública.

1.1 Tipos de políticas públicas

Los gobiernos de todos los niveles desarrollan políticas públicas que pueden ser clasificadas en función de multitud de criterios. A continuación, se incluyen las clasificaciones más conocidas.

Políticas sustantivas y procedimentales. Las políticas sustantivas tienen que ver con lo que el gobierno va a hacer, como construir autopistas, abonar un subsidio por desempleo o prohibir la venta de alcohol a menores de edad. Se trata de políticas que directamente proporcionan a la gente ventajas y desventajas en relación a algo. Las políticas procedimentales tienen que ver con la manera en que se va a hacer algo o con quien va a emprender la acción. Entre ellas, tenemos las que se refieren a los asuntos organizativos de las administraciones públicas, como cuál es el centro directivo responsable de aplicar la legislación sobre medio ambiente, o aquellas que especifican los procesos o procedimientos para llevar a cabo determinadas actividades.



Políticas distributivas, regulatorias, autorregulatorias y redistributivas. Las políticas pueden ser clasificadas en función de su efecto sobre la sociedad y de las relaciones entre los actores involucrados en su formación. Las políticas distributivas consisten en proporcionar bienes o servicios a determinado segmento de la población (individuos, grupos, empresas, etc.): las actuaciones públicas consistentes en dar asesoramiento jurídico a las pequeñas y medianas empresas constituyen una política distributiva. Las políticas regulatorias imponen restricciones o limitaciones al comportamiento de individuos y grupos, como el código de circulación. Las políticas autorregulatorias son parecidas a las anteriores porque consisten en limitar o controlar algún sector o grupo, pero se diferencian de ellas en que son defendidas y apoyadas por el grupo como forma de proteger o promocionar los intereses de sus miembros. Los requisitos necesarios para la apertura de un establecimiento de farmacia configuran una política autorregulatoria. Las políticas redistributivas son un esfuerzo deliberado del gobierno por cambiar la asignación de riqueza, ingresos, propiedades o derechos entre amplios grupos o clases sociales. Son las políticas más características del llamado Estado de Bienestar (Regonini, 1985; Isuani, 1991); en este sentido, uno de los ejemplos más conocidos viene dado por los sistemas de seguridad social.

Políticas materiales y simbólicas. También podemos clasificar las políticas públicas en función del tipo de beneficio que suponen para sus destinatarios. Las políticas materiales proporcionan ventajas o desventajas tangibles. Un programa de becas para estudiantes universitarios configura una política material. Las políticas simbólicas, por el contrario, apenas tienen influencia material real sobre la gente: asignan ventajas y desventajas no tangibles. Las campañas de lucha contra el racismo y la xenofobia, por ejemplo, constituyen una política simbólica.

1.2 El ciclo de las políticas públicas

Las políticas públicas en su desarrollo atraviesan varias etapas, que configuran un ciclo. La noción de “ciclo” ayuda a analizar las políticas, pero la realidad de algunas de ellas no se ajusta necesariamente al esquema que se identifica a continuación. Las fases del ciclo son interdependientes, por lo que el replanteamiento de cualquiera de ellas afecta a las siguientes. El ciclo, como cualquier sistema, se “cierra” con un proceso de retroalimentación: la política pública no se extingue con la evaluación de sus resultados, sino que ésta puede dar lugar a una nueva definición del problema que inició el ciclo.



¿Cuándo decimos que un problema es “público”? Aquí, el Prof. Joan Subirats, especialista en gestión pública y políticas públicas de la Universidad de Barcelona, nos lo explica muy fácil.

Las principales fases del ciclo de las políticas públicas son las siguientes: 1) la identificación y definición de problemas; 2) la formulación de políticas; 3) la adopción de la decisión; 4) la implantación; 5) la evaluación. La literatura especializada puede reconocer otras, pero esencialmente son esas las más importantes.

- **La identificación y definición de problemas.** El gobierno advierte la existencia de problemas u oportunidades en la sociedad y se plantea si debe actuar o no. Esta fase incluye, en primer lugar, actividades de detección y selección de cuestiones, y, en segundo lugar, actividades de definición de problemas.

- **La detección y la selección de cuestiones públicas: la agenda.** En las sociedades occidentales, suele emerger un gran número de cuestiones que proceden de distintos sectores de la sociedad que buscan la atención de los gobiernos. Ahora bien, no todas las cuestiones que preocupan a la sociedad acaban generando la formación de una política pública para solucionarlos. Para estudiar estos procesos se utiliza el concepto de agenda, y se suele distinguir entre agenda sistémica, por una parte, y agenda política, institucional o de gobierno, por otra. La agenda sistémica está formada por el conjunto de cuestiones que los miembros de una comunidad política perciben como merecedoras de atención pública y que, además, caen dentro de la competencia de la autoridad gubernamental a la que se dirigen; son las cuestiones que preocupan a la sociedad. La agenda política, institucional o de gobierno está formada por el conjunto de asuntos explícitamente aceptados para ser considerados seria y activamente por los decisores públicos; son las cuestiones que preocupan al gobierno. En líneas generales, la agenda de gobierno suele reflejar la evolución de la agenda sistémica.



- **La definición de los problemas públicos.** En primer lugar, definir un problema significa que, una vez reconocido como tal e incluido en la agenda de algún gobierno, el problema sea percibido por los distintos actores interesados; es objeto de exploración, articulación e incluso cuantificación; y, en algunos casos, pero no en todos, se da una definición oficial, o al menos provisionalmente aceptada, acerca de sus posibles causas, componentes y consecuencias. En segundo lugar, que una situación concreta se convierta en problema público no es algo que se base sólo y únicamente en circunstancias objetivas: la elaboración de una situación no deseada como problema público depende en gran medida de su conexión con los valores dominantes en ese momento en la sociedad de que se trate y del poder de los actores que promueven su incorporación a la agenda de gobierno. En tercer lugar, la definición de los problemas públicos plantea numerosas dificultades porque los problemas públicos son enrevesados, retorcidos, inéditos: no tienen una formulación definitiva; no suele haber criterios que establezcan cuándo se ha llegado a la solución; la solución no es nunca verdadera o falsa, sino buena o mala, y carece, además, de una prueba inmediata y resolutoria.

Imaginemos un caso práctico con el cuadro que figura a continuación:

Caso práctico de Definición del problema

Caso a trabajar: Elevada repitencia en la educación secundaria

Actor que declara el problema: Consejo Provincial de Educación de Santa Cruz

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA ¿CUÁL ES LA BRECHA QUE QUEREMOS ABORDAR?	EVIDENCIAS ¿CUÁLES SON LOS FACTORES QUE EVIDENCIAN LA EXISTENCIA DEL PROBLEMA?	INDICADORES ¿QUÉ MEDIDAS SE PUEDEN UTILIZAR PARA MONITOREAR EL CAMBIO EN LA REALIDAD?	MEDIOS DE VERIFICACIÓN ¿CUÁL VA A SER LA FUENTE DE COTEJO DE LA INFORMACIÓN?
Elevada repitencia en la escuela secundaria pública de la provincia de Santa Cruz.	Dificultades en el aprendizaje Incumplimiento de la cantidad establecida de días de clase por diversos motivos (paros docentes, baja infraestructura de los	Pruebas aleatorias	Estadísticas oficiales



	colegios, contingencias climáticas, pandemia)			
	Baja capacitación docente			
CONSECUENCIAS: ¿CUÁLES SON LOS EFECTOS SOCIALES/ECONÓMICOS/POLÍTICOS DE NO ABORDAR EL PROBLEMA?				
<ul style="list-style-type: none"> • Dificultades en la socialización de los adolescentes • Deterioro del tejido social • Caída de legitimidad en de la gestión de gobierno • Deterioro de condiciones de vida de la población, particularmente de sectores vulnerables • Malestar de la población 				

Fuente: Elaboración propia

- **La formulación de las políticas.** Una vez que el gobierno conoce la existencia de un problema, lo define y rechaza la opción de no actuar sobre él, comienza la fase de formulación de políticas, que tiene que ver con el desarrollo de cursos de acción (alternativas, propuestas, opciones) aceptables y pertinentes para enfrentarse a los problemas públicos. Las políticas son concebidas, por lo tanto, como soluciones a los problemas públicos. Esta fase incluye las siguientes actividades:

Establecimiento de metas y objetivos a alcanzar. Los objetivos constituyen un elemento central en la acción pública: dan un sentido de propósito y de dirección a una organización y a sus políticas y programas. En la práctica, sin embargo, surgen numerosas dificultades a la hora de identificar los objetivos de las organizaciones y programas existentes y de especificar los objetivos para el desarrollo futuro de organizaciones y programas.

Detección y generación de alternativas que permitan alcanzar los objetivos. El producto de esta actividad sería una lista de opciones de política pública, entre las que se pueden encontrar variantes ya conocidas o que cuentan con apoyos internos (identificación) y opciones desconocidas o que carecen de apoyos dentro de la organización (generación). Cada opción o alternativa debe ser caracterizada de forma tan precisa como sea posible.

Valoración y comparación de las alternativas. Una vez que se han producido y definido las opciones, que están claras las ventajas y los inconvenientes de cada una de ellas, vendría el momento de utilizar algún tipo de técnica que permita realizar el proceso de elección. Una de las más conocidas es el análisis costo-beneficio, que consiste en identificar los costos y beneficios asociados con cada alternativa y en la cuantificación económica de los mismos, con el



propósito de facilitar la comparación entre las distintas opciones.

Selección de una opción o combinación de ellas. Las técnicas mencionadas no adoptan decisiones. La decisión está en manos del decisor público. Las técnicas pueden, en el mejor de los casos, asistir a los decisores públicos y quizás persuadirles de la necesidad de adoptar una actitud más sistemática respecto a la identificación de criterios y datos relevantes, y respecto a la prueba de las premisas sobre las que se basan los cálculos de probabilidades de que ocurran ciertos hechos o de que las políticas produzcan determinados impactos.

Adopción de la decisión. Esta fase está exclusivamente en manos de uno o varios decisores públicos: para que una política sea considerada pública debe haber sido generada por medios gubernamentales, debe emanar de una autoridad pública. Otras fases del ciclo de las políticas públicas (la implantación, por ejemplo) pueden quedar parcialmente en manos de actores, individuos u organizaciones que no están investidos de autoridad pública: no es el caso de la fase de adopción de la decisión.

- **La implantación de las políticas públicas.** Esta fase comienza una vez adoptada la decisión, y comprende todas las actividades y procesos desarrollados hasta que aparecen los efectos asociados con la intervención pública en cuestión. En ella, las unidades administrativas correspondientes movilizan recursos económicos y humanos, sobre todo, para poner en práctica la política adoptada. Se trata de la puesta en marcha o ejecución de las políticas.

La implantación es la secuencia programada de acciones, de la que forman parte muchos actores y muchas operaciones, dirigida a producir con unos medios específicos los resultados esperados. Es un proceso de gran complejidad porque, por una parte, interviene una multitud de actores, cada uno de los cuales tiene sus propias perspectivas, actitudes e intereses, y cuyo grado de compromiso con los objetivos del proceso puede variar; por otra, hay una multitud de “puntos de decisión” (cada vez que se requiere un acto de acuerdo para que el programa siga adelante) y de “puntos muertos” (cada vez que se requiere que un actor por separado dé su aprobación).

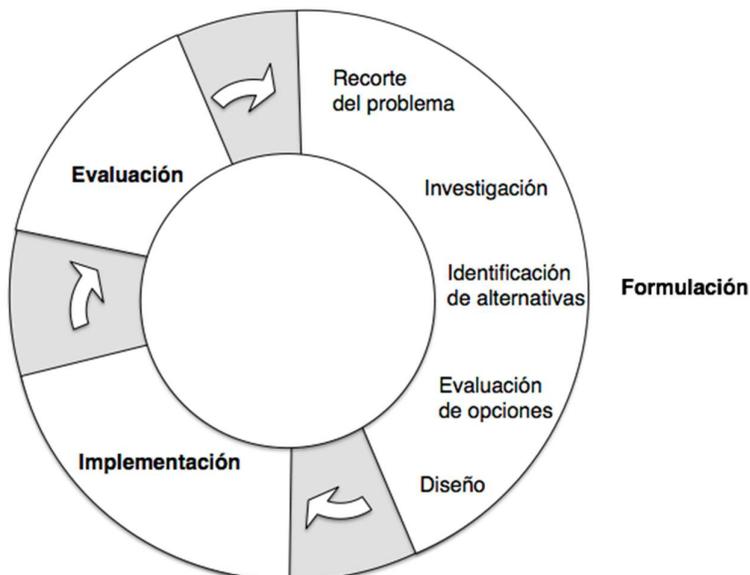
- **La evaluación de las políticas.** La evaluación cierra el ciclo de las políticas, y puede retroalimentar el proceso en cualquiera de sus fases. En la práctica, la evaluación no está tan extendida como sería deseable, ni comprende a todo el



ciclo de la política sino a sus resultados, lo que no permite monitorear a tiempo incompatibilidades o falta de correspondencia entre objetivos, planificación y metas (Mazzola y Trinelli, 2017).

La unidad de acción pública objeto de evaluación suele ser el programa. Un programa es un conjunto de actuaciones orientadas a la consecución de uno o varios objetivos y que consumen recursos de diverso tipo (humanos, financieros, legales, materiales, tecnológicos, etc.). Evaluar programas en tanto que “paquetes” de recursos definidos con los que se pretende mitigar el estado de un problema mayor resulta más factible que evaluar políticas generales cuyo propósito es aliviar una situación social que no nos agrada. Así, por ejemplo, no se suele evaluar la política universitaria en su conjunto, sino las distintas titulaciones ofertadas por cada universidad, ya que es más fácil identificar los recursos de distinta índole involucrados en cada una de ellas.

Ciclo de las políticas públicas



Fuente: Elaboración propia

2. Diferencias entre gestión y administración

2.1. La gestión pública nacional y su evolución hasta hoy

Si la acción de gobierno es un desafío de transformación de la realidad, ser parte del sector público- y más aún si nos corresponde estar en ámbitos de decisión- implica seguir un método que nos permita pensar cómo abordar esos problemas y qué estrategias desplegar para poder abarcarlos integralmente.

El sistema educativo de la provincia de Santa Cruz, como el de todo el país, presenta una serie de certezas y desafíos a futuro. Las certezas pasan por el compromiso que manifiesta la comunidad educativa de la provincia por proveer una educación de calidad, que acredite los contenidos programáticos y garantice el efectivo cumplimiento del ciclo lectivo. Sin embargo, dichas exigencias conviven con un escenario de desigualdades producto de la fragmentación del sistema y de las políticas que la comprenden en cuanto a presupuestos, acciones a desarrollar, infraestructura, extensión territorial y líneas de desarrollo curricular u organizacional, planes de mejora y equipamiento, entre otras.

Las desigualdades, por supuesto, muchas veces son estructurales, aunque las políticas pueden contribuir a profundizarlas o atenuarlas según el alcance que pretendan. Renunciar al sostenimiento de las líneas de habilitación de derechos, la interrupción de programas y proyectos que generan oportunidad e inclusión y los procesos de ajuste económico que muchas veces inciden en sostener un sistema educativo más dinámico y desarrollado (por ejemplo, restringiendo recursos para el mantenimiento y la asistencia tecnológica a las instituciones; o



no cubriendo cargos que se necesitan en aras de recortar presupuesto en salarios) son algunas manifestaciones que nos anticipan lo difícil que puede ser el sostenimiento de un sistema educativo moderno e inclusivo en contextos recesivos o de ajuste estructural.

Dado que la realidad en la que opera el Estado es dinámica y cambiante, afrontar una gestión que esté a la altura de las circunstancias obliga a la adopción de estrategias y esquemas de operatividad que puedan dar cuenta de dicho dinamismo, evitando algunas deformaciones que muchas veces la gestión pública asume en estos contextos, y que la ubican como “sobreburocratizada”, con fractura organizacional, carencia de apertura o excesiva centralización (Martínez Nogueira, 2015).

Desde luego que estas características no se presentan en estado puro sino que siempre encontraremos combinaciones. La distinción responde a criterios analíticos para facilitar su comprensión y caracterización particular. No puede afirmarse que haya *una* gestión pública superadora de una vieja. Las diferentes estrategias de resolución dan lugar a una multiplicidad de alternativas, pero que tienen como denominador común actuar en forma vertical, es decir, sobre lo específico del tipo de acción de las organizaciones públicas y de los contextos particulares donde operan. Y esta propuesta superadora busca precisamente salir de los tradicionales enfoques de la dimensión solo desde la visión “horizontal” de su operatoria, esto es, enfatizando apenas en aspectos normativos, diseños de estructuras o modificación de los sistemas de administración financiera.

Clasificación de alternativas de Gestión Pública según limitaciones identificadas

Problema a resolver	Alternativas para superarlo
Excesiva burocratización	Gestión por Resultados Gestión por derecho privado Gestión por proyectos Gestión por terceros
Fractura organizacional	Gestión interinstitucional Gestión consolidada Gestión unificada



	Gestión territorialmente integrada
Falta de apertura	Gestión concertada Gestión participada operacional Gestión por la demanda Gestión socialmente controlada
Centralización excesiva	Gestión desconcentrada Gestión transferida y conjunta Gestión por devolución Gestión en red

Fuente: Elaboración propia según Martínez Nogueira (2015)

Estos planteos obedecen al intento por ampliar el alcance de los análisis de las innovaciones de los modelos de organización y gestión, introduciendo una alternativa superadora que discuta los modos en que esas innovaciones impactan sobre los procesos sociales en torno a las políticas públicas.

Para ello, es importante entonces tener en cuenta que modificar los modelos de organización y gestión establecidos implica atender los requerimientos de organización institucional, de las políticas y la movilización de los actores, tanto en la etapa de formulación como en la de ejecución. Las políticas no consisten en la mera enunciación de propósitos sino en la definición de estrategias y sanción de cuerpos legales que dan imperio a sus contenidos. Y, como vimos, forman parte de un ciclo donde la formulación determina el impacto en la realidad, lo que equivale a decir que una formulación mal planteada desde un modelo de gestión pública condicionado por estructuras rígidas y poco proclives a la innovación, determinará una intervención que no cumplirá sus objetivos.

Podríamos pensar que no siempre el llamado “regreso” del Estado, cuando sobreviene una etapa histórica que sucede a otra caracterizada por el principio de subsidiaridad estatal, supone *per sé* algo positivo, sino que la valoración debe estar puesta más en los resultados de dicha intervención asumiendo, de antemano, que no siempre ésta es buena. La salida de la crisis del 2001 en nuestro país generó cierto consenso en la política y en la academia respecto a



la necesidad de reconstruirlo fortaleciendo sus capacidades normativas, funcionales, estructurales y tecnológicas, pero esto no sucedió, al menos, a la velocidad que se pretendía.

El estilo de conducción unipersonal de los gobiernos en general condiciona fuertemente las facultades innovadoras y transformadoras de las estructuras estatales pero, también, muchas veces la gestión requiere de liderazgos dinámicos que le impriman direccionalidad política a las decisiones más transformadoras y disruptivas.

En Argentina, la reconstrucción política que Kirchner se propuso al asumir en 2003 con una baja legitimidad social- recordar que ganó por un muy bajo porcentaje de votos en el marco de una profunda crisis de legitimidad hacia el sistema de partidos- hizo que las prioridades de su gestión se encaminaran a centralizar bajo su persona la iniciativa y la agenda pública. Si bien el hiperpresidencialismo es una característica más propia del régimen político argentino que resultado de la voluntad de una persona (O'Donnell, 1993), aun cuando los gabinetes no siempre se conformaron con las mismas motivaciones (De Luca, 2011) es cierto que el estilo personalista en el liderazgo de Néstor y luego de Cristina cumplió, en ese sentido, un rol central.

En un intento por sistematizar algunas inconsistencias evidenciadas desde la restauración democrática en nuestro país, en pos de introducir mejoras recuperando esas experiencias, podríamos decir que la gestión pública nacional ha estado históricamente caracterizada por:

- Un discurso oficial enfatizando la distancia entre la orientación del gobierno y las concepciones que fundaron las políticas en las décadas previas.
- Fallas ostensibles en el intento por superar los límites y debilidades del aparato organizacional, sus normas y regulaciones, con problemas de conceptualización. Esta situación, en muchos casos, condujo a la inacción y a un distanciamiento cada vez más marcado entre retórica y realidad.
- Ausencia de incentivos para el fortalecimiento de las capacidades o mecanismos de apoyo a la conducción, a la planificación o a la gestión.
- Si bien hubo un intento por jerarquizar ciertas áreas o crear otras, no hubo diseño explícito y formal de convergencia, complementación y gran coordinación de áreas de gobierno.
- Poca asimilación de aspectos novedosos de otros modelos de gestión, lo que derivó en ausencia de saberes o experiencias acumuladas para, incluso, ser conscientes sobre qué no repetir. Se desperdiciaron, así, décadas de análisis y evaluaciones que permitieran formular cuestionamientos y evitar replicar trayectorias deficitarias, salvo honrosas



excepciones. El resultado de este proceso fue en consecuencia muy confuso, con una “nueva gerencia pública” que no terminaría nunca de consolidarse pero tampoco de morir, generando un híbrido de gestión lleno de inconsistencias. Esta situación hizo que, por ejemplo, el presupuesto dejara de ser un marco de referencia para toda la Administración Pública, volviendo mucho más discrecional la distribución de recursos por parte del PEN en todos los gobiernos.

Es dable destacar que también hubo algunos logros. Se verificaron innovaciones en materia de sistemas de compras, gestión de activos y tecnología de información. En los últimos años, además, se diseñaron planes estratégicos por sector que intentaron pensar políticas públicas a largo plazo, aunque el éxito de los mismos fue acotado y en muchos casos, a consecuencia de la baja institucionalización que mencionábamos anteriormente, fueron discontinuados o directamente dejados de lado frente al cambio de gobierno posterior.

En los 2000, se hizo el intento por desplegar agendas innovadoras, como las de la alfabetización digital bajo el programa “Conectar Igualdad”, la jerarquización del área de Ciencia y Tecnología, entre otras, y el fortalecimiento estadístico de organismos transversales como ANSES y AFIP, cuyas bases de datos pudieron lograr que, en un tiempo relativamente breve, se pudiera poner en marcha una política pública de alcance nacional como la AUH, por citar de una de las más emblemáticas.

Así, pues, lo que vemos es que en líneas generales recuperar la centralidad del Estado no supuso la consecución de planes o estrategias que acompañaran la fuerte reorientación de las políticas públicas. Es decir, no hubo esfuerzos por apoyar procesos sustentables de construcción de capacidades, despliegue de nuevas conceptualizaciones o reformar normativas que les dieran cierta trascendencia y fuesen consecuentes con ese supuesto intento por recobrar capacidad operativa. Desde luego que estamos hablando de tendencias generales que de ninguna manera pretenden invisibilizar casos de políticas públicas dinámicas e innovadoras, algunas de las cuales ya hemos mencionado, y que constituyen honrosas excepciones a este señalamiento general.

Un elemento a tomar muy en cuenta es contemplar las múltiples heterogeneidades que coexisten al interior del aparato estatal. Si muchas veces desde el análisis tendemos a interpretar al Estado como un todo cerrado y único, debemos pensar que el universo de organizaciones públicas requiere estrategias diferenciadas que contemplen sus características particulares, que a veces chocan de frente con la idea de tener una visión sistémica y, en consecuencia, desprender desde ahí acciones idénticas para toda la variopinta amalgama de capacidades estatales que coexisten.



2.2 Los procesos que condujeron a las diferencias entre gestión y administración

¿Por qué es importante que podamos diferenciar la gestión de la administración? Como gestores o servidores públicos, debemos entender que la administración tiene un papel *definitivo* dentro de una organización, mientras que la gestión cumple un rol *ejecutivo*. De lo que hablamos en este punto es de pensar a la administración como la encargada de tomar decisiones en una organización, cuya orientación estratégica está dada por la gestión, que define los lineamientos políticos y los énfasis presupuestarios.

Pero hablamos de organizaciones y es importante pensar en que éstas no interactúan en un vacío, sino que están condicionadas e influenciadas por el contexto en el que operan y trabajan. Si tomamos como ejemplo un Consejo Provincial de Educación, que tiene a su cargo planificar un ciclo lectivo y arbitrar sobre sus contenidos y diseño curricular, cabría pensar en una serie de condicionamientos que actúan todo el tiempo, y que podríamos resumir en los siguientes (Hall, 1980):

- *Contexto legal*: el contexto legal está constituido por el conjunto de leyes que regulan el comportamiento de la organización. La dinámica del sistema legal puede ser determinante para los objetivos de cualquier organización, dado que la aprobación o no aprobación de una ley puede generarle oportunidades y desafíos. Por ejemplo, pensemos en una organización que opere en la órbita de los recursos naturales. Cualquier legislación que tenga que ver con cuidados ambientales va a tener incidencia directa en lo que es su ámbito de actuación.
- *Contexto económico*: en este punto, es imposible no involucrar los condicionamientos estructurales que ofrecen los ciclos económicos en cualquier país. En tanto ninguna organización puede desligarse por completo del contexto que la rodea, por más que se autosustente financieramente, el recorrido pendular que puede ofrecer una macro influenciada por el entorno más global va a tener, a la larga, una incidencia relevante en las posibilidades que tenga esa organización.

Pensemos en el siguiente ejemplo: si quisiéramos avanzar en un proceso de achicamiento de la brecha digital para la educación a distancia, que en una provincia de una extensión territorial importante podría ser un objetivo a cumplir, sumado a la pandemia- que ha impuesto una nueva manera de entender la pedagogía-, un objetivo de gestión podría ser avanzar con la red de fibra óptica en aquellos distritos/jurisdicciones que aún no tengan un desarrollo importante, y garantizar cobertura de banda ancha para proveer conectividad gratuita en todas las instituciones educativas públicas de la provincia. Para eso, se necesita



una inversión sostenida en el tiempo, que probablemente trascienda una gestión. Si esta iniciativa opera en un contexto de fuertes restricciones presupuestarias, dadas por la necesidad que tenga el país de reducir su déficit, este objetivo de política pública, de mantenerse, implicará una ejecución más lenta y condicionada. En cambio, si la misma se diera en una situación de holgura fiscal, con la posibilidad de incrementar el gasto público en aquellos cometidos que el gobierno considere prioritarios, el avance será más dinámico y las expectativas de cumplimiento con esos objetivos mucho mayores.

Variables como la estabilidad de la moneda, las restricciones a las importaciones o las exportaciones, la deuda, la concentración en algunos rubros claves o los incentivos a determinados sectores estratégicos, son sin duda algunos determinantes a la hora de pensar los horizontes de las políticas públicas que se quieran impulsar.

Pero los grandes condicionamientos de toda organización podemos clasificarlos en tres tipos: tecnológicos, sociodemográficos y políticos.

- ❖ Condicionamientos tecnológicos: este factor no solo está referido a la tecnología material (máquinas, computadoras, etc), sino también a las técnicas de producción y comercialización, así como a los esfuerzos de investigación y desarrollo que existen en una determinada región, sector o mercado.
- ❖ Condicionamientos sociodemográficos: la cantidad de habitantes, su distribución por edad y sexo, el nivel de ingresos y su localización, constituyen datos que pueden ser importantes para entender la organización y el contexto en el cual se opera.
- ❖ Condicionamientos políticos: si lo económico es gravitante, lo político todavía lo es aún más. ¿Podemos pensar en una ampliación y mejora de la infraestructura en salud si el gobierno degrada el área gubernamental encargada de gestionarla? ¿Es posible invertir en fibra óptica para asegurar internet en todas las escuelas si el gobierno invita a las provincias a reducir su gasto público por entender que los desequilibrios macroeconómicos requieren de ajustes? Así, no caben dudas que el proceso político incide fuertemente en las organizaciones y determinan con creces sus posibilidades.

2.3 Las funciones de la administración

Si bien es cierto que las funciones de la administración comportan un campo de estudio específico que tiene una bibliografía fecunda y variada (Brech y Urwick, 1984; Koontz y O'Donnell, 1985; Chiavenato, 2004), para este punto vamos a



sintetizarlas en el modo en que habitualmente se las suele reconocer en disciplinas como la Ciencia Política o la Administración:

- Planificación: se la entiende como la función de la administración que establece los lineamientos generales sobre los cuales se asientan y despliegan las demás. La planificación consiste en determinar las bases que guíen la acción futura, estableciendo los objetivos, el estado de cosas a futuro que se desea alcanzar y los lineamientos generales de las acciones que deben realizarse para conseguirlo. Fijar los objetivos y elegir los mejores cursos de acción para alcanzarlos, constituye uno de los imperativos de cualquier planificación.

La planificación atraviesa a todos los niveles de la organización y, por ello, se planifica según las realidades de cada caso. En consecuencia, existen planes de diferente naturaleza, que pueden tener que ver con (i) métodos de trabajo; (ii) sucesión de actividades en el tiempo; (iii) comportamientos esperados y; (iv) asignación de fondos.

- Organización: en este caso, nos referimos a la acción de *organizar* una organización, a cómo estructurarla para la persecución de los objetivos establecidos. Hace referencia a cómo dividir el trabajo y agrupar y coordinar las tareas de la forma más efectiva, así también como al establecimiento de líneas de autoridad y responsabilidad, y a la asociación de personas y recursos a puestos específicos. Según el nivel de organización al que hagamos referencia, podemos hablar de diferentes tareas de diseño organizacional. En el nivel operativo, el diseño comporta el análisis y descripción de puestos. Este rol consiste en determinar el conjunto de tareas que compete a cada puesto de trabajo específico, es decir, su contenido. En el nivel medio, en cambio, el diseño comprende el agrupamiento de unidades sobre la base de algún patrón homogéneo, es decir, agrupar los puestos de trabajo según algún criterio racional, como podría ser por funciones, por productos, por ubicación geográfica, etc. En el nivel directivo, el diseño organizacional refiere a la organización como un todo y, de acuerdo con los criterios mencionados previamente, se determina el tipo de organización en función de las características de su estructura.

- Dirección: las funciones previas, planificación y organización, hacen referencia a actividades anteriores a la acción organizacional. La primera de ellas al diseño de programas que guíen la acción organizacional, la segunda al diseño de la organización más adecuada para la persecución de los objetivos establecidos. La función de dirección hace referencia, en cambio, a la conducción de esta entidad social hacia el logro de dichos objetivos, es decir, cómo se motoriza la capacidad de acción potencial que representa una organización.

En ese sentido, la dirección implica decidir cómo orientar los esfuerzos humanos a conseguir los objetivos planteados. A medida que ascendemos en la estructura organizacional, el peso relativo de la función de dirección es mayor, ya que quien



dirige es responsable de los resultados alcanzados por las personas que están a su cargo. De allí, es importante lograr que las personas trabajen en un ambiente tal que les permita lograr el mayor de los esfuerzos optimizando recursos. Para esta tarea, son imprescindibles aptitudes de compromiso, motivación y liderazgo.

La dirección, como otras funciones mencionadas, también atraviesa a toda la estructura organizacional, ya que en todos los niveles se requieren funciones de dirección. En el nivel operativo, son los supervisores y encargados; en el nivel medio, los mandos medios; en el nivel alto, los dirigentes (si estamos hablando de organizaciones públicas. Para el caso de empresas, los ejecutivos o gerentes).

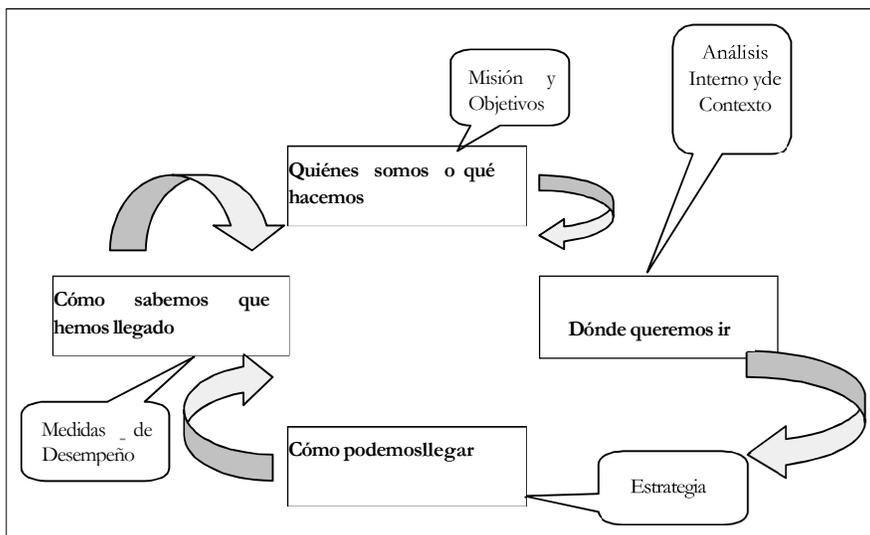
- Control: como función de la administración, el control posee la finalidad de verificar los resultados obtenidos por medio de la acción organizacional y de contrarrestarlos con los planes establecidos. El objetivo de los procesos de control consiste en identificar los desvíos existentes entre lo que se planeó y los resultados obtenidos, a fin de identificar las causas del desvío y rectificar el curso de acción organizacional por medio de acciones correctivas orientándolo hacia los objetivos establecidos.

En tanto actúa como guía del proceso, la planificación está íntimamente relacionada con el control, dado que solo se puede controlar teniendo una base de sustento sobre aquello que se controla.

Estas cuatro funciones (planificación, organización, dirección y control) también se encuentran estrechamente relacionadas entre sí y constituyen lo que se denomina el proceso administrativo, que es de carácter secuencial y forma el *ciclo administrativo*. Este ciclo impone una interacción compleja y dinámica entre sus diferentes funciones, lo cual evita que sea lineal y le permite adosar mejoras parciales a fin de cumplimentar los objetivos.

Recapitulando, en la ilustración siguiente graficamos cómo podríamos medir nuestro desempeño en una planificación:

¿CÓMO MEDIMOS EL DESEMPEÑO?



Fuente: Elaboración propia

3. El rol del funcionario y sus responsabilidades como agentes del sector público

Hasta aquí, queda claro que la interacción entre el Estado y la sociedad representa una instancia en la que ciudadanos y ciudadanas realizan una primera evaluación del funcionamiento de la administración y forman su opinión acerca del modo en que la organización realiza la prestación de sus derechos y servicios.

El rol del funcionario estatal, por tanto, supone lograr fortalecer este vínculo, que equivaldrá a realizar lo necesario para reducir la distancia entre el derecho y servicio que espera y debe recibir la ciudadanía y el derecho o servicio ofrecido. Para eso, se valdrá de los recursos institucionales, humanos y presupuestarios y procurará darles un uso eficiente para la consecución de los fines propuestos. Esta interacción permite recoger las demandas de la ciudadanía, sus expectativas y sus percepciones, representando una oportunidad para que sea escuchada y creando las condiciones de universalización de modo de garantizar la inclusión de los sectores más vulnerables.

Por este motivo, la formación de los agentes del estado provincial es un pilar fundamental para el desarrollo de habilidades y capacidades laborales que sirvan para elevar los niveles de profesionalidad en el ejercicio del empleo



público. Así, pues, conocer el funcionamiento del Estado y repensar el rol de los servidores públicos se vuelve fundamental para los trabajadores y trabajadoras que ingresan a la administración pública, sea nacional o provincial.

3.1 Líneas de acción para transformar y mejorar la gestión pública

3.1.1 Mejoras en las capacidades estatales

¿Se puede *medir* la capacidad de un Estado? Si es así ¿podemos decir que hay Estados más capaces que otros? ¿Cómo operan en ese caso las diferencias estructurales que los dividen entre un centro y una periferia? ¿Puede ser más capaz un Estado de África que otro de Europa Occidental? Y dentro de un mismo Estado, como por ejemplo el argentino, ¿es lo mismo una provincia de la región pampeana que otra del NEA?

Con todo, estos interrogantes nos conducen a pensar que la posibilidad de discriminar entre Estados más o menos capaces es ciertamente compleja porque dispara todo un debate respecto de qué tomar como variables a la hora de hacer esta clasificación. E invisibiliza toda una serie de factores que los Estados no manejan- o sobre los cuales tienen una exigua influencia- pero que inciden fuertemente en su presunta mayor o menor capacidad.

En suma, la calidad estatal no es un fin en sí mismo ni tiene- o no debería tener- una lógica propia o “neutra”, sino que en todo caso siempre es parte de un modelo de gestión estatal, que a su vez derivan de los marcos teóricos y políticos que caracterizan a un determinado Estado y su gobierno, a la lectura del interés general y cómo alcanzarlo. Por lo tanto, más allá de la mayor capacitación de su aparato burocrático, de los procedimientos concursales que apunten a una mayor profesionalización de su personal, la calidad de la gestión estatal incluirá siempre, además de sus especificidades técnicas, un componente o una dimensión política.

Cuando estamos en el ámbito de la gestión pública, la calidad estatal debe entonces procurar la mejora permanente para satisfacer las necesidades y expectativas del ciudadano, pero también podemos pensarla como un enfoque, una orientación, un proceso o incluso un principio administrativo.

Las mejoras en las capacidades estatales tuvieron un primer momento centrado en la consolidación de esas jóvenes democracias que, en los '80, comenzaban a dar sus primeros pasos en la región. El eje en esos años pasaba por lo institucional: la capacidad estatal era sinónimo de institucionalidad democrática. Hoy el desafío es más complejo: sin renunciar a la democracia como sistema, lo que se intenta mejorando las capacidades del Estado es dar respuestas precisas y urgentes a necesidades inmediatas.



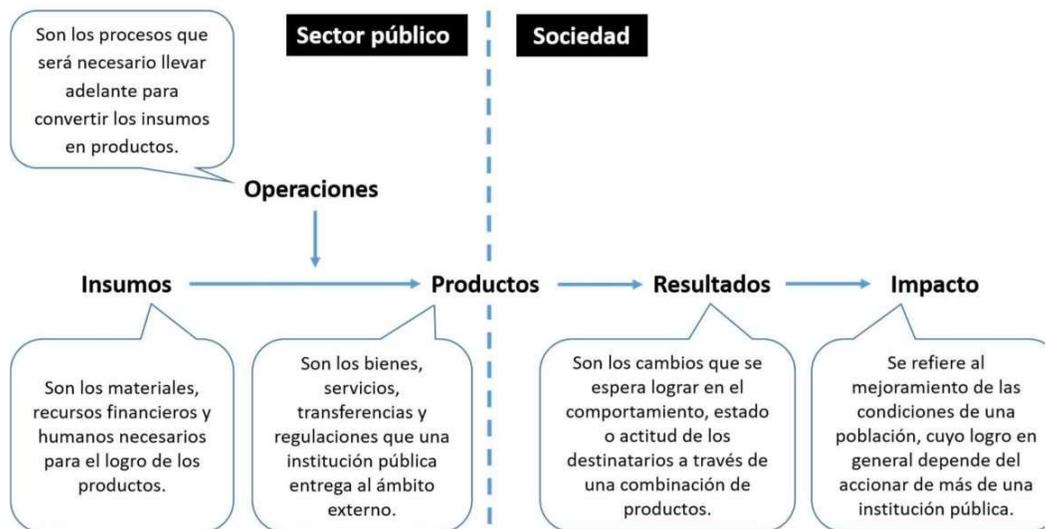
¿Cuándo podemos pensar que las capacidades estatales se fortalecen? Cuando logran el mayor impacto alcanzable sobre las condiciones de vida social. De tal modo, la calidad se construye “con” y “en” las políticas públicas, cuando produce impactos tanto en los procesos que fortalecen su accionar (cultura, normativas internas, procedimientos administrativos, etc.) como en la tarea central de cualquier estado: gobernar la sociedad.

En definitiva, entonces, lograr calidad estatal no supone la ejecución de una serie de procedimientos estandarizados en un determinado ámbito, sino contribuir efectivamente a la generación de valor público, evaluado en función de los principios que sustentan el proyecto de gobierno vigente y con los cuales se interpreta el interés general. En nuestro caso, entonces, podríamos decir que los mismos tienen que ver con un compromiso por sostener los valores de la democracia desde la perspectiva de la inclusión social y el desarrollo.

Si apuntamos, en tanto gestores públicos, a la mejora de las capacidades estatales, resulta prioritario contar con mecanismos institucionales que procuren la coherencia, la coordinación y el control social de las políticas; normas, prácticas y procesos que vinculen largo con corto plazo, con rendición de cuentas en todos los estamentos del Estado; una administración de mayor organicidad y apta para la atención integrada de problemáticas intersectoriales y territoriales y perfeccionamiento en los modos de funcionamiento estatales para ganar en eficacia, transparencia y cercanía a la población, desterrando prácticas patrimonialistas y clientelares.

Así, para la noción de calidad estatal que trabajamos en este informe, el concepto de valor público resulta fundamental, y podemos ilustrarlo en el gráfico que figura a continuación:

Cadena de Valor Público – componentes y definiciones



Fuente: Elaboración sobre la base de SOTELO MACIEL (2014)

¿Por qué detenernos en esta caracterización? Porque nos permite concluir que los productos estatales, además de tecnologías y procesos, contienen definiciones sobre la sociedad que se quiere construir, sobre cómo se define el interés general y se genera valor público. En definitiva, contienen política.

Así, si pretendemos hacer un aporte novedoso al concepto de calidad de la gestión estatal, debemos tomar en cuenta que la misma involucre, tanto en su definición conceptual como en sus indicadores y métodos de evaluación, la dimensión administrativo-organizacional como la dimensión política. No hay calidad estatal si no están contempladas ambas dimensiones.

Tal lo dicho, en términos de calidad estatal las dimensiones entonces se expresan en dos planos:

1. En lo que hace a los ciudadanos-usuarios y su relación con los organismos estatales, la calidad parece jugarse en el plano administrativo. Esto es de vital importancia para la legitimidad del Estado, aunque una mirada exclusivamente abocada a la lectura del estricto vínculo entre ciudadanía y trámite desconoce los motivos de por qué el Estado hace lo que hace. En este punto, los elementos más identificables son los que se en su momento definían la Carta Compromiso



con la Ciudadanía (Decreto 229/2000)⁵¹: cumplimiento de características y plazos; tiempo de espera para la atención; canales y tiempos para reclamos; claridad, simpleza e intuición de esas respuestas, etc. Una buena experiencia de usuario/a garantizaría la calidad.

Para encontrar ejemplos de esta perspectiva, pueden ingresar aquí.

2. En cambio, cuando hablamos del conjunto social, el eje de la calidad se juega en la política pública, donde podemos identificar sus rasgos constitutivos. En este plano, pues, la impresión sobre la calidad pasa a ser política. Los individuos/ciudadanos/usuarios que operan en el primer enfoque, se diluyen en pos de una mirada más sistémica y universalista. Entonces, la información necesaria sobre la sociedad y sus demandas no surge solamente sobre los destinatarios a los cuales la política pública se dirige, sino también hacia aquellos a los que les pudiera afectar su no implementación. En definitiva, se trata de recuperar la noción de política pública expresada por acción u omisión, como señalamos en el punto 1 de este trabajo.

Este mapeo de actores ayuda a perfeccionar los lineamientos políticos y prever modificaciones de la política vigente, así como orientar las preferencias ciudadanas hacia objetivos nuevos. Los sistemas de información estatales a ejecutar deben por lo tanto disponibilizar datos que colaboren en la visualización y comprensión de la política por los distintos actores involucrados (como mínimo, incluyendo a las autoridades de la organización).

A continuación, y para recapitular algunos de los elementos explicitados precedentemente y otros que podemos poner en valor a la hora de reflexionar sobre estos temas, veamos el siguiente cuadro que nos permite distinguir elementos de calidad estatal, sus instrumentos y objetivos:

⁵¹ Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/60000-64999/62474/norma.htm>

⁵¹ Si bien no constituye tema de este trabajo, solo diremos que el fenómeno de la *New Public Management* se inscribe en toda una corriente modernizadora de la función pública que en los '80 y '90 dominó buena parte de los países de occidente y que buscó homologar criterios del *management* privado a la gestión en el Estado, con el objetivo de eficientizar la labor de los actores del sector público en un contexto donde se entendía que los desequilibrios macroeconómicos que manifestaban buena parte de las naciones en desarrollo tenían que ver con aparatos estatales sobredimensionados y algo anárquicos.



Elementos de la calidad estatal	Instrumentos	Objetivos
Proyecto de gobierno	- Guía del gobierno	Explicitar los vínculos entre la política pública y los lineamientos generales del gobierno
Autonomía estatal	- Normativa - Estructuras - Matriz de riesgos	Conservar márgenes de autonomía para tomar las mejores decisiones desde el Estado y evitar conflictos de interés
Participación social en el marco de Liderazgo político /estatal	- Canales de participación social (planificación político-estratégica) - Mecanismos de reciprocidad (co-creación, co-responsabilidad en las políticas) - Comunicación política	Aumentar la capacidad de conocer, explicar, deliberar y construir con los colectivos sociales y sus necesidades, para la democracia, el desarrollo e inclusión social. Construir e institucionalizar nuevas capacidades de gestión que logren el apoyo para las acciones estatales asentadas en la democratización, el desarrollo e inclusión (y otros que correspondan).
Sistemas de información sobre la sociedad	- Encuestas cualitativas, <i>Data Analytics</i> , ambientes de diálogo innovativo, etc.	Fortalecer la capacidad de conocer, explicar, deliberar y construir con los colectivos sociales y sus necesidades, para la democracia, el desarrollo e inclusión social



<p>Rol performativo del Estado</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumentos para la formación, sensibilización e información de los sectores con menores recursos - Nuevos mecanismos y modalidades de acceso a la Información - Herramientas de la economía del conocimiento 	<p>Influir sobre las preferencias ciudadanas</p>
<p>Funcionamiento organizacional al ordenado, sistemático y respetuoso de la autoridad política</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Acuerdos de trabajo entre funcionarios políticos y la línea - Gestión por procesos - Simplificación de trámites - Tecnologías de la información/Sistemas inteligentes - Articulación centro-territorio - Planificación organizacional - Monitoreo y evaluación - Registros administrativos 	<p>Favorecer una dinámica organizacional (en lo interno y en sus interrelaciones) más eficaz en la gestión de las políticas públicas.</p> <p>Regular la complejidad sin que esto signifique tiempos y costos extras, ni relajar la función de control.</p> <p>Hacer visible la mirada desde los territorios, para evitar que todas las decisiones de funcionamiento y de cambio queden reservadas al nivel central.</p> <p>Construir participativa y negociadamente los indicadores de calidad más pertinentes.</p>



<p>Compromiso de las/os funcionarias/os y agentes estatales con los valores públicos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar la estabilidad en la función pública y el Convenio Colectivo de Trabajo como marco general - Formación y compromiso con los valores de la democracia, el desarrollo e inclusión y el valor público, y no solamente con el mérito individual - Formación y compromiso con los objetivos institucionales de la Administración Pública 	<p>Fortalecimiento de la representación sindical y de sus responsabilidades de contraparte, sin que eso suponga co-gobierno.</p> <p>Ampliar la mirada de la calidad centrada en la tecnología y lo tecnocrático, incluyendo la mirada política de los/as funcionarios/as y trabajadores/as estatales.</p>
<p>Integralidad en la gestión, interoperabilidad y Articulación entre organismos estatales</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mapas de relaciones interinstitucionales. - Análisis de riesgos. - Ferias de datos - Organización de una red de sistemas de información y bases de datos interoperables, coordinada por la autoridad política y con criterios de seguridad y privacidad asegurados en su funcionamiento 	<p>Estimular y fortalecer la acción integral e intersectorial del conjunto de los organismos de la Administración Pública alrededor de los objetivos del proyecto de gobierno, la democracia, el desarrollo e inclusión social y el valor público.</p> <p>Avanzar en la interoperabilidad.</p>



<p>Utilización socialmente inclusiva y administrativamente eficaz de las nuevas tecnologías.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Racionalidad política como guía en la incorporación y utilización de tecnología, y en el diseño conceptual de los sistemas de información - Gobernabilidad algorítmica basada en acuerdos político-sociales sobre recopilación y uso de datos - Omnicanalidad multicanalidad - Uso de estándares abiertos 	<p>Sistemas de información orientados a la producción de valor público, la democratización de la información, el desarrollo e inclusión social.</p> <p>Ofrecer al ciudadano un esquema de acceso coherente, simple y eficiente para su acceso al estado.</p> <p>Soberanía tecnológica.</p>
--	--	--

Fuente: Elaboración propia

3.1.3 Gestión por resultados

Una modalidad de gestión pensada para la mejora de la gestión pública es la llamada Gestión por Resultados (GpR).

La GpR constituye una forma de conducción y organización de las administraciones públicas que basa su concepción en la previsión y preparación anticipada de logros y en la delimitación y asignación de responsabilidades a los servidores públicos para su consecución (Ossorio, 2007).

La GpR está regida por valores, entre los que se destaca la direccionalidad estratégica. La implementación de este principio dota a la administración pública de un paradigma y un conjunto de metodologías y técnicas diseñadas para lograr consistencia y coherencia entre los objetivos estratégicos del Gobierno y los planes y recursos de cada uno de los organismos.

Estamos hablando de un conjunto de enfoques conceptuales y herramientas metodológicas que tiene por objetivo propiciar, promover y realizar cambios en



las estructuras, sistemas y procesos de gestión en las administraciones públicas, a fin de privilegiar responsabilidades del servicio público en la actividad estatal.

La GpR permite:

- Problematizar constantemente entre la interacción resultante de (i) escenario; (ii) estrategia y (iii) estructura de las instituciones públicas. La condición para la consecución de logros es la prefiguración y diseño de objetivos y resultados previamente establecidos antes que la acción se ejecute.
- Poner en marcha en el conjunto de las organizaciones públicas una política de compromisos y responsabilidades por resultados.
- Asignar mucha importancia a la relación impactos-resultados-productos-recursos.
- Dotar de mayor autonomía en la toma de decisiones a cada uno de los niveles de dirección, es decir, delegar facultades para la toma de decisiones.
- Brindar respuestas planificadas a la coyuntura.

En lo que se conoce como la Nueva Gestión Pública (*New Public Management*)⁵² se encuentran los antecedentes de la gestión por resultados, porque buena parte de los cambios que desde ella se promueven son formulados para lograr administraciones orientadas precisamente a la consecución de dichos resultados, como es el caso de la rendición de cuentas, la evaluación de la gestión, la descentralización de objetivos y responsabilidades, la evaluación del desempeño y la relación de la gestión presupuestaria con el desempeño de las organizaciones públicas.

La gestión por resultados tiene su origen en procesos de reforma que reaccionan frente a la disconformidad y desconfianza de los ciudadanos, introduciendo una cesura en la tradición burocrática, que es cuestionada por su autorreferenciación y baja sensibilidad para concebir la producción de valor público a partir de las demandas de la sociedad.



Según Serra (2008),

“La Gestión para Resultados es un marco conceptual cuya función es la de facilitar a las organizaciones públicas la dirección efectiva e integrada de su proceso de creación de valor público, a fin de optimizarlo asegurando la máxima eficacia, eficiencia y efectividad de su desempeño, la consecución de los objetivos de gobierno y la mejora continua de sus instituciones” (p.124).

También se la ha definido como una estrategia de gestión centrada en el desempeño del desarrollo y en las mejoras sostenibles en los resultados del país, que usa la información del desempeño para mejorar la toma de decisiones, incluyendo herramientas prácticas para la planificación estratégica, la programación y ejecución presupuestaria, la gestión de riesgos, el monitoreo y la evaluación de los resultados.

Entre diferentes definiciones relevadas en el estudio sobre el Modelo Abierto de Gestión por Resultados en el Sector Público (CLAD-BID, 2007), se la presenta como un:

“Modelo que propone la administración de los recursos públicos centrada en el cumplimiento de las acciones estratégicas definidas en el plan de gobierno, en un período de tiempo determinado. De esta forma, permite gestionar y evaluar la acción de las organizaciones del Estado con relación a las políticas públicas definidas para atender las demandas de la sociedad.” (Pág. 72)

Cunill (2008) destaca que la Gestión por Resultados tiene la virtualidad de recuperar la integralidad como principio de la gestión pública:

“...porque propicia la integración sistémica de las principales funciones gubernamentales, en particular de la planificación y de la presupuestación en función de resultados para el desarrollo y del seguimiento y evaluación sistémica de tales resultados, haciendo que la información sobre desempeño se use para mejorar la toma de decisiones.” (Pág. 1)

La GpR plantea desafíos a las formas tradicionales de operación administrativa, porque requiere de enfoques intersectoriales y transversales, superando las visiones compartimentalizadas de la administración pública sobre las cuales nos referimos en varias oportunidades a lo largo de este trabajo. Por otra parte, se



predica que la GpR viabiliza el compromiso de la sociedad con el monitoreo y control de la gestión pública y también abre camino a la participación ciudadana

Como la Gestión por Resultados está asociada al desarrollo de indicadores, Cunill advierte el riesgo de su ritualización y de su ideologización, evitando así gestionar para indicadores en vez de para resultados, y recomienda distinguir entre indicadores estratégicos e indicadores de gestión.

La necesidad de lógicas y saberes integradores remarca la importancia de trascender la compartimentación del sector público y la corporativización de las profesiones, lo cual le impone desafíos no sólo a la reforma administrativa, sino a la propia reforma educativa y, en especial, de la formación del personal público.

Las modalidades de reformas vinculadas a la GpR, permiten reconocer una amplia variedad de instrumentos, entre los que puede señalarse el presupuesto por resultados, los sistemas de inversión pública, de administración financiera integrada, de compras, de monitoreo y evaluación, de calidad con certificación, etc. Estos instrumentos requieren que sean alineadas las actividades de programación, monitoreo y evaluación con los resultados acordados.

El valor que agrega la introducción de las herramientas de la GpR es que permite disponer de información de resultados de la actuación pública permitiendo el aprendizaje de las organizaciones a fin de mejorar la gestión y la toma de decisiones, alimentando a su vez rendición de cuentas (*accountability*) y, por ende, la transparencia de la administración.

Atendiendo a los riesgos de caer en sesgos cuantitativos como objetivo, la GpR requiere identificar objetivos medibles, disponer de indicadores para el seguimiento de las actividades hacia los resultados, y chequeo entre estos y las metas programadas, explotando la información que se produce.

No obstante, el énfasis puesto en la implantación de sistemas de monitoreo y evaluación de políticas y programas en función de resultados, la vinculación con el presupuesto y la programación gubernamental, así como las expectativas de incorporación de la ciudadanía en los procesos, las reformas avanzan con dificultad. Discontinuidades políticas o institucionales, escasa coordinación entre subsistemas implicados, dispersión y falta de coordinación entre iniciativas,



ausencia de capacitación de los funcionarios públicos en la materia, precariedad en los sistemas de monitoreo y evaluación, integración entre los sistemas de información de gestión escasa,, así como pobre rendición de cuentas a congresos, son las limitaciones que operan en la implantación de este instrumento y que deberíamos proponernos superar si lo que se pretende es que esta herramienta se extienda en toda la administración pública.

3.1.4 Gobierno Abierto

En un contexto de crecientes desafíos multidimensionales para los Estados, cada vez menos susceptibles de tratamientos sectoriales, el denominado Gobierno Abierto constituye una ventana de oportunidad para apuntar al fortalecimiento de una gestión pública orientada a producir bienes y servicios de calidad para los ciudadanos, especialmente para aquellos que forman parte de los sectores postergados, discriminados y/o excluidos.

Así, consideramos que es necesario alejarse de las miradas reduccionistas y ambiguas del Gobierno Abierto e interpelar los principios de transparencia, participación y colaboración (comunes denominadores de todas sus definiciones) para focalizar el interés en cuestiones relevantes para mejorar la capacidad estatal, tales como el uso intensivo de las tecnologías de información y comunicación para simplificar trámites orientados a mejorar la calidad de vida de los ciudadanos, la inclusión digital o la evaluación de políticas públicas para producir conocimientos y aprendizajes y rendir cuentas.

Siguiendo a Oszlak (2012), la noción del Gobierno Abierto es un hito más a lo largo de un extenso proceso histórico que ha visto nacer y desaparecer numerosos enfoques y modelos de gestión pública.

Como sostiene Pando (2021), el término Gobierno Abierto aparece a menudo como nueva respuesta a la crisis de los paradigmas y de las rutinas institucionales que se habían ido construyendo en escenarios más estables. Pero al ser demasiado ambigüo, la terminología asociada al Gobierno Abierto es de lo más variada y amplia. Así, paradigma, estrategia, doctrina, filosofía de cómo gobernar, nueva organización del sector público, enfoque político administrativo, modelo de interacción sociopolítica, sistema de gobierno que busca maximizar el valor público, entre otras, aparecen como aproximaciones conceptuales al término que nos ocupa en este punto.

Sin más, el Gobierno Abierto aparece como promesa de una nueva forma de ejercicio de la acción gubernamental para afrontar los desafíos de la complejidad. Así, no resulta sorprendente el carácter polisémico asociado al término, dado que esa definición por sí sola parece lo suficientemente amplia como para que por "Gobierno Abierto" entendamos una serie de supuestos que buscan adecuar



las nuevas tecnologías de comunicación e información al ejercicio de la función pública. Lo cierto es que detrás de esta variedad de conceptualizaciones que expresan una compleja constelación de valores, aspiraciones y hechos de la realidad, se fueron recuperando antiguas preocupaciones de los estudios sobre Estado, administración y políticas públicas (transparencia, eficacia, eficiencia, participación, entre otras).

Recordemos, entonces, que la noción de Gobierno Abierto implica tres grandes principios que hemos venido desarrollando en este trabajo:

Transparencia- Participación- Colaboración

Podemos decir entonces que un Gobierno Abierto es un gobierno *transparente*-es decir, un gobierno que fomenta y promueve la rendición de cuentas ante la ciudadanía y que proporciona información sobre lo que está realizando y sobre sus planes de actuación-, un gobierno *colaborativo* -es decir, un gobierno que implica y compromete a los ciudadanos y otros actores, internos y externos a la administración, en su propio trabajo- y un gobierno *participativo* -es decir, un gobierno que favorece el derecho de la ciudadanía a participar en forma activa en la conformación de políticas públicas y anima a la administración a beneficiarse del conocimiento y experiencia de los ciudadanos-.

El concepto de “Gobierno Abierto” comprende estos aspectos y otros que los complementan y refuerzan. Como se trata de un término conocido hace tres décadas y que tiene una fuerte presencia actual, siempre surge la duda de si no se trata de recuperar su impronta solo decorativamente pero, en los hechos, obturar su impulso para evitar dar cuenta de las acciones de gobierno. En su origen el Gobierno Abierto se refería a cuestiones relacionadas con el secreto gubernamental y la opacidad propia de la burocracia clásica, y el desafío consistía en iniciativas para “abrir las ventanas” del sector público hacia el escrutinio ciudadano.

En la actualidad, se trata de poner a la luz cuestiones que han tomado otra dimensión a consecuencia del impacto de las TICs, y lo que se pone en juego es el acceso y la libertad de información, la protección de datos, la reforma de legislación sobre el secreto oficial y su compatibilidad con las prácticas democráticas y la posibilidad de obtener información sobre el quehacer gubernamental y que esta información esté disponible para la ciudadanía.



En este nuevo escenario se ha hecho frecuente la promoción de leyes que establecen derechos de acceso a la información pública y que ponen en funcionamiento dispositivos institucionales para garantizar la transparencia, la probidad y la participación ciudadana en los asuntos públicos. Las nuevas reglas de juego generan por lo tanto nuevos ámbitos para la rendición de cuentas, la transparencia y el control de la corrupción.

El componente tecnológico abre un enorme espacio de desarrollo a los principios del Gobierno Abierto, especialmente potenciado por la vía de las redes sociales y la Web 2.0 que da soporte al trabajo colaborativo y en red, contribuyendo a la gobernanza.

Si bien el Gobierno Abierto se potencia con el uso de las TICs, se diferencia del gobierno electrónico por cuanto este remite a la aplicación de las tecnologías a los procedimientos administrativos, permitiendo una relación más próxima, interactiva y hasta transformadora en la relación entre la administración pública y los ciudadanos, pero su foco no está centrado en el cambio social y político implicado por el Gobierno Abierto.

Como decíamos anteriormente, una de las condiciones para el desarrollo del Gobierno Abierto es la posibilidad del acceso a los datos que están a disposición de las administraciones públicas de una manera libre y gratuita, lo que puede facilitarse sobre la base de la existencia de estándares para la información pública que, pasando por la interoperabilidad entre administraciones, además de permitir su obtención, facilite su reutilización.

Es posible pensar que, a mayor apertura, mejora la satisfacción de los ciudadanos y éstos se implican de manera más concreta en las tareas de gobierno, generando un círculo virtuoso por el cual cuánto más abierto es un gobierno, se genera mayor participación y se exige más transparencia, lo que promueve esfuerzos por desarrollar mejores prácticas y políticas que, dado el ciclo, nacen con el respaldo ciudadano suficiente para disponer de legitimidad y adecuados niveles de aprobación.

Para que la apertura de datos contribuya a empoderar a los ciudadanos para participar en los asuntos públicos, es importante que desde la administración pública se trabaje en internet de forma gratuita y estable. También que se pueda acceder a “datos primarios” para su uso y re-uso, conociendo el proceso de



creación, disponiendo enseguida de ellos y en condiciones de ser procesados por cualquier máquina y persona con manejo básico de herramientas informáticas. La disponibilidad debe ser accesible para todos y todas, y para la gama más amplia de usuarios y propósitos sin necesidad de registro, en un formato en el que ninguna entidad tenga el control exclusivo. Además, su difusión no debe estar limitada por leyes de propiedad intelectual y su formato debe facilitar el análisis y la reutilización. Los órganos encargados de la publicación en línea de datos deben buscar siempre el uso de formatos seguros para los usuarios, con firma digital y en un contexto de interoperabilidad entre organizaciones públicas. Es la comunidad de usuarios/as y ciudadanos/as la que está en la mejor posición para determinar qué tecnologías de la información son las más adecuadas.

Veamos ahora algunos ejemplos de Gobierno Abierto:

➤ **MapalInversiones, Ministerio de Obras Públicas de la Nación.**

¿Qué es MapalInversiones? Se trata de una herramienta que permite visualizar, en tiempo real, el estado de ejecución de obras públicas en todo el país. Ingresando aquí podrán dar cuenta del presupuesto de cada una, su ubicación georreferenciada y su identificación por sector, entre otras cosas. Es un buen caso práctico de los principios que motorizan el Gobierno Abierto: Transparencia en la rendición de cuentas; participación a la ciudadanía en el conocimiento sobre cómo se ejecuta el gasto público en materia de obra pública y colaboración por el compromiso que despliega en que ciudadanía y otros actores sectoriales conozcan el plazo y monto de ejecución de una obra pública.

➤ **Datos Abiertos**

Datos Abiertos es una plataforma que permite el seguimiento de datos por sector o rubro, y están disponibilizados de forma tal que el usuario/a pueda apropiarlos y clasificarlos según necesite. Ingresando aquí uds podrán encontrar datos desde Energía a Agricultura, así como datos sobre ambiente y demográficos, entre otros.

Los/as invito a escuchar a Nagore de los Ríos, especialista española en comunicación institucional, explicando muy concretamente qué es el Gobierno Abierto y para qué sirve. Pueden verla aquí.



Conclusiones

A lo largo del presente módulo, hemos intentado presentar algunos conceptos básicos de gestión pública y ensayar recomendaciones sobre cómo mejorarla y fortalecerla.

En momentos donde el rol del Estado vuelve a estar en discusión en nuestro país, con una oferta electoral consolidada en torno a su achicamiento y menor despliegue, contribuir a mejorar la función pública no solamente supone revitalizar una labor fundamental sino, muy especialmente, tiene como principal propósito edificar un contradiscurso que pase por destacar la singularidad del trabajador estatal, su papel esencial como servidor público- expuesto con creces durante el período de emergencia sanitaria- y la importancia del Estado para proveer bienes y servicios de calidad y al alcance de todos y todas.

Desde luego que contar con un mejor Estado, que beneficie a la sociedad y en particular a los sectores más vulnerables, implicará inevitablemente tensiones y conflictos. Con esto buscamos destacar la falsa creencia de que solo con voluntarismo es suficiente para que una reforma en la prestación de los servicios estatales por sí sola garantice una mejor gestión pública y, por sobre todo, genere el consenso suficiente como para robustecerla a lo largo del tiempo. Sabido es que en todo el mundo el papel del Estado está en debate porque, al tiempo que recobran centralidad en contextos de emergencia, son también artífices y propagadores de enormes desigualdades de todo tipo: de ingreso, de género, de acceso a las tecnologías, de educación, territoriales y ambientales. América Latina registra una larga historia de reversiones y fracasos en proyectos lanzados y parcialmente ejecutados bajo los mejores auspicios, pero que luego terminaron amplificando esas brechas y consagrando otras más.

En ese sentido, como manera de dar esa discusión y colaborar en el fortalecimiento de la capilaridad del Estado, es importante no aferrarse a principios que no tengan sustentabilidad material. El Estado no puede ser una caja de resonancia al calor de los gobiernos de turno; tampoco tenemos que pedirle al aparato estatal absolutamente todo. ¿Es igual de prioritario que el Estado produzca hidrocarburos a galletitas? ¿Debe regular en materia de servicios financieros con el mismo énfasis que en telecomunicaciones o transporte? ¿Se tiene que inmiscuir en temas turísticos con el mismo ímpetu que lo hace en materia de defensa nacional, impositiva o tecnología satelital? ¿Hasta qué punto algunas acciones del Estado no terminan teniendo efectos regresivos (subsidios a los servicios públicos energéticos sin distinción de ingresos;



reembolso de gastos por vacaciones a las que solo acceden sectores medios y medios altos) que, por impulsarlas, terminan desatendiendo otros cometidos más urgentes y prioritarios? ¿Puede el Estado ocuparse de absolutamente todo? ¿O, en cambio, debe enfocar su ámbito de actuación a aquellos sectores considerados estratégicos o claves para el desarrollo nacional?

La discusión está abierta y, entre las posiciones maximalistas- desde aquellas que defienden y promueven la idea del Estado mínimo y otras que reclaman su omnipresencia- parece conveniente encontrar un punto intermedio que ubique potencialidades y limitaciones del accionar estatal, entendiendo como finitos sus recursos técnicos, humanos y fundamentalmente económicos, pero dando cuenta al mismo tiempo que es el único que tiene capacidad de reparar desigualdades que el mercado por sí sólo no resuelve. Y una manera de hacerlo es fortaleciendo las capacidades del accionar estatal, edificando el valor público que comporta ser parte de una agencia gubernamental encargada de erradicar desigualdades y fortalecer procesos de inclusión social sostenidos en el tiempo.

En ese marco, el papel que juegan los agentes públicos es central y el fortalecimiento de su rol, vía el incremento de la profesionalización y la incorporación de tecnología a la gestión, resulta indispensable para asumir los nuevos desafíos por delante.

Guía de preguntas

¿Qué es una política pública?

¿Qué tipos de políticas públicas podemos reconocer?

¿Cuáles son las fases de una política pública?

¿En qué se diferencian administración de gestión?

¿Cuáles son las principales deformaciones de la gestión pública registradas en los últimos años y qué alternativas se pueden pensar para superarlas?

¿Cuáles son las funciones de una administración?



¿Cómo podemos pensar en mejoras para la gestión?

¿Qué son las capacidades estatales? ¿Pueden medirse?

¿A qué denominamos “transparencia”?

¿Qué es un Código de Ética?

¿Puede pensar en ejemplos de conductas promovidas y conductas prohibidas en su ámbito laboral?

¿Qué es la Gestión por Resultados?

¿Qué ventajas ofrece la Gestión por Resultados?

¿A qué llamamos Gobierno Abierto?

¿Cuáles son los principios que atraviesan la idea del Gobierno Abierto?

¿Qué implica la utilización de nuevas tecnologías de información y comunicación en la gestión pública?

Notas

¹ Disponible en <https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/index.html?lang=es>

¹ Disponible en <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/60000-64999/62474/norma.htm>

¹ Si bien no constituye tema de este trabajo, solo diremos que el fenómeno de la *New Public Management* se inscribe en toda una corriente modernizadora de la función pública que en los '80 y '90 dominó buena parte de los países de occidente y que buscó homologar criterios del *management* privado a la gestión en el Estado, con el objetivo de eficientizar la labor de los actores del sector público en un contexto donde se entendía que los desequilibrios macroeconómicos que manifestaban buena parte de las naciones en desarrollo tenían que ver con aparatos estatales sobredimensionados y algo anárquicos.

Bibliografía



Abal Medina, Juan Manuel (2010). *La reforma del Estado y el fortalecimiento de las instituciones públicas*, en: Amaya, Paula y otros (coord.), "El Estado y las políticas en América Latina". Buenos Aires, COPPAL, AECID, Universidad de la Plata.

Abal Medina, Juan Manuel (2010), *Manual de Ciencia Política*, Buenos Aires, Eudeba.

Bernazza, Claudia y Longo, Gustavo (2014), *Debates sobre capacidades estatales en Argentina. Un estado del arte*, en *Revista Estado y Políticas Públicas*, N° 3, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). ISSN 2310-550X, pp. 107-130. Disponible en http://politicaspUBLICAS.flacso.org.ar/files/revistas/1414737548_articulo-1.pdf

Blutman, Gustavo y Cao, Horacio (2012), *Hoja de ruta sobre reforma y modernización del Estado: repasando algunos términos para el debate*, en Revista "Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental", págs. 15-42, Año 18, N° 30, Diciembre. Disponible en <http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/30/Aportes30.pdf>

Bonvecchi, Alejandro y Javier Zelaznik. 2012. "Recursos de gobierno y funcionamiento del presidencialismo en Argentina" en Jorge Lanzaro (comp.), *Presidencialismo y parlamentarismo cara a cara. Estudios sobre presidencialismo, semi-presidencialismo y parlamentarismo en América Latina y Europa Meridional*, CEPyC, Madrid. 63-102 (39pp).

Brech, Edward y Urwick, Lyndall (1984). *La historia del management*. Madrid, Ediciones Orbis.

Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD) (1997). *Una nueva gestión pública para América Latina*.

CLAD-BID (2007). *Carta Iberoamericana de Gobierno Electrónico*. IX Conferencia Iberoamericana de Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado. Pucón, Chile, 1° de junio de 2007.

Chiavenato, Idalberto (2004). *Introducción a la teoría general de la administración*. 7ma. Ed. México, Mc Graw Hill.

Cunill Grau, Nuria (2008). *Informe de Conclusiones Área Temática: La Gestión para Resultados de Desarrollo (GpRD): ¿cómo avanzar en Iberoamérica?* XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Buenos Aires, Argentina.

De Luca, Miguel (2011), *Del Príncipe y sus secretarios. Cinco apuntes sobre gabinetes presidenciales en la Argentina reciente*, en De Luca, Miguel y Malamud, Andrés (comps.) "La política en tiempos de los Kirchner". Buenos Aires, Eudeba.

Evans, Peter (1996), *El Estado como problema y como solución*, en Revista "Desarrollo Económico", N° 140, vol. 35, IDES, enero-marzo.

Hall, Richard (1980). *Organizaciones: estructura y proceso*. México, Prentice Hall.

Isuani, Aldo (1991) *Bismarck o Keynes: ¿quién es el culpable? Notas sobre la crisis de acumulación*, en Isuani, Ernesto, Lo Vuolo, Rubén y Tenti, Emilio, *El Estado de Bienestar: crisis de un paradigma*, CIEPP-Miño Dávila Editores, Buenos Aires.

Jaime, Fernando y otros (2013), *Introducción al análisis de Políticas Públicas*. Buenos Aires, Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2013. Capítulos III y IV.

Koontz, Harold y O'Donnell, Cyril J. (1985). *Administración*. México, Mc Graw Hill.



Martínez Nogueira, Roberto (2015), *La gestión pública: del diálogo crítico a la evaluación de la diversidad*, en Chudnovsky, Mariana (comp): "El valor estratégico de la gestión pública. Trece textos para comprenderla". Buenos Aires, Corporación Andina de Fomento (CAF), pp. 617-651. Disponible en [http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/795/Libro_2_CAF_2015_Version%20digital%20\(Protect\).pdf](http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/795/Libro_2_CAF_2015_Version%20digital%20(Protect).pdf)

Mazzola, Roxana y Trinelli, Arturo (2017), *¿Una nueva gestión pública? Retos actuales para la evaluación de políticas públicas en Argentina*. En "Territorios-Revista de Trabajo Social", Año I, N° 1, Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). pp. 29-40. ISSN 2591-3239. Disponible en https://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/Ts_1_0.pdf

O'Donnell, Guillermo (1993), *Acerca del estado, la democratización y algunos problemas conceptuales. Una perspectiva latinoamericana con referencias a países poscomunistas*", en Revista "Desarrollo Económico", Nro. 130, Vol. 33, IDES, Buenos Aires.

Ossorio, Alfredo (2007), *La gestión por objetivos y resultados y la planificación estratégica situacional*. Buenos Aires, Secretaria de Gestión Pública. Disponible en

http://www.sgp.gov.ar/contenidos/onig/planeamiento_estragico/docs/biblioteca_y_enlaces/ngpfinal.PDF

Osizlak, Oscar, *Reflexiones sobre la formación del Estado y la construcción de la sociedad argentina*, en Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales, Nro. 84, volumen 21, IDES, Buenos Aires, enero-marzo de 1982, págs. 531 a 548.

----- (2020), *El Estado en la era exponencial*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Administración Pública (INAP). Cap. I "Tecnologías disruptivas y gestión pública", pp. 31-97. Disponible [aquí](#).

----- (2012), *Gobierno abierto: promesas, supuestos, desafíos*. Trabajo presentado en la VIII Conferencia Anual INPAE 2012: "Gobierno Abierto: Por una gestión pública más transparente, participativa y colaborativa". San Juan de Puerto Rico, 25 de abril.

Pando, Diego (2021), *La innovación pública como oportunidad para fortalecer las capacidades estatales*, en "¿Hackear lo público? Innovación en la gestión pública". Colección Experiencias Escuelas CLAD, Caracas.

Regonini, Gloria (1985), *Estado de bienestar*, en Bobbio, Norberto, Matteucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco (directores), Diccionario de política, Siglo XXI, México D.F.. (Dizionario di Política, UTET, Torino, 1983).

Serra, Albert (2008) *La gestión para resultados en las organizaciones públicas*. En Longo Martínez, Francisco e Ysa, *Tamiko* "Los escenarios de la gestión pública del siglo XXI". Escola d'Administració Pública, Generalitat de Catalunya. Ed. Bellaterra, Barcelona, ps. 63-80.

Sotelo Maciel, Aníbal Jorge (2014). *Cadena de valor público y planteamiento estratégico, limitaciones y virtudes del modelo*, Congreso Internacional del CLAD.

Thoenig, Jean-Claude (2016). *El rescate de la publicness en los estudios de la organización. Gestión y Política Pública* Vol.

Vilas, Carlos (2012), *Instituciones: ni tanto ni tan poco*, en Revista "Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental", págs. 43-51, Año 18, N° 30, Diciembre de 2012. Disponible en

<http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/30/Aportes30.pdf>



Santa Cruz
Gobierno de la provincia



**CONSEJO FEDERAL
DE INVERSIONES**



UNPAZ
Universidad Nacional de José C. Paz



2.4.2 Módulo 2 - Planificación estratégica, diseño y gestión de proyectos

Introducción

Este módulo es una guía de capacitación para fortalecer la formación de cuadros de conducción de la educación pública provincial, tanto institucional como intermedia, directores de niveles, coordinadores de modalidades, responsables regionales y supervisores, a fin de que puedan planificar anualmente de modo integral, participativo, territorial y por niveles educativos lo acordado en el plan quinquenal.

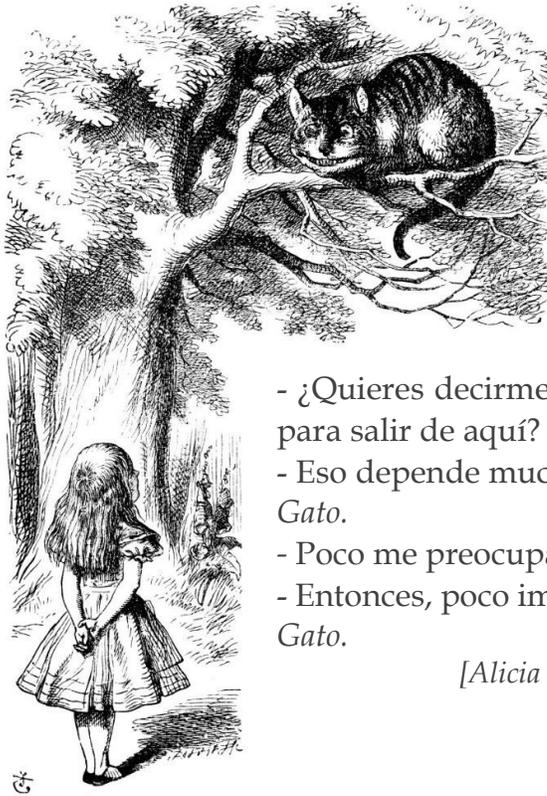
Las prácticas de quienes trabajan en y con la comunidad educativa son variadas y complejas. El propósito de este módulo es abordar –aunque, de ninguna forma, agotar- estas prácticas para potenciarlas y enriquecerlas.

A través de estas páginas buscaremos ahondar en herramientas que faciliten llevar a cabo las distintas tareas y el cumplimiento de objetivos, partiendo de instancias de planificación, con su respectivo seguimiento y posterior evaluación, así como también la conformación de sistemas de información transversales para todos los momentos de la gestión.

De este modo, a partir del material desarrollado en este módulo, podrán extraerse líneas de acción y principios metodológicos que permitirán fortalecer el trabajo y promover su vinculación con las respectivas comunidades educativas de pertenencia, en el marco de un modelo de desarrollo sostenible.



Planificación



- ¿Quieres decirme, por favor, qué camino debo tomar para salir de aquí?
- Eso depende mucho de adónde quieres ir -respondió el Gato.
- Poco me preocupa dónde ir -respondió Alicia.
- Entonces, poco importa el camino que tomes -replicó el Gato.

[Alicia en el país de las maravillas - Lewis Carroll]

Para empezar a pensar en “planificación”, reflexionemos un momento a partir del breve diálogo extraído del cuento “Alicia en el país de las maravillas”. Para poder fijar un rumbo, debemos tener en claro hacia dónde queremos llegar, qué queremos alcanzar, qué objetivos deseamos cumplir, qué situación que observamos queremos modificar. Una vez que tenemos en claro hacia dónde queremos ir, allí es cuando empezamos a pensar en cuál es el mejor camino para lograrlo: esta será nuestra **planificación**.

La **planificación**, entonces, es ese camino, es un método que nos permitirá planear las acciones para resolver los problemas y lograr los objetivos que queremos conseguir con la organización. Nos permitirá también establecer tiempos, costos y responsables de cada una de las tareas a realizar. Y será a través de estas definiciones que realicemos, que construiremos ese camino que nos acercará a lograr lo que nos propusimos.

Como veremos a continuación, hay dos grandes tipos de planificación: **planificación estratégica** y **planificación operativa**. Ambas aportan grandes beneficios para nuestras organizaciones y lo ideal será si podemos incorporarlas a ambas.

Planificación estratégica

La característica distintiva de la **planificación estratégica** es que tiene un diseño flexible que permite adaptarse a cambios futuros, incorporar nuevas metas y ajustar proyectos y programas para alcanzar los objetivos últimos que se plantean. Facilita establecer objetivos de carácter prioritario y cursos de acción o estrategias para alcanzarlos.

“La estrategia vincula y articula las políticas –metas de alto nivel– y las tácticas –acciones concretas–. Juntas, la estrategia y las tácticas, comunican y conectan los medios y los fines” (Arriagada, 2002).

La planificación estratégica tiene la capacidad de incorporar y ponderar en su análisis “los factores políticos, económicos, sociales y tecnológicos, que afectan o que pueden afectar a la organización y a cada una de sus unidades de gestión” (Sánchez Albavera, 2003). De esta forma, analiza las potenciales desviaciones de los cursos de acción de cada uno de estos elementos para compensar y corregir el diseño inicial, si fuera necesario.

Nos hace tener en cuenta tanto los factores de la misma organización –es decir lo que pasa dentro de la misma– como lo que pasa afuera de ella, en el contexto.

Hace más fácil que veamos la organización como un todo y no como un montón de actividades, personas o proyectos sueltos.

En pocas palabras, la planificación estratégica nos permite pensar hacia el futuro. Imaginarnos qué queremos que pase dentro de un tiempo.

Nos permite pensar más allá de los problemas particulares.



Si cambian las condiciones de la organización o del contexto, habrá que cambiar de rumbo. Por eso, la planificación debe ser flexible. Estos cambios a veces apuran la marcha, otras veces la retrasan.

No hay un único plan posible. Siempre hay distintas opciones o vías de acción posible en cada situación particular. Y todos pueden opinar y decir qué desean, qué quieren, qué piensan.

Esta forma de planificar ayuda a que todos los miembros de la organización participemos y pongamos nuestra imaginación a trabajar. Al tener que imaginarnos cosas que se relacionan con el futuro y la vida de todos, conseguimos que todos se motiven y se interesen.



La planificación estratégica promueve la **participación** de todos y cada uno de los miembros de la organización, se reconocen y valoran los saberes que cada uno tiene para aportar. Es importante considerar que cuando planifica uno solo, el resto no siente a la organización como algo propio. Por el contrario, si todos participan en la planificación se logra un mayor compromiso para realizar las tareas.



Para seguir leyendo...

Para un acercamiento a las diferencias entre la planificación tradicional y estratégica se recomienda leer el Anexo I: *Diferencias entre la planificación tradicional y la planificación estratégica* (al final del módulo).

Ventajas de la Planificación Estratégica

En términos generales, la planificación presenta una serie de ventajas (PNUD, 2009) que vale la pena destacar:

- **Permite saber qué se debería hacer y cuándo**, es decir, conocer los detalles sobre las actividades que se deben realizar, la forma de ejecutarlas y el momento apropiado para hacerlo. La información que brinda el proceso de planificación es muy rica y puede determinar el éxito o fracaso de un proyecto.
- **Colabora en la mitigación y gestión de crisis**: reduce los riesgos, facilita la previsión de situaciones adversas y prepara al equipo de gestión para afrontar dificultades en caso de crisis o cambios.
- **Establece prioridades para la implementación y torna más eficiente el uso de los recursos**: en contextos de recursos limitados, planificar facilita la identificación de las actividades prioritarias para lograr el objetivo y evita desviaciones o el desaprovechamiento de los recursos. Permite la asignación de responsables. Además, la realización de cronogramas que incluyan metas de largo, mediano y corto plazo y el establecimiento de metas intermedias nos permite aprovechar mejor el tiempo.



- La planificación permite realizar un seguimiento y estimar el aporte de nuestras acciones porque incluye el proceso de monitoreo y evaluación. Esto tiene la doble ventaja de permitirnos realizar cambios o modificaciones parciales (si las actividades planificadas originalmente no están dando los resultados esperados) y facilitar el conocimiento acabado sobre los efectos de nuestras acciones en la sociedad (como insumo para futuros proyectos o planes).



Para mirar y reflexionar...

Se puede visualizar la importancia de la planificación estratégica y cómo la estrategia y las tácticas comunican y conectan los medios y los fines en la película colombiana *La estrategia del caracol* (1993) dirigida por el cineasta y director Sergio Cabrera.

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=oxXbNcTFoZs>

(o buscar en youtube: “*La estrategia del caracol, película completa*”)

Componentes de la Planificación Estratégica

Para poder encarar el proceso de planificación estratégica es importante que exista consenso en torno a las preguntas básicas que dan inicio a este proceso:

¿Quiénes somos? ¿Qué hacemos y para quiénes? ¿Cómo queremos ser reconocidos? ¿Quiénes son los otros con los que nos convendría relacionarnos para cumplir nuestra misión? ¿A dónde queremos ir? ¿Qué pretendemos lograr? ¿Cómo se alcanzarán los objetivos planteados? ¿De qué forma llegaremos?

El logro de estos consensos implica procesos complejos que involucran a múltiples actores que intervienen en el espacio local, cada uno con lógicas, intereses y sistemas de valores propios.

Estos y otros interrogantes guían la elaboración de una planificación estratégica y permiten desagregarla en sus componentes básicos:

- (a) Misión.
- (b) Visión.
- (c) Identidad.



- (d) Objetivos estratégicos.
- (e) Estrategia.
- (f) Plan de acción (planificación operativa).

Analicemos en qué consiste cada uno de estos componentes.

La misión, la visión y los objetivos difieren en términos temporales. La definición de la **visión** y la **misión** tiene un horizonte temporal de largo y mediano plazo, respectivamente. Estos dos componentes tienden a ser más estables que los **objetivos estratégicos**, que se definen para un plazo más corto de acuerdo con la planificación de un año de calendario, en correspondencia con el diseño del presupuesto anual (que en un proceso de planificación estratégica se desprende de la definición de estos objetivos). Dicho esto:

(a) La misión de las organizaciones es “una descripción de la razón de ser de las organizaciones, establece su ‘quehacer’ institucional, los bienes y servicios que entrega, las funciones principales que la distinguen y la hacen diferente de otras instituciones y justifican su existencia” (Armijo, 2011). La misión debe responder a las preguntas:

¿Quiénes somos? ¿Qué hacemos? ¿Para quienes?

Por ejemplo, las autoridades de un establecimiento educativo de nivel medio El Ceibo, en la provincia de Lapacho, se proponen revisar su Proyecto Educativo Institucional ya que observan un incremento en la tasa de abandono, especialmente a partir de la crisis económica de los años 2018 y 2019, que luego se profundizó con la pandemia causada por COVID-19.

Para llevar adelante esta revisión, convocan mediante la metodología de talleres al personal docente, a las y los estudiantes y sus familias, con quienes poder articular acciones.

De esta forma, se buscará llevar adelante un abordaje participativo e integral, donde se trabaje en conjunto para solucionar este problema existente. Su objetivo aquí es que las y los estudiantes puedan completar el nivel medio, no que puedan realizar un viaje de egreso por más tiempo que el habitual u otras misiones de otras índoles.

Al plantear la misión, entonces, se estará definiendo cuál es la razón de ser de la organización, que en este ejemplo se podrá definir como: Promover el acceso y la continuidad de los estudios de nivel medio para las y los estudiantes de la Escuela El Ceibo, en un marco de educación pública inclusiva y de calidad.



La definición de la misión se relaciona estrechamente con la visión y la identidad de la organización, que vamos definiendo en nuestro andar.

(b) La visión o propósito se refiere a cómo nos imaginamos el futuro. Esta imagen del futuro, a su vez, tiene que ver con valores y sentimientos que compartimos los miembros de una organización. Debe responder a la pregunta: ¿Cómo queremos ser reconocidos?

Por ejemplo, en la Escuela Media El Ceibo se comparten algunos valores y sentimientos:

- **Se debe garantizar el derecho a la educación pública y gratuita.** *Toda persona que habite el suelo argentino debe poder acceder a educación de carácter público y gratuito. Desde la Escuela Media El Ceibo se trabajará en la promoción permanente del ejercicio de este derecho. Se articulará con diversos actores para que todos los y las estudiantes puedan contar con los recursos necesarios para acceder y desarrollar sus estudios. Ningún estudiante debería abandonar sus estudios por falta de recursos económicos.*
- **La educación pública debe ser de calidad.** *En la Escuela Media El Ceibo creemos que la educación es la mayor herramienta para el desarrollo y crecimiento personal en un sentido integral y humano. Una educación pública de calidad contribuye a brindar más y mejores oportunidades, a achicar la brecha en términos de desigualdad social y económica. La educación pública de calidad es justicia social.*
- **Se deben garantizar y promover los principios de igualdad, equidad y solidaridad.** *En la Escuela Media El Ceibo creemos que todos los y las estudiantes son iguales, pero también que todos son distintos y, por lo tanto, pueden tener distintas necesidades y requerimientos. Creemos en que la escuela debe ser un espacio donde se puedan desarrollar las singularidades con libertad, con un espíritu de solidaridad y cooperativismo entre las y los estudiantes. Se buscará brindar las herramientas y recursos que fueran necesarios, tangibles e intangibles, para promover la equidad en el acceso a la educación.*
- **La escuela debe ser un ámbito de promoción y ejercicio de los valores democráticos y el respeto de los derechos de las niñas, niños y adolescentes.** *En la Escuela El Ceibo se cree en el respeto, promoción y ejercicio de la Democracia y sus valores y en que éstos sean incorporados por las y los estudiantes desde temprana edad. Asimismo, todos los miembros de esta Organización velarán por el respeto y cumplimiento de la Convención sobre los Derechos del Niño. Se buscará que las y los estudiantes tomen conocimiento de cuáles son sus derechos, así como también brindarles herramientas para que puedan ejercerlos y exigir cuando no se cumplan.*



(c) La **identidad** se refiere a cómo nos vemos y cómo nos ven los demás: docentes, estudiantes, familias. Para definir nuestra identidad nos preguntamos: ¿Quiénes son los otros con los que nos convendría relacionarnos para cumplir nuestra misión? ¿Queremos relacionarnos con ellos? ¿Por qué si y por qué no? Siempre pensando en ¿Quiénes somos?

(d) Los **objetivos estratégicos** son los logros que la organización pretende alcanzar en un plazo determinado (Armijo, 2011). Marcan las grandes direcciones, las líneas o caminos que la organización se propone seguir. Deben estar formulados de manera tal que respondan a las siguientes preguntas: ¿A dónde queremos ir? ¿Qué pretendemos lograr?

Las características que deben cumplir los objetivos estratégicos son (según Armijo, 2011):

- Orientarse a la definición de los resultados esperados, que permitan cumplir con la misión de las organizaciones en un período de tiempo determinado.
- Definir las variables críticas para medir el desempeño.
- Facilitar el establecimiento de cursos de acción prioritarios.

Aquí algunos ejemplos de objetivos estratégicos de distintas organizaciones:

- *Sistematizar y fortalecer la gestión de la información para mejorar la toma de decisiones preventivas y reactivas tempranamente.*
- *Mejorar las oportunidades de inserción laboral de los jóvenes de la provincia de Lapacho.*
- *Fomentar el desarrollo de vínculos y sentido de pertenencia de las y los estudiantes con la comunidad educativa para que puedan contar con un espacio de contención y referencia.*

Algunas organizaciones se forman porque claramente hay un problema principal que quieren resolver. Pero otras organizaciones se integran por una preocupación de sus miembros por mejorar la situación en general, es decir por solucionar varios problemas, sin tener un objetivo estratégico claro. Para ello, se deberá priorizar teniendo en cuenta los recursos que se tienen y las necesidades, y principalmente pensando en la importancia y en la urgencia de los problemas.

(e) Ante varias opciones posibles para alcanzar un objetivo, la **estrategia** facilita la selección de las alternativas de acción más adecuadas, por eso se debe responder a la pregunta: ¿Cómo se alcanzarán los objetivos planteados? ¿De qué forma llegaremos?

Algunos aspectos que usualmente incluyen las estrategias son:

- Liderar un proceso.
- Asegurar el cumplimiento de un objetivo.



- Impulsar la eficiencia y eficacia en la implementación de acciones.
- Facilitar el diálogo intersectorial/inter-organizacional.

En otras palabras, las estrategias permiten que las organizaciones sean capaces de superar las dificultades que les presenta su entorno, para acercarse al futuro deseado.



Para preguntarnos y debatir...

Actividades

Cada uno exprese en palabras y en voz alta los valores y sentimientos que piensa que orientan a su organización y comente lo que entiende por estas palabras.



*RECORDEMOS: La **Visión** es un conjunto de ideas que tienen mucha fuerza, que convocan, que reúnen, que dan sentido al hecho de pertenecer a una organización.*



Piensen en la identidad de su Organización. Respondan a las preguntas: ¿Qué nos diferencia de otros? ¿Cuáles son las características que nos hacen diferentes? ¿Cómo creemos que nos ven las otras organizaciones?

*La **identidad** se refiere a cómo nos vemos y cómo nos ven los demás actores claves con los que interactuamos, como ser docentes, estudiantes, familias...*



¿Cómo vemos nosotros a las otras organizaciones? ¿Cómo creerán esas otras organizaciones que nosotros las vemos a ellas? Piensen respuestas individualmente y después comparten entre todos lo que cada uno pensó.

Cada uno defina los objetivos estratégicos de la organización, defina los grandes caminos donde trabaja o trabajará, y una idea de cuánto quieren lograr en cuánto tiempo y, si es posible, de qué formas piensan lograrlo.



Los **objetivos estratégicos** son los logros que la organización pretende alcanzar en un plazo determinado.

Planificación Operativa

Si ya tenemos claro cuáles son los principales problemas a modificar y definimos los objetivos estratégicos, ahora podemos ver qué realizar primero y qué después para conseguir esos objetivos. A esto se llama **planificación operativa**.

Pero... ¿cómo hacemos esto? Comencemos por responder dos preguntas:

¿Qué podemos hacer como organización? ¿Cómo nos ayuda o nos complica el contexto político, social, económico?

Para responder a la primera pregunta hay que preguntarse lo siguiente: ¿Qué problemas tenemos como organización para conseguir lo que queremos? ¿Qué tenemos? ¿Qué sabemos? ¿Qué sabemos hacer? ¿Qué no tenemos, no sabemos o no sabemos hacer? Entonces... ¿en qué necesitamos ayuda? ¿Quién nos puede ayudar?

De este modo, es importante saber **cuáles son nuestras capacidades y fortalezas y cuáles son nuestros puntos débiles**.

Pero para definir prioridades, también tenemos que tener en cuenta las circunstancias que nos rodean, el contexto, es decir: los factores externos. Tener en cuenta los factores externos supone responderse preguntas como: ¿Qué está sucediendo en el territorio? ¿en la ciudad? ¿en la región? ¿en el país? ¿Qué referentes actúan en la comunidad y en la región? ¿Cuáles son sus intereses y necesidades? ¿Nos pueden ayudar o se pondrán en contra nuestra? ¿Qué tipos de recursos están disponibles?

Analizar el afuera, el contexto de nuestra Organización, nos permite reconocer amenazas y oportunidades. Esto quiere decir que, de todo lo que pasa, algunas cosas nos van a ayudar en nuestros objetivos, mientras que otras nos “embarrarán la cancha”, serán obstáculos.

En el caso de la Escuela Media El Ceibo, los miembros primero hacen el análisis de los factores internos: ver qué conocen y qué les falta conocer para generar un espacio de actividades extracurriculares en las cuales puedan participar las y los estudiantes, qué respaldo tendrán si convocan a las familias y organizaciones del barrio para dictar dichas actividades, y, especialmente, si las y los estudiantes



estarán interesados en participar, consultando al Centro de Estudiantes. También qué contacto tienen con el gobierno: ¿desde el Municipio o el Ministerio Provincial podrán aportar elementos y materiales para el dictado de las actividades? ¿Nos brindarán su apoyo? Lo segundo que hacen es analizar los factores externos: conocer qué política tiene el Estado sobre la educación, qué organizaciones barriales tienen interés en este tipo de actividades, analizar aspectos legales para el dictado de estas actividades extracurriculares, ¿habrá que hacer trámites para habilitarlos? Además, pueden averiguar si hay Instituciones, u organizaciones, a las que puedan solicitar asesoramiento o subsidios, si hay otras escuelas que ya hicieron este tipo de actividades y lograron fomentar los lazos entre las y los estudiantes con la comunidad educativa.

Luego, la gente de la Escuela Media El Ceibo se puso a buscar datos en su escenario más cercano: en la Provincia, en el Municipio, en las escuelas vecinas. ¿Los intereses de alguna organización, pueden constituir amenazas para la propuesta que impulsa la Escuela Media El Ceibo? ¿Podrán encontrar oportunidades en el apoyo de instituciones del Estado, congregaciones religiosas u organizaciones barriales?

Cabe resaltar que es imposible encarar todos los problemas juntos, y solucionarlos todos al mismo tiempo. Por ello la Planificación Operativa nos ayuda a cumplir los objetivos porque los divide en temas y define los pasos necesarios hasta lograr una acción concreta. Por eso es práctica y efectiva.

En síntesis, la **Planificación Estratégica plantea los caminos, y la Planificación Operativa nos indica cómo recorrerlos**. De cada uno de los Objetivos Estratégicos pueden derivarse una o varias líneas de trabajo. Estas líneas de trabajo forman los programas, y cada programa puede estar compuesto por uno o varios proyectos.

En el caso de la Escuela Media El Ceibo el tema de sistematizar y fortalecer la gestión de la información para mejorar la toma de decisiones preventivas y reactivas tempranamente es un objetivo estratégico. Un programa para concretar ese objetivo tiene que ver con la implementación de un Programa para impulsar un sistema de información, seguimiento y evaluación, al que llamarán "Información para la Acción".



La cantidad y variedad de programas y de proyectos dependerá de la cantidad de integrantes que tenga la organización, de que esos integrantes cumplan con la responsabilidad que asumen, que haya una buena organización interna, que cada uno tenga un rol claro asignado, que haya buena onda y entre todos se ayuden, entre otros aspectos. Algunas organizaciones solamente pueden poner en marcha uno o unos pocos proyectos. Otras organizaciones tienen varios programas y proyectos al mismo tiempo. Lo importante es no abarcar más de lo que se puede hacer bien.

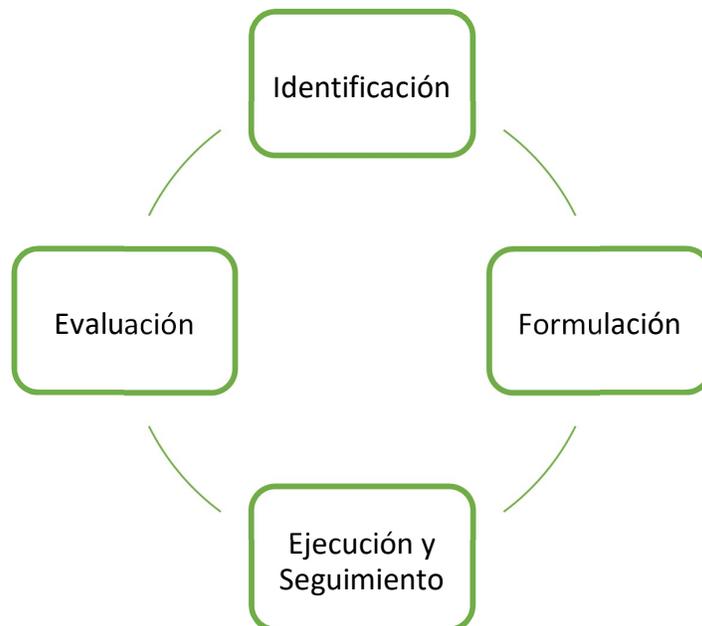
Si en su organización los integrantes se “serruchan el piso”, se sabotean entre ellos, hay conflictos de poder y cada uno tira para su lado, difícilmente puedan llevar adelante con éxito muchos proyectos al mismo tiempo. En cambio, si hay organización, las actividades se planifican y hay buen clima de trabajo, la organización se puede proponer ampliar sus actividades, aunque también pueden ponerse un límite al crecimiento: no todo lo que funciona bien necesariamente tiene que proponerse crecer (Banco Mundial, CNCPS, CENOC, 2007).

Formulación de Proyectos

Los proyectos son los medios para concretar una idea, son el trayecto que recorreremos desde que queremos llevar a la práctica una iniciativa hasta que la vemos realizada. En pocas palabras, es definir con precisión las acciones a llevar adelante, los tiempos que requerirá cada una de ellas, las personas y recursos que necesitamos y qué bienes y/o servicios buscaremos generar o brindar a través de nuestras acciones.

Ciclo de vida de un proyecto

El ciclo de vida de un proyecto tiene cuatro fases: identificación, formulación, ejecución y seguimiento y evaluación.



Fase de identificación. La primera etapa es la menos formalizada del ciclo. Es el momento de gestación del proyecto y está orientado a sentar sus bases. Básicamente se trata de identificar los problemas que han de resolverse y las oportunidades que pueden aprovecharse. Supone madurar la idea de aquello que se puede, se desea y es necesario hacer. Algunas preguntas que se intenta responder en esta etapa son: ¿qué sucede? ¿por qué sucede? ¿a quiénes y cómo afecta? ¿cómo se puede solucionar? El gran aporte de esta etapa es que aquí definiremos hacia dónde queremos llegar. Definir que una situación dada es una situación problema conlleva trabajo en equipo de reflexión y análisis.

Fase de formulación. En base a la idea planteada en la fase anterior, en esta etapa se intenta formalizar y organizar la información del proceso de identificación, estableciendo: la justificación, los objetivos, el plan de trabajo, los plazos, los recursos, los destinatarios y los responsables, entre otros aspectos. En esta etapa se responde a preguntas como: ¿qué queremos hacer?, ¿cómo pretendemos realizarlo?, ¿a quién se dirige la acción?, ¿por qué y para qué actuar?, ¿con quién, dónde, cuándo y con qué recursos? Toda esta información se plasma en un documento al que comúnmente se denomina propuesta. Es una guía para la acción y constituye un elemento de comunicación indispensable entre las distintas personas u organizaciones involucradas en el proyecto. Esta etapa nos aporta definir cómo llegaremos a donde queremos llegar.



Fase de ejecución y seguimiento. La etapa de ejecución supone el momento de llevar a la práctica lo planificado en las etapas anteriores para transformar determinada realidad.

Es importante destacar que es necesario tener cierta flexibilidad en la ejecución, evitar la rigidez en la aplicación del proyecto diseñado, ya que pueden surgir cuestiones no previstas. Para ello es conveniente contar con un sistema de seguimiento, que busque la atención y análisis permanente de la ejecución. Así, el sistema permitirá conocer la evolución del proyecto y, en caso de requerirse, introducir a tiempo los cambios necesarios. Esta etapa nos permitirá conocer cómo estamos avanzando en el camino que definimos hacia nuestro objetivo y hacer ajustes si fueran necesarios.

Fase de evaluación. La evaluación es la fase en la que se aprecia y valora el conjunto de las intervenciones realizadas en la ejecución. Para una buena evaluación es necesario contar con un sistema de recopilación, tratamiento y análisis de información. Por eso, la evaluación se apoya en gran medida en el proceso de seguimiento. Para hacer una buena evaluación también resulta deseable contar con datos sobre el estado de situación previo a la puesta en marcha de nuestro proyecto, de forma tal que podamos comparar los avances y logros que se pudieron alcanzar (o no). Esta etapa nos permitirá conocer en qué medida cumplimos con las metas y objetivos que nos propusimos.

Formulación de un Proyecto (el momento de definir y escribir)

Normalmente, un proyecto se plasma en un papel para que todos tengamos una referencia común, compartida, de esa idea. De esta forma, el proyecto se convierte en un mapa que nos indica cómo llegar a nuestro destino.

De este modo, el proyecto es un plan de trabajo que también se lo denomina propuesta y contiene los siguientes elementos:



- Resumen ejecutivo
- Fundamentación
- Objetivos: general y específicos
 - Destinatarios
 - Actividades
- Resultados esperados
 - Cronograma
- Monitoreo y evaluación
 - Presupuesto
 - Equipo de trabajo
 - Experiencia previa

Detengámonos en cada uno de los componentes de un proyecto:

Resumen Ejecutivo

Es una síntesis de media carilla que señala los datos más importantes del proyecto para que todos, independientemente de su implicación en el proyecto, puedan tener una idea general de él, sin la necesidad de leer el proyecto completo.

Información que contiene: incluye una idea de por qué se decidió realizar el proyecto, quién lo va a ejecutar, cuáles son sus objetivos y cuáles son los resultados esperados. En general, el resumen se escribe al final, una vez formulado el proyecto, ya que se utiliza la misma información, pero más brevemente descripta.

Ejemplo de Resumen Ejecutivo

Las autoridades de la Escuela Media El Ceibo, ubicada en la Provincia de Lapacho, con 250 estudiantes, observan un fuerte incremento en la tasa de abandono escolar entre sus alumnos y alumnas a raíz de varios motivos, como ser la crisis económica del año 2018, que se profundizó a partir del año 2020 con la pandemia por COVID-19.



Las autoridades, entonces, nos organizamos para analizar la situación y paliar este problema que afecta no sólo a la comunidad educativa, sino a toda la población donde se encuentra la Escuela.

Nuestra propuesta consiste en diseñar e implementar un sistema de información, seguimiento y evaluación que permita detectar tempranamente potenciales situaciones de abandono escolar, así como también una acción veloz ante el abandono. Para ello, se definirá cómo será dicho sistema de información, quiénes, cómo y cuándo cargarán la información, cómo y por quiénes se capacitarán a las personas que carguen la información, y, finalmente, se analizarán las mejores formas de sistematización y salida de información para la toma de decisiones en los distintos niveles. Este proceso de puesta en marcha del sistema de información requerirá 6 meses.

Consideramos que a partir de poder contar con esta información podremos brindar un acompañamiento más personalizado a cada estudiante y, de esta forma, poder asistirlos para promover que continúen sus estudios hasta graduarse.

Fundamentación ¿Por qué lo hacemos?

La fundamentación es el diagnóstico, es el primer paso en la formulación de todo proyecto y consiste en identificar y **presentar el problema** que queremos modificar y establecer por qué nuestra intervención particular contribuirá a solucionar la problemática detectada.

Cuando definimos un problema podemos pensar en la distancia o brecha que existe entre una situación dada y una situación deseada.

Delimitación: Es necesario establecer algunas precisiones del problema, como ser datos de:

- El espacio al que está circunscrito (ámbito geográfico o localización).
- La población afectada y sus principales características (demográficas, socioeconómicas, etcétera).
- La realidad política, social y cultural del lugar.
- El tiempo al que se refiere (período).

La mejor forma de caracterizar un problema es a través de la detección de sus causas y consecuencias y una de las formas más comunes para hacerlo es a través de un “árbol de problemas”, que es un gráfico que se utiliza para entender y analizar mejor la relación entre todos ellos.

¿Cómo construimos este gráfico? En primer lugar, se debe identificar el **problema central**, de modo que sea lo suficientemente concreto para facilitar la



búsqueda de soluciones. Uno de los errores más comunes en la especificación del problema consiste en expresarlo como la negación o falta de algo. En vez de ello, el problema debe plantearse de tal forma que permita encontrar diferentes posibilidades de solución.

Ejemplo de un problema mal formulado: Falta de programas de educación inicial.

Ejemplo de un problema correctamente formulado: Bajo rendimiento de los niños y niñas en los primeros años de educación primaria.

Luego se identifican las **causas**. Anotamos cada causa en una tarjeta o celda de una tabla. Las causas más directas del problema las ubicaremos en las celdas de la primera línea (más cercanas al problema central) y en las líneas subsiguientes se van ubicando las causas de las causas directas. Finalmente pasamos a la detección de los **efectos o consecuencias** del problema central. Así se ubican en la primera línea los efectos más directos y luego avanzando para arriba se colocan los efectos de los efectos, imitando lo realizado con las causas.

Se recomienda que este análisis de causas y efectos del problema central se realice con dinámicas de debate grupal interdisciplinario, para que desde los distintos enfoques y puntos de vista se pueda alcanzar a un análisis lo más completo posible.

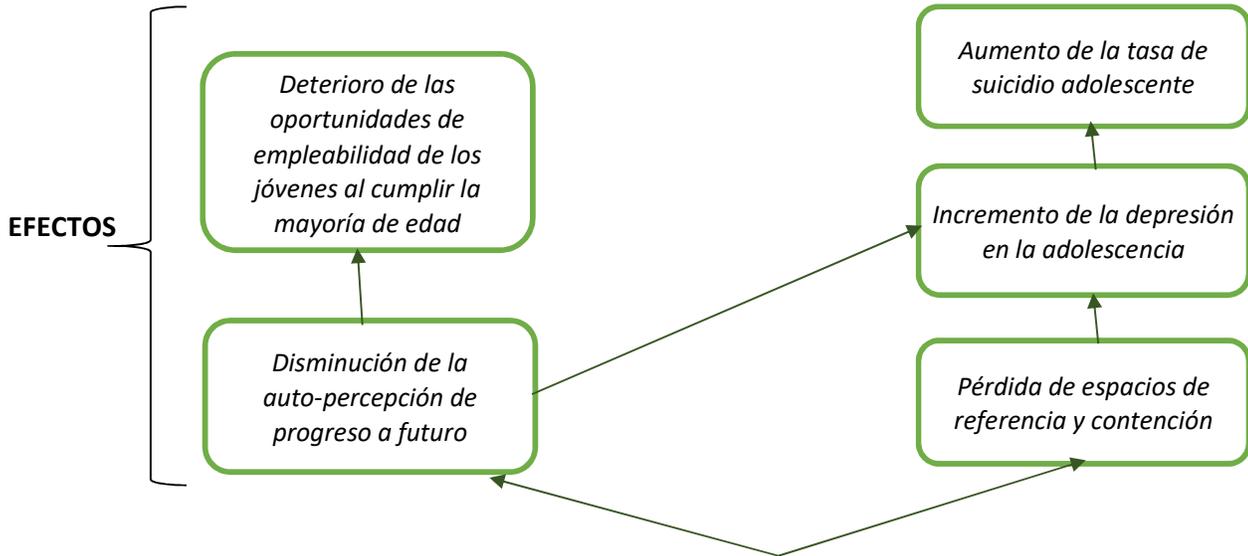
Una técnica adecuada para determinar las causas y efectos, una vez definido el problema central, es la lluvia de ideas. Hacemos un listado de todas las posibles causas y efectos del problema que surjan luego de haber realizado un diagnóstico sobre la situación que se quiere ayudar a resolver. Luego de ello, se procederá a depurar esta lista inicial para finalmente organizar y jerarquizar cada uno de sus componentes bajo una interrelación causa-efecto.

Por último, debemos señalar cómo y por qué nuestro proyecto es la mejor forma de solucionar el problema y exponer el interés del equipo de trabajo por llevarlo adelante y sus cualidades para lograrlo.

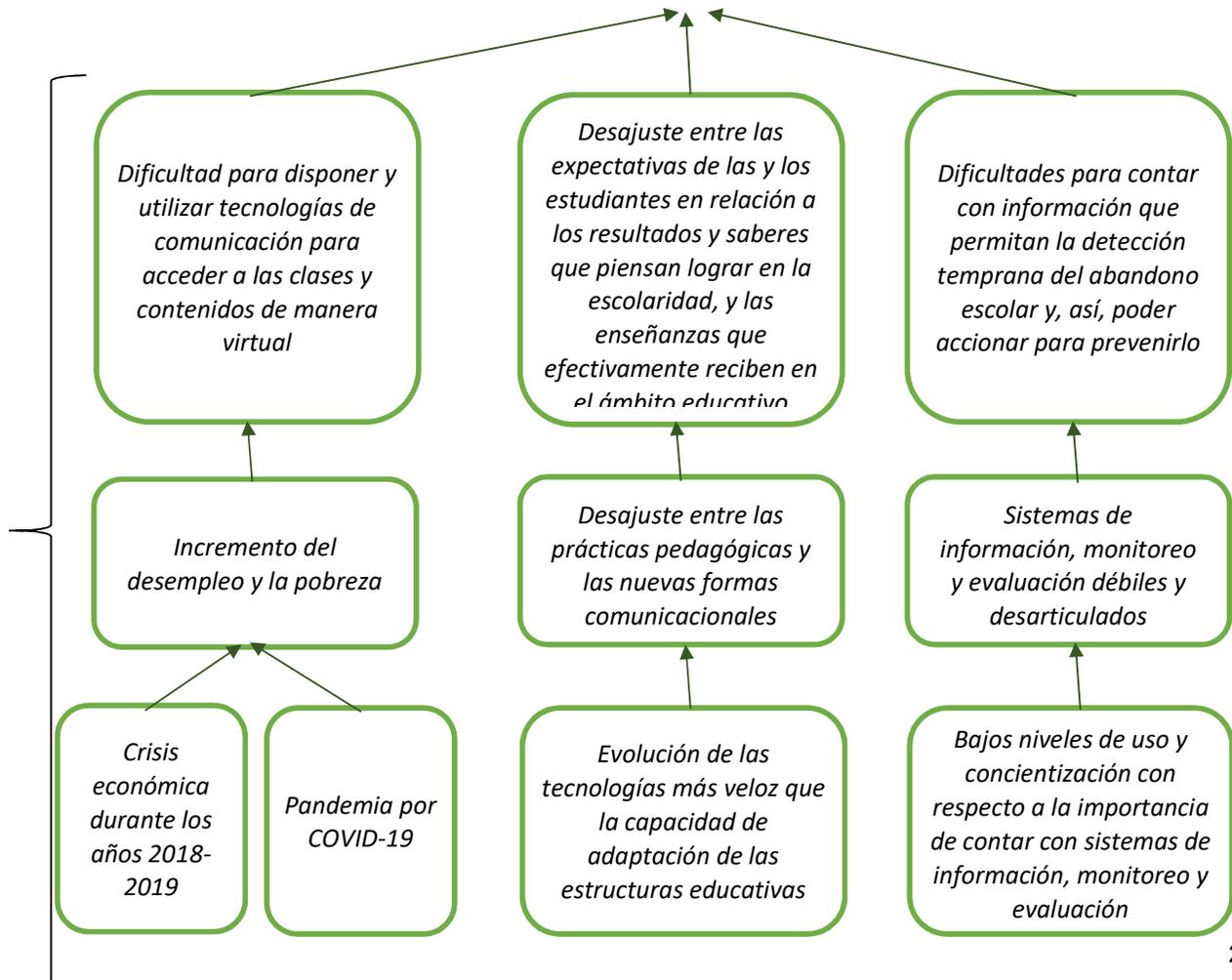
A continuación, se presenta como ejemplo un árbol de problemas y un ejemplo de fundamentación a partir de la interpretación de dicho árbol.



Ejemplo de árbol de problemas



PROBLEMA CENTRAL





*Incremento del abandono escolar en nivel medio en la Provincia de Lapacho
a partir de la crisis de los años 2018-2019 y su profundización
a partir de la pandemia por COVID-19*

CAUSAS



Fundamentación

La Escuela Media El Ceibo está ubicada en la provincia de Lapacho, y tiene 250 estudiantes. Un gran número de las familias de las y los estudiantes de la escuela se vieron afectadas por la crisis económica de los años 2018 y 2019, y este número se incrementó a partir de la pandemia por COVID-19, que significó la reducción o pérdida de empleo e ingresos en muchos casos. Uno de los problemas principales que esta situación generó en las y los estudiantes de la escuela, es el incremento de la tasa de abandono. A su vez, como consecuencia de esto, las y los adolescentes y jóvenes que abandonan la escolaridad con frecuencia ven reducidas sus perspectivas de desarrollo y crecimiento personal y el detrimento de sus vínculos y espacios de referencia y contención con otros. Esto no sólo conduce a que disminuyan las oportunidades de inserción laboral de los jóvenes al cumplir la mayoría de edad, sino también a un incremento en la depresión y, lamentablemente, también el incremento de la tasa de suicidio adolescente.

El incremento del abandono escolar en la Escuela Media El Ceibo tiene varias causas. En primer lugar, la ya mencionada crisis económica de los años 2018 y 2019 y la pandemia por COVID-19. Esta situación condujo a que muchas familias se vieran afectadas y se dé un crecimiento en los niveles de desempleo y pobreza. La implementación del Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio (ASPO) trajo como consecuencia que el dictado de clases se realice de carácter virtual. En este sentido, esta situación se hizo particularmente compleja para las familias que se encontraban en situaciones de vulnerabilidad económica dadas las dificultades que implicó disponer de dispositivos para que las y los hijos e hijas de la familia puedan conectarse, el acceso a conexión de internet de calidad y poder contar con un espacio tranquilo al interior del hogar para concentrarse en las clase y los estudios, dado que en muchos casos las habitaciones y espacios de la casa son compartidos con otros miembros de la familia. Dicho esto, poder participar de clases de carácter virtual en escenarios de vulnerabilidad socio-económica realmente resultó un desafío significativo para muchas familias y, en muchos casos, esto desencadenó en el abandono escolar, tras la complejidad para salvar las dificultades existentes.

Entre otras de las causas, se observa que un desajuste entre las expectativas que tienen las y los estudiantes en relación a lo que aprenderán en la escuela, y los saberes que efectivamente reciben en la escuela. En este sentido, ciertos grupos sienten que los contenidos no serán de utilidad para la vida cotidiana y/o que carece de valor aprenderlos. Esta situación se debe también en cierta medida al desajuste existente entre las prácticas pedagógicas y las nuevas formas de comunicación existentes entre adolescentes y jóvenes: pareciera que se hablan idiomas distintos. Sumado a esto, también, se encuentra la evolución



constante de las tecnologías que resulta especialmente complejo para la Escuela Media El Ceibo actualizar las formas de enseñanza a las nuevas dinámicas y formas posibles.

Finalmente, la falta de sistemas sólidos, integrales y actualizados de información, seguimiento y evaluación de la gestión educativa y de la situación de las y los estudiantes, complejiza la posibilidad de tener respuestas preventivas o de rápida reacción ante sucesos que requieren la intervención de la comunidad educativa para retener a las y los estudiantes en la escuela.

Esta situación condujo a que las autoridades de la Escuela Media El Ceibo, en conjunto con el personal docente, familias y estudiantes, analicen por qué sucede lo que sucede, qué es lo que debería lograrse y cuál es la mejor forma para hacerlo.

Los Objetivos: ¿Qué queremos lograr?

Habitualmente se distinguen dos tipos de objetivos:

Objetivo general: suele ser uno sólo y representa lo que queremos conseguir, el propósito central del proyecto y la solución del problema que se ha identificado. El inconveniente es que un objetivo de este tipo es, como su nombre lo indica, demasiado general y, en muchos casos, es muy difícil de alcanzar si no se especifican metas parciales.

Objetivos específicos: se derivan del objetivo general y representan los pasos intermedios para lograrlo. A través de estos objetivos podrán establecerse las metas que definirán cuantitativamente los pasos intermedios (qué, cuánto y en qué tiempo). Por ello, son más cuantificables y verificables que el objetivo general.

Siguiendo el ejemplo del proyecto N° 1 de la Escuela Media El Ceibo, “Diseño del Sistema de Información, Seguimiento y Evaluación”, y en base a su problemática, se definieron los siguientes objetivos

Objetivo general:

- *Implementar un sistema de información, seguimiento y evaluación para la Escuela Media El Ceibo.*

Objetivos específicos:

1. *Diseñar el sistema de información, monitoreo y evaluación.*
2. *Concientizar acerca de la importancia de la carga de datos con frecuencia y fiel a la realidad.*



Destinatarios: ¿Para quién?

Normalmente se distinguen dos tipos de destinatarios

Destinatarios o beneficiarios directos: Son aquellas personas, grupos u organizaciones a quienes está destinada la propuesta. Son el grupo de personas, o la comunidad, el barrio o localidad, el sector social, la ONG, etcétera, que padecen el problema y que serán involucrados y afectados sin mediaciones, por la aplicación del proyecto.

Destinatarios o beneficiarios indirectos: Son aquellas personas, sectores de la población, grupos u organizaciones, en los que repercute la mejoría de la población que directamente se benefició con las acciones del proyecto.

En el Proyecto de la Escuela Media El Ceibo se definieron los siguientes destinatarios:

“Estudiantes de la Escuela Media El Ceibo serán los destinatarios directos de las acciones del proyecto”.

Actividades: ¿Cómo conseguirlo?

Una vez establecidos los objetivos, deberemos elaborar un plan de actividades para su cumplimiento.

Este plan de actividades responderá a las preguntas: ¿cuándo?, ¿cómo? y ¿en cuánto tiempo lograremos los objetivos planteados?

En los proyectos participativos se debe considerar que las actividades sean realizadas con la intervención de distintos sectores, quienes asumirán diversas funciones y responsabilidades de acuerdo con sus características o competencias, teniendo en cuenta, al mismo tiempo, que la distribución de actividades debe facilitar el proceso de coordinación de actores y consolidación del equipo.

Continuando con el proyecto de la Escuela Media El Ceibo, estas son las actividades que se planificaron de acuerdo al objetivo específico 1:

Objetivo específico 1: Diseñar el sistema de información, monitoreo y evaluación.

Para diseñar este sistema de información, monitoreo y evaluación, se realizarán las siguientes actividades:

- 1. Se harán talleres con autoridades y personal docente y no docente de la Escuela Media El Ceibo para determinar qué datos e información es de*



- utilidad para detectar tempranamente estudiantes con riesgo de abandono escolar.*
2. *Se contratará a un/a especialista para que diseñe los indicadores válidos y confiables para el sistema de información intraescolar.*
 3. *Se desarrollará una plantilla en Excel que permita registrar los datos por parte del equipo directivo, pudiendo registrar datos generales de cada curso, así como también a nivel individual de cada estudiante.*
 4. *Se configurará un reporte con sistema de alertas que se active ante ciertas situaciones definidas como de potencial riesgo de abandono escolar.*

Resultados esperados

De cada una de las actividades que se desprenden de los objetivos específicos, se esperan determinados logros y es muy importante definirlos previamente para poder evaluar su cumplimiento.

Continuando con el ejemplo de la Escuela Media El Ceibo, se detallan a continuación los resultados esperados:

Resultados del objetivo específico 1:

1. *A. Autoridades de la Escuela Media El Ceibo, personal docente y no docente, participaron de los talleres para definir los datos a registrar.*
1. *B. Se determinaron cuáles serán los datos que permitirán detectar potenciales situaciones de abandono escolar y en qué casos debe activarse el sistema de alerta temprana.*
1. *C. Se contrató a un/a especialista para el diseño de indicadores intraescolares.*
1. *D. Está desarrollada la plantilla en excell que permite el registro de datos por parte del equipo directivo.*
1. *E. Está configurado el reporte de seguimiento y alerta.*

Cronograma: ¿Cuándo lo hacemos?

Una vez determinadas las actividades y ordenadas secuencialmente, se las puede presentar gráficamente en un cronograma: en las columnas se ubican las unidades de tiempo (semanas, meses o años) y en las filas, las etapas o actividades, señalando en las cuadrículas correspondientes la ubicación de las actividades en el tiempo del proyecto.

El uso del tiempo es uno de los aspectos que determina el éxito o fracaso de un buen proyecto. Esto nos permite organizar mejor nuestras tareas y, además,



saber si los plazos se están cumpliendo, las modificaciones que debemos realizar, etcétera.

Siguiendo el caso de la Escuela Media El Ceibo, el siguiente cronograma grafica cuándo se realizarán cada una de las actividades:

Del objetivo específico 1:

Actividades	Mes 1	Mes 2	Mes 3	Mes 4	Mes 5	Mes 6
<i>Realización de talleres para determinar datos e información a incluir</i>	X	X				
<i>Contratación de especialista</i>		X				
<i>Desarrollo de plantilla en excell</i>			X	X	X	
<i>Configuración de reporte con alertas</i>					X	X

Monitoreo y evaluación: ¿Cómo saber si lo hemos hecho bien?

El **monitoreo** es una evaluación constante de las actividades realizadas que permite ajustar permanentemente el proyecto para el logro de los objetivos. El mismo ofrece una posibilidad de aprendizaje continuo del equipo de trabajo, a través de su propia práctica, sirviéndonos para medir, evaluar o mostrar nuestro progreso, y realizar los cambios oportunos para adecuarnos a nuestros objetivos.

El objetivo del monitoreo es la detección de “pistas” sobre la marcha del proyecto. Para ello se utilizan, por ejemplo, la observación, consultas, revisión de informes y documentos, e intercambio de opiniones. Se recoge información relacionada tanto con el proyecto que se monitorea, como con los cambios que se producen en el contexto en el que este se desarrolla.

Es importante que exista un plan de monitoreo elaborado con anterioridad al inicio de la ejecución que defina qué información se utilizará, con qué instrumentos se recogerá dicha información y quiénes serán encargados de hacerlo.

Además del monitoreo constante de las actividades, pueden existir instancias de evaluación durante el transcurso de un proyecto. Generalmente, la instancia más común de evaluación es cuando concluye el proyecto. Esto se llama **evaluación ex post** y se concentra en los resultados obtenidos para evaluar en qué medida se alcanzaron los objetivos previstos, cuáles han sido los efectos, buscados y no buscados, de la situación inicial que se pretendía modificar



Para mirar y reflexionar...

Se puede visualizar la importancia de contar con información social acerca de los proyectos como la importancia del monitoreo de los mismos y el conocimiento de sus resultados, en el siguiente video *Un Sol Para Los Chicos 2013 PROYECTO GESTION ESCOLAR*, UNICEF, Argentina.

<https://www.youtube.com/watch?v=vjsCBb1FTtM>

¿Qué se evalúa?

Es importante plantearnos quién decide qué se evalúa. Algunas de estas preguntas pueden ayudar a orientar la evaluación de un proyecto:

Sobre el grado de cumplimiento de los objetivos:

- Los objetivos planteados, ¿pudieron alcanzarse?
- ¿Qué avances u objetivos que no se habían planteado en el programa se lograron en el proceso?
- ¿En qué medida mejoró la situación de la población objetivo (destinatarios) con la implementación del proyecto?

Sobre el equipo de trabajo:

- ¿Qué aportó cada uno para el logro de los objetivos?
 - ¿Se cumplieron los compromisos asumidos? ¿Cómo se sintió cada uno con sus tareas?
- ¿Hubo claridad en el manejo de los recursos?

Sobre el contexto en el que se desarrolló el proyecto:

- ¿Qué ajustes fue necesario hacer al proyecto para aplicarlo a la realidad?
- ¿Hubo integración de sectores o actores locales que no se consideraron en la formulación del proyecto?
- ¿Cuáles fueron las principales dificultades para desarrollar el programa, derivadas del medio en el que se actuó?



- ¿Qué aspectos de la ejecución se hicieron más fáciles gracias a las condiciones encontradas en el medio en el que se actuó?

Sobre las actividades realizadas:

- Las actividades previstas inicialmente, ¿se realizaron en su totalidad?, ¿se incorporaron actividades nuevas durante la ejecución del proyecto?
- ¿Se respetaron los tiempos estipulados en el cronograma?
- ¿Se registraron todas las actividades realizadas?
- ¿Fueron suficientes los recursos estipulados?

Otras preguntas más generales que podrían orientar la evaluación son:

- ¿Qué fue lo positivo y lo negativo de la experiencia realizada?
- ¿Qué aprendieron los participantes en relación al diseño y ejecución del proyecto?

Indicadores: medios para el monitoreo y la evaluación

Para que el monitoreo y la evaluación cumplan realmente con su objetivo, la información recogida no puede ser vaga sino concreta. Para lograr ello es importante elegir o diseñar los instrumentos más apropiados para recoger la información deseada. Para eso se utilizan los indicadores.

Los **indicadores** representan características, propiedades o situaciones que se pueden observar y medir durante el desarrollo de un proyecto. Dan cuenta de las transformaciones que pueden haberse producido a partir del proyecto para avanzar hacia sus objetivos. De esta manera, permiten conocer y medir los cambios atribuibles a la intervención realizada. Para que sirvan a su propósito los indicadores se diseñan en relación a los objetivos que se plantearon en el proyecto y deben ser verificables y expresarse en términos de cantidad, calidad y tiempo o plazo.

Es muy importante definir cada cuánto los mediremos, por ejemplo: todos los meses (monitoreo), cada seis meses o al final del proyecto (evaluación).

Una vez que definimos qué vamos a evaluar, qué indicadores utilizaremos y cada cuánto los mediremos, tenemos que pensar de qué forma recogeremos la información. Para ello, se podrán utilizar planillas de registro, encuestas de satisfacción a los destinatarios, observaciones, reuniones grupales, entre otras herramientas.

Algunos de los indicadores elaborados para el proyecto de la Escuela Media El Ceibo son los siguientes:

1. A. Cantidad de miembros de la Escuela Media El Ceibo que participaron de los talleres para definir los datos a registrar. Se mide mensualmente, mientras se realicen los talleres.



1. B. Nivel de avance en el desarrollo de indicadores intraescolares. Se mide mensualmente.

1. C. Nivel de avance en la configuración del reporte y su sistema de alerta. Se mide mensualmente.

1. D. Cantidad de usuarios que acceden y utilizan los reportes. Se mide al final.

Presupuesto: ¿Cuánto nos va a costar?

El presupuesto incluye a todos los recursos requeridos para llevar a cabo cada una de las actividades del proyecto.

Los recursos necesarios para el proyecto podrán ser:

Materiales: Comprenden bienes, equipos, instrumentos e insumos, que es necesario recolectar, adquirir o construir.

Humanos: Se refieren al número y características de las personas necesarias para la ejecución de las distintas actividades. En ocasiones se cuenta con las personas dispuestas a participar en las distintas tareas, pero éstas no tienen manejo sobre técnicas específicas que se deben aplicar. En este caso, deben considerarse recursos para capacitarlas. En otras ocasiones, será necesario contratar servicios especializados que no están presentes o no pueden ser ejecutados adecuadamente por el equipo que desarrolla el proyecto.

Ejemplo: el siguiente presupuesto corresponde al Proyecto de la Escuela Media El Ceibo:

	<i>Aportes propios</i>	<i>Monto solicitado</i>	<i>Total</i>
<i>Insumos de librería (hojas, fotocopias, lapiceras, etc.)</i>	<i>\$4.500</i>		<i>\$4.500</i>
<i>Especialista en diseño de indicadores</i>		<i>\$180.000</i>	<i>\$180.000</i>
<i>Imprevistos</i>	<i>\$2.000</i>		<i>\$2.000</i>
<i>Total</i>	<i>\$6.500</i>	<i>\$180.000</i>	<i>\$186.500</i>

	Mes1	Mes2	Mes3	Mes4	Mes5	Mes6	Total
Insumos de librería	2250	2250					\$4.500
Especialista de diseño de indicadores	30000	30000	30000	30000	30000	30000	\$180.000
Imprevistos		400	400	400	400	400	\$2.000



Total	32250	32650	30400	30400	30400	30400	\$186500
-------	-------	-------	-------	-------	-------	-------	----------

Equipo de trabajo: ¿Con quién contamos para hacerlo?

Cuando elaboramos un proyecto tenemos que tener en cuenta las personas que van a participar en él, qué cualificación profesional o personal tendrán que tener, las funciones que van a realizar y los momentos en los que van a realizar dichas funciones.

Es fundamental definir dentro del equipo de trabajo las responsabilidades en función de las habilidades, capacidades, tiempo disponible de cada uno. Es decir, para garantizar la realización de las actividades, es importante definir quién va a realizar qué actividad, quién se ocupará de rendir cuentas, de elaborar los informes, etcétera.

Experiencia previa: ¿Quién lo hace?

Cuando alguien nos conoce por primera vez, lo primero que hacemos es presentarnos, para que el interlocutor tenga algunos datos básicos para conocernos y reconocernos. Igual pasa con nuestro proyecto. Es muy conveniente presentarnos: cuál es nuestro nombre, qué hacemos, por qué, nuestras actividades, así como otros datos que consideremos importantes, desde el tiempo que llevamos funcionando, cuántos somos, a cuántos representamos, historia de la organización (proyectos anteriores, éxitos, etcétera). Se pueden incorporar, al final del proyecto, documentos sobre publicaciones y notas de prensa que mencionen nuestro trabajo.

Plan de Comunicación

El Plan de comunicación se refiere a las distintas tareas para la difusión de las actividades que se realizarán y los resultados del proyecto.

Esto se denomina **comunicación externa** y puede estar destinada a distintos públicos: beneficiarios de las actividades, autoridades, otros ciudadanos, etcétera. Para una comunicación efectiva será importante definir los canales mediante los cuales se difundirá la información: radio local, canal de televisión, boca a boca, mediante carteles ubicados en lugares claves, distribución de folletos, informes, etcétera.

También es fundamental promover la **comunicación interna** y ésta se refiere a la circulación de la información al interior del equipo de trabajo. Para ello se



aconseja celebrar reuniones frecuentes y buscar mecanismos para asegurar que todos estén al tanto de lo que va sucediendo durante el transcurso del proyecto. Además, una buena comunicación interna favorece la externa, porque todos tienen la misma información y así están en mejores condiciones de comunicar el espíritu del equipo de trabajo.

Sistemas de información, monitoreo y evaluación

Si bien ya hemos mencionado en qué consisten las instancias de monitoreo y evaluación, vamos a profundizar al respecto y acerca de las implicancias que tienen en lo que respecta a gestión de la información.

Los sistemas de información son el “conjunto de componentes interrelacionados que permiten capturar, procesar y almacenar datos, para luego distribuir información que apoye la toma de decisiones y el control en una institución. Además pueden ayudar a los administradores y al personal a analizar problemas, visualizar cuestiones complejas y crear nuevos productos” (Laudon y Laudon, 1996).

Pueden darse dos tipos de sistemas de información: sistemas de información formales y sistemas de información informales. Ambos son igualmente importantes e incluso suelen coexistir en simultáneo.

Sistemas de información informales: son aquellos cuyo sustento “son acuerdos implícitos y reglas no establecidas de comportamiento”. Es decir, no está definido en ningún lugar qué información debe registrarse, almacenarse y/o procesarse. Dentro de esta categoría pueden incluirse, por ejemplo, las “charlas de pasillo” dentro de las instituciones (Chiari, 2019).

Sistemas de información formales: se basan en definiciones explícitas y relativamente fijas acerca de los datos y de los procedimientos para recolectarlos, almacenarlos, procesarlos, distribuirlos y emplearlos. En este caso puede mencionarse como ejemplo los sistemas formales de monitoreo de los organismos, informes técnicos sobre los destinatarios, informes de gestión, etcétera (Chiari, 2019).

Además de estos tipos de sistemas de información, éstos se pueden categorizar de acuerdo a los objetivos que persiguen, los perfiles de sus usuarios, el nivel de jerarquía, entre otros criterios posibles. Por ejemplo, los **sistemas de nivel operativo**, suelen tener información de utilidad para el trabajo cotidiano y servir de apoyo para quienes deben supervisar las tareas diarias, por ejemplo, actividades programadas, presupuesto proyectado. Los **sistemas de nivel de conocimiento**, en cambio, apuntan a mejorar la forma en que se realiza el trabajo, a través de incorporar nuevos saberes de manera ordenada y

sistematizada, como ser, alguna experiencia aprendida, número telefónico de contacto familiar de estudiantes en el caso de instituciones educativas de nivel inicial, primario y medio . Por otro lado, existen los **sistemas de nivel de administración/gerencial** que principalmente se concentran en contener información relacionada al cumplimiento de objetivos específicos y así como también niveles de avance de los proyectos con datos acumulados (no contienen información de rutina). Por último, podemos mencionar los **sistemas de nivel estratégico**, cuyos usuarios principales son las autoridades y responsables de toma de decisiones a largo plazo, y a través de esta información se espera que puedan determinar cuáles son las mejores alternativas de caminos a seguir para alcanzar los objetivos propuestos. En ese caso, es clave contar con indicadores que midan el cumplimiento de la misión institucional y sus objetivos estratégicos.



Un aspecto importante a tener en cuenta es que los sistemas de información existentes al interior de una organización moldean las características que ésta tiene, así como también las formas de trabajo que se llevan adelante. Asimismo, estos dos factores también influyen sobre las características que tendrán los sistemas de información. Es decir, se da un escenario de estrecha interrelación entre los tres aspectos. Por ejemplo, una organización que sea fuertemente jerárquica, probablemente cuente con una forma de trabajo basada en la cadena de jerarquía que posee y, a su vez, su sistema de información es posible que sea sumamente segmentado de acuerdo al rol que cada persona desempeña al interior de la organización, y que no sea posible acceder a información que no sea puramente inherente a las tareas que se realizan. En cambio, una organización con una impronta más horizontal, reflejará este espíritu en su forma de trabajo y, en consecuencia, es probable que esto se observe en sus sistemas



de información, en los cuales todos los miembros de la organización podrían acceder a las distintas secciones de información, así como también el registro puede que se dé con un carácter más integral y transversal a toda la organización.

Al momento de diseñar un sistema de información las premisas que debemos tener siempre presentes son **¿para qué necesito los datos? ¿qué datos necesitaremos para la toma de decisiones en los distintos niveles?** Al comenzar a diseñar un sistema de información, a veces puede surgir la tentación de incluir muchos datos, ¿pero todos ellos cumplen con las premisas? Si no lo hicieran, entonces es preferible descartarlos, pues el exceso de información también puede abrumar y alejar la meta que persigue nuestro sistema de información. Se debe tener la cantidad justa y necesaria de información para la toma de decisiones, no más, no menos.

Dentro de nuestros sistemas de información podremos encontrar el monitoreo y la evaluación de nuestra gestión. Para que esto sea así, debemos ser muy precisos y detallar cómo llevaremos a cabo estas instancias de evaluación, dónde registraremos esos datos (¿será una planilla Excel? ¿será una planilla online? ¿tendremos un software específico para esto?), con qué periodicidad se realizará esta tarea y quiénes lo harán.

Asimismo, resulta un factor esencial para el impacto de nuestros sistemas de información que los datos que allí se registran luego puedan visualizarse de manera ordenada y clara en forma de **reportes**. Estos reportes serán un insumo clave para la toma de decisiones.

Para continuar con el ejemplo de la Escuela Media El Ceibo, un sistema de información que podría ayudarlos a revertir el incremento del abandono escolar podría ser contar con un sistema de legajo digital de cada estudiante.

En este legajo digital se podrían registrar datos como:

- **Cantidad de inasistencias a clase:** ante cierta cantidad de inasistencias el sistema de información podría alertar que hay potencial riesgo de abandono.
- **Registro de notas de cada examen:** luego de una cantidad repetida de desaprobaciones podría conducir a un potencial riesgo de abandono.
- **Registro de sanciones disciplinarias:** luego de un cierto número de sanciones podrá ser un alerta para indagar acerca de qué le ocurre al estudiante que se manifiesta en acciones que derivan en sanciones.
- **Composición familiar:** ¿tiene hermanos en la misma escuela? ¿alguno de ellos ha abandonado sus estudios? ¿es madre / padre adolescente? En caso que sí, ¿cuenta con recursos (familiares / económicos / estatales) como para resolver las tareas de cuidado de su hija/o? ¿se da alguna situación al interior de su familia que pueda resultar en un potencial riesgo de abandono?

De acuerdo al criterio de la comunidad educativa de El Ceibo, podrán determinar ante qué situaciones el sistema de información y su reporte deben activar el



alerta de atención temprana y, en consecuencia, poder acompañar a las y los estudiantes en la situación que estén atravesando y que sea posible reducir las probabilidades de que abandonen sus estudios.



Para preguntarnos y debatir...

Les proponemos, además de aprovechar estas actividades para compartir y debatir entre ustedes, comenzara escribir los resultados de las mismas.

Actividad 1: Fundamentación de un Proyecto

En base a un proyecto que trabajan o trabajarán en la organización, piense y desarrolle un árbol de problemas. Se sugiere que el desarrollo del árbol sea luego trabajado con los integrantes de su organización a los fines de fortalecer y mejorar la fundamentación del proyecto.

RECORDEMOS LO VISTO EN EL MÓDULO: La fundamentación es el diagnóstico, es el primer paso en la formulación de todo proyecto y consiste en identificar y presentar el problema que queremos modificar y establecer por qué nuestra intervención particular contribuirá a solucionar la problemática detectada.



Actividad 2: Evaluación de un Proyecto

Como mencionamos en el desarrollo de este módulo, es importante que el equipo de trabajo decida qué se evalúa y por ello es necesario plantearse las preguntas que indican los logros del proyecto.

Piense algún proyecto de su organización ya ejecutado o en proceso de ejecución final, elija algunas preguntas del apartado que se denomina ¿Qué se evalúa? y respóndalas. Las respuestas pueden ser resultados –logros- tanto esperados, es decir, proyectados alcanzar, como no esperados, o sea, no planificados.

A modo de ejemplo, se plantea una matriz en torno a las preguntas del ítem “grado de cumplimiento de los objetivos”. Se sugiere que vuelque las preguntas y sus respuestas en una matriz como la que se presenta o una matriz que piense y desarrolle con un formato similar.



Ejemplo Proyecto de la Escuela Media El Ceibo:

Preguntas	Resultados
<p>Sobre el grado de cumplimiento de los objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los objetivos planteados, ¿pudieron alcanzarse? • ¿Qué avances u objetivos que no se habían planteado en el programa se lograron en el proceso? <p><i>Objetivo general: Implementar un sistema de información, seguimiento y evaluación para la Escuela Media El Ceibo.</i></p> <p><i>Objetivo específico: Diseñar el sistema de información, monitoreo y evaluación.</i></p>	<p>Esperados: <i>Para diseñar el sistema de información, monitoreo y evaluación:</i></p> <p><i>Autoridades de la Escuela Media El Ceibo, personal docente y no docente, se reunieron y participaron de los talleres para definir los datos a registrar.</i></p> <p><i>Se determinaron cuáles serán los datos que permitirán detectar potenciales situaciones de abandono escolar y en qué casos debe activarse el sistema de alerta temprana.</i></p> <p><i>Se contrató a un/a desarrollador/a web.</i></p> <p><i>Se desarrolló la plataforma web que permite el registro de datos.</i></p> <p><i>Se configuró el reporte de seguimiento y alerta.</i></p> <p>No esperados: <i>Se fortalecieron los vínculos entre los miembros de la comunidad educativa El Ceibo.</i></p> <p><i>Se organizaron actividades recreativas con las y los estudiantes y sus familias a fin de conocer mejor la situación que atraviesa cada uno de ellos.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué ajustes fue necesario hacer al proyecto para aplicarlo a la realidad? 	<p><i>Fue necesario modificar el cronograma, de acuerdo a cuándo pudo comenzar a trabajar la desarrolladora web (se postergó un mes).</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué aspectos de la ejecución se hicieron más fáciles gracias a las condiciones encontradas en el medio en el que se actuó? 	<p><i>Facilitó la ejecución haber podido contar con el financiamiento en tiempo y forma por parte de la Gobernación de la Provincia de Lapacho.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • Las actividades previstas inicialmente, ¿se realizaron en su totalidad?, ¿se incorporaron actividades nuevas durante la ejecución del proyecto? 	<p><i>Sí, pudieron realizarse todas las actividades. Además, se realizaron actividades recreativas con las y los estudiantes y sus familias.</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Se respetaron los tiempos estipulados en el cronograma? 	<p><i>No, hubo una demora de un mes, dado que la desarrolladora web tenía disponibilidad para iniciar el trabajo un mes más tarde de lo previsto.</i></p>

Bibliografía del Módulo 2



Armijo, M. (2009). *Manual de Planificación Estratégica e Indicadores de Desempeño en el Sector Público (versión preliminar)*. Área de Políticas Presupuestarias y Gestión Pública. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES), CEPAL.

Armijo, M. (2011). *Planificación estratégica e indicadores de desempeño en el sector público*. Serie Manuales N° 69. Santiago de Chile: Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social (ILPES), CEPAL.

Banco Mundial, Consejo Nacional de Coordinación de Políticas Sociales, CENOC. (2007). *Planificación. Capacitación de organizaciones de base*. Argentina.

Bernasconi Guffanti, C.E.; Otero Tafurelli, A.E.; Surraco Williman, R. (2016). *Gestión pública y sistemas de información: definición de procesos y herramientas para la toma de decisiones*. En *XXI Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública*.

Chiari, Luciana (2019). *La información como instrumento para la gestión de programas dirigidos hacia niñas, niños y adolescentes en la Secretaría Nacional de Niñez, Adolescencia y Familia - SENNAF*. Tesis de Maestría. FLACSO. Sede Académica Argentina, Buenos Aires.

CIF-OIT (2012). *Manual de Elaboración de Proyectos Una herramienta paso a paso para apoyar el desarrollo de las cooperativas y otras formas de organizaciones de autoayuda*. La Paz.

CIPPEC (2008). *Manual para la formulación de proyectos de organizaciones comunitarias*. Buenos Aires.

Fernández Arroyo, N. y Schejtman, L. (2012). *Planificación de políticas, programas y proyectos sociales - 1a ed.* - Buenos Aires: Fundación CIPPEC, UNICEF, 2012. Argentina.

Laudon, K.C. y Laudon J.P. (1996). *Administración de los sistemas de información: organización y tecnología. 3era edición*. Estado de México, México: Prentice Hall Hispanoamericana, S.A.

Programa de Fortalecimiento de la Sociedad Civil-CENOC (1997). *Hagamos un proyecto comunitario. Manual para el capacitador*. Ex -Secretaría de Desarrollo Social, Presidencia de La Nación. Argentina.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2009). *Manual de planificación, seguimiento y evaluación de los resultados de desarrollo*. Nueva York.

Sánchez Albavera, F. (2003). *Planificación estratégica y gestión pública por objetivos*. Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social – ILPES, CEPAL, Santiago de Chile.

UNICEF-Dirección Nacional de Juventud, Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente (2002). *Proponer y Dialogar. Guía para el Trabajo con jóvenes*. Bs. As. Argentina.

UNESCO (2010). *Por buen camino. Guía para el seguimiento y evaluación de proyectos comunitarios*. París.



Anexo I

Diferencias entre la planificación tradicional y la planificación estratégica

En el siguiente cuadro se comparan las modalidades de planificación tradicional y estratégica puntualizando en forma clara y sintética las diferencias metodológicas y conceptuales inherentes a cada estilo de planificación.

Dimensiones	Planificación tradicional	Planificación estratégica
Actores involucrados	<i>Una persona o grupo de expertos planifica para otras personas</i>	<i>Una organización, una comunidad, un actor social</i>
Temporalidad	<i>No se piensa en términos de futuro, las acciones de hoy se basan en el ayer.</i>	<i>El pensamiento se orienta al futuro</i>
Escenarios	<i>El escenario es estático e inmóvil, se planifica sobre una fotografía de la realidad.</i>	<i>El escenario está en continuo cambio y transformación dado que está atravesado por diferentes relaciones.</i>
Gestión	<i>La gestión es lineal: primero se planifica, luego se ejecuta y, finalmente, se evalúa.</i>	<i>La gestión es integral, recurrente, la planificación la ejecución y la evaluación se retroalimentan constantemente.</i>
Diagnóstico	<i>Toma datos secundarios e informes técnicos elaborados ad hoc.</i>	<i>Parte del autodiagnóstico, del conocimiento y reflexión de la propia organización, comunidad o actor social.</i>
Ejecución	<i>Terciariza algunos elementos, delega aspectos puntuales.</i>	<i>Es descentralizada, incluso con aspectos relacionados con la toma de decisiones.</i>
Evaluación	<i>Es concebida como una etapa de análisis ex ante y ex post.</i>	<i>La evaluación es un proceso continuo que acompaña toda la planificación.</i>
Capacidades a transferir	<i>Sólo transfiere las relacionadas con el propósito específico de la planificación.</i>	<i>Pretende junto con el propósito específico de la planificación dejar asentadas otro tipo de capacidades relacionadas con la organización</i>
Valor subyacente	<i>Son planificaciones a primera vista, técnicas y neutras.</i>	<i>Se tiene en cuenta la diversidad de intereses.</i>
Técnicas	<i>Implica complicadas proyecciones, técnicas y planes para que otros ejecuten.</i>	<i>Al involucrarse, los diversos actores sociales ponen en juego el pleno</i>



		<i>ejercicio de sus capacidades, los mismos que planifican piensan en las posibilidades reales de llevar a cabo lo planificado.</i>
¿Dónde se realiza?	<i>La realizan los técnicos, en departamentos u oficinas a partir de bases teóricas</i>	<i>Se realiza en terreno, en contextos vivos, es participativa y se hace con los principales interesados.</i>
¿Cuándo se involucran los que ejecutan un plan?	<i>Al final de la planificación.</i>	<i>Entran en escena desde el comienzo y van adquiriendo diferentes habilidades para modificar la propia planificación y ejecución.</i>
¿Qué grado de compromiso hay entre quienes planifican y el resultado alcanzado?	<i>La tarea del planificador termina con la entrega del proyecto, se desvincula así de los resultados que se obtengan con el resto de los integrantes.</i>	<i>Los planificadores están presentes durante todo el proceso de planificación y se hacen responsables de sus resultados parciales y finales en forma conjunta.</i>
¿Cómo es la planificación?	<i>Es rígida y estática.</i>	<i>Son procesos flexibles, que se pueden modificar durante el desarrollo.</i>
¿Cuál es el papel de los actores en la ejecución?	<i>Los actores no son involucrados en la planificación. Primero, se analizan sus necesidades y, luego, se planifica para los potenciales destinatarios.</i>	<i>Los actores son involucrados desde la primera fase de la Planificación, desde el diagnóstico. La realidad se analiza en conjunto con los destinatarios, se planifica con ellos.</i>

Fuente: Proponer y Dialogar. UNICEF/Dirección Nacional de Juventud: Ministerio de Desarrollo Social y Medio Ambiente, Bs. As. Argentina, 2002.

Bibliografía

- Abal Medina, Juan Manuel (2010). *La reforma del Estado y el fortalecimiento de las instituciones públicas*, en: Amaya, Paula y otros (coord.), "El Estado y las políticas en América Latina". Buenos Aires, COPPAL, AECID, Universidad de la Plata.
- Abal Medina, Juan Manuel (2010), *Manual de Ciencia Política*, Buenos Aires, Eudeba.



- Bernazza, Claudia y Longo, Gustavo (2014), *Debates sobre capacidades estatales en Argentina. Un estado del arte*, en *Revista Estado y Políticas Públicas*, N° 3, Buenos Aires, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). ISSN 2310-550X, pp. 107-130. Disponible en http://politicaspUBLICAS.flacso.org.ar/files/revistas/1414737548_articulo-1.pdf
- Blutman, Gustavo y Cao, Horacio (2012), *Hoja de ruta sobre reforma y modernización del Estado: repasando algunos términos para el debate*, en *Revista "Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental"*, págs. 15-42, Año 18, N° 30, Diciembre. Disponible en <http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/30/Aportes30.pdf>
- Bonvecchi, Alejandro y Javier Zelaznik. 2012. "Recursos de gobierno y funcionamiento del presidencialismo en Argentina" en Jorge Lanzaro (comp.), *Presidencialismo y parlamentarismo cara a cara. Estudios sobre presidencialismo, semi-presidencialismo y parlamentarismo en América Latina y Europa Meridional*, CEPyC, Madrid. 63-102 (39pp).
- Brech, Edward y Urwick, Lyndall (1984). *La historia del management*. Madrid, Ediciones Orbis.
- Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD) (1997). *Una nueva gestión pública para América Latina*.
- CLAD-BID (2007). *Carta Iberoamericana de Gobierno Electrónico*. IX Conferencia Iberoamericana de Ministros de Administración Pública y Reforma del Estado. Pucón, Chile, 1° de junio de 2007.
- Chiavenato, Idalberto (2004). *Introducción a la teoría general de la administración*. 7ma. Ed. México, Mc Graw Hill.
- Cunill Grau, Nuria (2008). *Informe de Conclusiones Área Temática: La Gestión para Resultados de Desarrollo (GpRD): ¿cómo avanzar en Iberoamérica?* XIII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Buenos Aires, Argentina.
- De Luca, Miguel (2011), *Del Príncipe y sus secretarios. Cinco apuntes sobre gabinetes presidenciales en la Argentina reciente*, en De Luca, Miguel y Malamud, Andrés (comps.) "La política en tiempos de los Kirchner". Buenos Aires, Eudeba.
- Evans, Peter (1996), *El Estado como problema y como solución*, en *Revista "Desarrollo Económico"*, N° 140, vol. 35, IDES, enero-marzo.
- Hall, Richard (1980). *Organizaciones: estructura y proceso*. México, Prentice Hall.
- Isuani, Aldo (1991) *Bismarck o Keynes: ¿quién es el culpable? Notas sobre la crisis de acumulación*, en Isuani, Ernesto, Lo Vuolo, Rubén y Tenti, Emilio, *El Estado de Bienestar: crisis de un paradigma*, CIEPP-Miño Dávila Editores, Buenos Aires.
- Jaime, Fernando y otros (2013), *Introducción al análisis de Políticas Públicas*. Buenos Aires, Universidad Nacional Arturo Jauretche, 2013. Capítulos III y IV.
- Koontz, Harold y O'Donnell, Cyril J. (1985). *Administración*. México, Mc Graw Hill.



- Martínez Nogueira, Roberto (2015), *La gestión pública: del diálogo crítico a la evaluación de la diversidad*, en Chudnovsky, Mariana (comp): "El valor estratégico de la gestión pública. Trece textos para comprenderla". Buenos Aires, Corporación Andina de Fomento (CAF), pp. 617-651. Disponible en [http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/795/Libro_2_CAF_2015_Versio n%20digital%20\(Protect\).pdf](http://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/795/Libro_2_CAF_2015_Versio_n%20digital%20(Protect).pdf)
- Mazzola, Roxana y Trinelli, Arturo (2017), *¿Una nueva gestión pública? Retos actuales para la evaluación de políticas públicas en Argentina*. En "Territorios-Revista de Trabajo Social", Año I, N° 1, Departamento de Ciencias Jurídicas y Sociales, Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ). pp. 29-40. ISSN 2591-3239. Disponible en https://www.unpaz.edu.ar/sites/default/files/Ts_1_0.pdf
- O'Donnell, Guillermo (1993), *Acerca del estado, la democratización y algunos problemas conceptuales. Una perspectiva latinoamericana con referencias a países poscomunistas*, en Revista "Desarrollo Económico", Nro. 130, Vol. 33, IDES, Buenos Aires.
- Ossorio, Alfredo (2007), *La gestión por objetivos y resultados y la planificación estratégica situacional*. Buenos Aires, Secretaría de Gestión Pública. Disponible en http://www.sgp.gov.ar/contenidos/onig/planeamiento_estrategico/docs/biblioteca_y_enlaces/ngpfinal.PDF
- Oszlak, Oscar, *Reflexiones sobre la formación del Estado y la construcción de la sociedad argentina*, en Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales, Nro. 84, volumen 21, IDES, Buenos Aires, enero-marzo de 1982, págs. 531 a 548.
- ----- (2020), *El Estado en la era exponencial*. Buenos Aires, Instituto Nacional de Administración Pública (INAP). Cap. I "Tecnologías disruptivas y gestión pública", pp. 31-97. Disponible aquí.
- ----- (2012), *Gobierno abierto: promesas, supuestos, desafíos*. Trabajo presentado en la VIII Conferencia Anual INPAE 2012: "Gobierno Abierto: Por una gestión pública más transparente, participativa y colaborativa". San Juan de Puerto Rico, 25 de abril.
- Pando, Diego (2021), *La innovación pública como oportunidad para fortalecer las capacidades estatales*, en "¿Hackear lo público? Innovación en la gestión pública". Colección Experiencias Escuelas CLAD, Caracas.
- Regonini, Gloria (1985), *Estado de bienestar*, en Bobbio, Norberto, Matteucci, Nicola y Pasquino, Gianfranco (directores), Diccionario de política, Siglo XXI, México D.F.. (Dizionario di Politica, UTET, Torino, 1983).
- Serra, Albert (2008) *La gestión para resultados en las organizaciones públicas*. En Longo Martínez, Francisco e Ysa, Tamiko "Los escenarios de la gestión pública del siglo XXI". Escola d'Administració Pública, Generalitat de Catalunya. Ed. Bellaterra, Barcelona, ps. 63-80.



- Sotelo Maciel, Aníbal Jorge (2014). *Cadena de valor público y planteamiento estratégico, limitaciones y virtudes del modelo*, Congreso Internacional del CLAD.
- Thoenig, Jean-Claude (2016). *El rescate de la publicness en los estudios de la organización. Gestión y Política Pública* Vol.
- Vilas, Carlos (2012), *Instituciones: ni tanto ni tan poco*, en Revista "Aportes para el Estado y la Administración Gubernamental", págs. 43-51, Año 18, N° 30, Diciembre de 2012. Disponible en <http://www.asociacionag.org.ar/pdfaportes/30/Aportes30.pdf>



2.4.3 Módulo 3 - La gestión institucional y curricular desde los equipos territoriales

Introducción

En este módulo compartiremos un conjunto de ideas acerca de la gestión institucional y curricular a fin potenciar y nutrir la tarea de los equipos de supervisión, equipos técnicos y equipos de conducción de las escuelas de la provincia de Santa Cruz. Muchos de los posicionamientos y perspectivas que ponemos a disposición en este módulo surgieron en el marco de la gestión de políticas públicas en el Ministerio de Educación de la Nación, centralmente en la Dirección de Nivel primario en el período 2009-2015. Recuperamos aquí el producto de esa construcción realizada en forma colectiva y federal, enriquecida en los encuentros entre equipos y colegas, en trama con los actores de todo el territorio de la Nación.⁵³

Nos interesa promover la reflexión sobre las prácticas de los equipos de supervisión, como modo de contribuir a garantizar los derechos de niñas, niños y jóvenes.

Consideramos que las políticas son el resultado de relaciones e interacciones diversas, heterogéneas y complejas entre distintos niveles de gobierno, actores sociales, contextos. Por eso el diálogo entre las experiencias, los recorridos y los saberes de cada uno y cada una de ustedes con este material seguramente lo enriquecerá y potenciará, al tiempo que lo contextualizará en cada realidad institución, zona o región las ideas que aquí se presentan.

El hacer cotidiano de las escuelas forma parte de un sistema educativo que se despliega y expresa en cada una de las políticas. Esas acciones se organizan en torno al diálogo entre lo singular y lo común, entre lo cotidiano y lo que se puede planificar a largo plazo; también entre las decisiones de los actores en la escuela y aquellos que trabajan en otras instancias del gobierno educativo.

El propósito de este módulo es abordar las prácticas de los equipos de conducción intermedia, de manera de analizar y reflexionar a partir de diferentes aportes teóricos que posibiliten revisar la posición que ocupan y la tarea que desarrollan en el territorio.

Organizaremos este módulo en tres apartados:

⁵³ Recuperamos desarrollos realizados en el marco de la Dirección de Nivel Primario a cargo de Lic. Silvia Storino; Lic. Laura Pitman y Lic. Teresa Socolosky; Ciclo de Formación en Planeamiento, Gestión de Políticas Educativas, a cargo de Laura Pitman INFOD/MEN (2009); Convenio Escuela de Gobierno de la provincia de Chaco con al Universidad de José C Paz, Capacitación Docente Continua- Profesores, Equipos de Conducción de escuela secundaria y aspirantes a cargos directivos niveles inicial y primaria (2019-2021) y Curso Herramientas de Planificación Institucional para el nivel primario, curso de capacitación docente. Escuela de Maestros de CABA - Lic. Siliva Storino y Lic. Valeria Cohen.



1. La tarea de conducción intermedia como una tarea de responsabilidad política.
2. La gestión institucional: condiciones institucionales para la enseñanza.
3. La gestión curricular: políticas curriculares , desarrollo curricular y enseñanza.

1. La tarea de conducción intermedia como una tarea de responsabilidad política.

La tarea de los equipos de supervisión y equipos territoriales se lleva a cabo en el entrecruzamiento de lineamientos de la política nacional, provincial, regional y local; al mismo tiempo articula un conjunto de actores de las instituciones escolares y del territorio conformando redes que contribuyen a garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y jóvenes de las escuelas de la provincia de Santa Cruz.

Entendemos que su tarea conlleva una responsabilidad política y que interpela a las escuelas como sujetos productores y hacedores y no como meros objetos destinatarios de definiciones que otros han tomado. Así, las escuelas son quienes producen, hacen suyos estos lineamientos y los recrean en su vida cotidiana.

Los denominamos equipos de gestión pero, ¿a qué nos referimos cuando hablamos de gestión? Gestionar, dirigir, conducir, gobernar: ¿cuáles son los significados detrás de cada una de estas acciones. ¿Qué semejanzas, diferencias, matices, encierran cada una de ellas? ¿De qué o de quiénes son “herederas” estas palabras? En módulos anteriores, se han introducido algunas de estas ideas que retomaremos a continuación.

Nos detendremos en tres modos posibles, entre otros, de concebir la idea de gestión o gestión de la institución escolar. Vamos a realizar un breve desarrollo sobre cada una ya que consideramos que son una oportunidad para el análisis y la reflexión sobre las tareas que desarrollan.

- a. Gestionar es administrar

“La gestión de las escuelas me lleva mucho tiempo... estoy tapado de papeles, lo que me piden del ministerio, la normativa que me bajan... sumale a eso lo de todos los días: atender padres o madres, suplencias, transportes.. y, qué querés, me queda poco tiempo para lo pedagógico. De eso se ocupa cada director/a”.
(Franco, supervisor).

Estas palabras nos remiten a un modo de considerar el trabajo de los equipos de supervisión y territoriales. En este sentido, tanto desde el sistema educativo como desde las teorías de la administración y de la organización escolar, una de las formas de considerar a los supervisores y directivos de las escuelas es como **administradores**. Esta manera de entender la gestión responde al paradigma administrativo; desde esta concepción, las acciones son consideradas como actos propios del ámbito administrativo y no del específicamente pedagógico. Un “buen/a” supervisor/a (o un/a buen/a director/a, incluso) es aquel o aquella que



puede organizar eficazmente el día a día de las instituciones y administrar responsablemente los recursos que el Estado brinda. Desde esta primera perspectiva, la centralidad del trabajo radicaría en cumplimentar rigurosamente los procedimientos administrativos, especialmente la aplicación y el control de las normativas vigentes y en gestionar los recursos existentes.

b. Gestionar es liderar

Para ejemplificar ese paradigma, tomamos como ejemplo, la tarea de directivos.

“Es difícil ser un buen director... no se es así nomás, tenés que ser una especie de animador sociocultural pedagógico....movilizador, gestor de acciones participativas para lograr un beneficio común. Considero que uno llega a la función por antigüedad o por haber rendido un concurso, sin haber sido preparado específicamente para ello. Lleva bastante tiempo adquirir experiencia suficiente como para “empezar a tener las herramientas necesarias” para ser un líder y conducir la escuela. Y la preparación que se tiene generalmente no alcanza. Por eso creo que el primer tema a tratar debería ser “organización y gestión de centros educativos: planeamiento, cadena de medios y fines, etcétera”. (María Esther, directora)

En la década de 1990, aparece un nuevo modo de concebir la gestión. Junto con este, la palabra management “salta” del ámbito empresarial al educativo. De este modo, un buen/a director/a es capaz de optimizar el servicio, en nuestro caso, el educativo. Desde esta perspectiva, gestionar es algo más que administrar. Y ese algo más requiere ser competente para construir escuelas eficaces, capaces de satisfacer las demandas que recibe. Estas demandas del “afuera” operan como un deber ser que excede el cumplimiento de la normativa, en tanto exige al director/a, como sujeto individual, lograr el éxito de la institución que dirige. ¿Cuáles serían aquellas competencias deseables para el director/a? ¿Qué se le pide? La bibliografía de la época habla de capacidad de liderazgo, como competencia fundamental. El líder es quien debe conducir la institución teniendo metas y objetivos claros para lograr la excelencia. Este tipo de gestión requiere “prácticas de liderazgo para concretar, acompañar, comunicar, motivar y educar en la transformación educativa [...]. Por liderazgo se entiende aquí un conjunto de prácticas intencionadamente pedagógicas e innovadoras. Diversidad de prácticas que buscan facilitar, animar, orientar y regular procesos complejos de delegación, negociación, cooperación y formación de los docentes, directivos, funcionarios, supervisores y demás personas que se desempeñan en la educación”.⁵⁴

Desde esta perspectiva ya no se trata *sólo* de ordenar y controlar, ya que los tiempos demandan cambios e innovaciones, no más rutinas. En este tipo de gestión impera la razón instrumental, se privilegia y valora la capacidad de “gerenciar estrategias”. Un buen supervisor/a o director/a, entonces, será aquel

⁵⁴ Citado en: Ministerio de Educación. “El trabajo del director y el proyecto de la escuela”. Serie: Entre directores de escuela primaria. 2010



que posea un repertorio de competencias, entendidas éstas como atributos que se poseen y garantizan una gestión exitosa.

c. Gestionar es gobernar, crear condiciones para la construcción de lo común en la escuela.

Los modos de entender la gestión reseñados precedentemente remiten a otro tipo de organizaciones que no son, necesariamente, equivalentes a la institución escolar. La especificidad de lo escolar, como señala Graciela Frigerio (2004), nos invita a **“revisitar” el concepto de gestión**, despegándolo de su acepción más ligada al ámbito empresarial. En este proceso nos preguntamos ¿cómo resignificar y pensar el concepto de gestión a partir de lo que ocurre en las escuelas?

Nos detendremos en la perspectiva que plantea el **enfoque situacional** que propone abordar las diversas situaciones que se viven en el cotidiano escolar, no solamente desde un repertorio de recursos y estrategias preexistentes, sino desde la posibilidad de la creación a partir del pensamiento acerca de situaciones, problemáticas y desafíos que se presentan, en cada contexto. Admitir la duda, la pregunta, la incertidumbre, para dar lugar a lo inédito. Ya no se trata de dar cumplimiento a un mandato moral, sino de asumir otra **posición ética** frente a lo que ocurre en las escuelas. Entender la conducción de una escuela o una región como una práctica política-pedagógica y recuperar fuertemente el aspecto político de la gestión.

Definida como práctica política, la gestión se basa en ciertos supuestos que generan las acciones. El primero y quizás más importante es el **principio de igualdad** que, como lo señala Ranciere⁵⁵, parte de la igualdad de las inteligencias. La proclama no es producto de lo que hacemos y menos de lo que decimos, antes bien es el ideario práctico que cada uno de nosotros llevamos adelante y que se expresa en cada decisión que tomamos, desde donde nacen nuestros modos de ver y actuar.

Proclamar la igualdad en el caso educativo supone adherir a una decisión “todas las inteligencias son iguales”, es decir no hay razón biológica, social o económica que pueda justificar entender a los chicos/as, en nuestro caso, como más o menos beneficiados para estar en la escuela, para aprender. Sabemos que la frase genera problemas y lo hace posiblemente porque la dimensión política de la escuela y de las prácticas se ha debilitado. Proclamar políticamente la igualdad supone entender que se parte de la desigualdad de la infancia, de su potencia en desarrollarse y crecer y en el respeto por un presente en el que los adultos tienen toda la decisión. No implica, sin embargo, desconocer las desigualdades que en el plano material existen como resultado de la injusticia. Significa sostener la igualdad desde lo político, de manera de posicionarse éticamente ante la desigualdad material a favor de la superación de la situación vigente. Esto es posible sólo si se tiene como punto de partida la idea de la **igualdad de las inteligencias**.

⁵⁵ RANCIERE, J. (2003) El maestro ignorante, Ed Laertes 1era Ed. Barcelona



¿Qué significa presuponer que todas las inteligencias son iguales? En principio, entender que ninguna desigualdad es natural. No hay un “reparto de inteligencias”, donde algunos recibieron mucha, otros poca y otros carecen de ella. “No le da la cabeza”, “esto no es para estos/as chicos/as”, “sólo sirve para el trabajo manual”, “para ellos/as, tengo que bajar los contenidos”, “les enseñé lo simple, lo concreto, lo más cercano a su vida”, “lo que importa es que tengan sólo una salida laboral”... son frases duras, que sellan destinos, que clausuran, que limitan. Bajo el mandato de estas frases, se diseñan caminos simplificados para los que supuestamente “no pueden”, caminos que no hacen más que profundizar las diferencias que algunos se preocupan por medir y constatar.

Sumamos aquí las perspectivas de Frigerio y Cerletti para complejizar la proclama de la igualdad. Por un lado, que el desafío es articular políticas para que las diferencias no se conviertan en desigualdades. En este sentido, se entiende la igualdad no como un punto de llegada, sino como una concepción de partida para pensar y hacer justicia. (Frigerio, 2004)

En tanto, a propósito de la igualdad Alejandro Cerletti filósofo argentino señala: *“La decisión por la igualdad implica construir entre todos aquello que nos une, y no universalizar una particularidad hegemónica. A la igualdad no habría que meramente declamarla o prometerla para el futuro. No es algo que le va a llegar a los excluidos en algún momento, gracias al esfuerzo caritativo de los incluidos”* (Cerletti, 2013). En este contexto, el autor afirma que es necesario sostener una función *igualitaria* de la política educativa. ¿Qué significa esto?: *“Que lo que se propone estará dirigido a todos y a cualquiera”*.

Para completar esta caracterización de la idea de igualdad, les proponemos ver este video, en el que otro filósofo argentino, Diego Tatián, reflexiona sobre el concepto:

VIDEO

[Tatian](https://youtu.be/yWCrjNv6Yhc) <https://youtu.be/yWCrjNv6Yhc>

Entonces, retomando la gestión como gobierno, como acto político, no puede separarse de la búsqueda y de la decisión de hacer justicia. Desde esta perspectiva, no se trata solo de ser capaz de administrar ciertos recursos y de poder hacerlo en virtud de competencias que se poseen, sino quien tiene una intencionalidad clara de dónde quiere llegar y la decisión política de hacerlo. Por ello quien gestiona busca generar condiciones para que los proyectos se materialicen, para que las profecías de fracaso o los destinos inexorables puedan quebrarse.

Gestionar es pensar, en conjunto con otros, en cómo orientar a los colegas de las instituciones. Es crear, producir condiciones para construir lo común, para ocupar ese espacio de lo público donde tienen lugar los procesos de enseñanza,



de aprendizaje, de transmisión de la cultura, de construcción de ciudadanía y de realización de justicia social.

Gestionar desde los equipos territoriales, requiere de una lectura de la singularidad de cada institución para poder crear y producir a partir de lo que cada relectura de la situación posibilita; construir escenarios y en ellos problemas para intervenir desde una mirada macro que posibilite reponer lo común en cada institución. En el ámbito escolar, “lo común” es lo que nos constituye como semejantes. Veamos a qué nos referimos con ello;

El Estado debe articular intereses particulares, identidades heterogéneas, así como grupos y organizaciones diversas de la sociedad civil. Eso significa concebir y articular la producción de lo común (Abad y Cantarelli, 2010). Y por eso la escuela pública es la que no pregunta antes de abrir la puerta, albergando a todos, con independencia de su posición económica, cultural, política, religiosa o de género. Ampliaremos esta idea en otro apartado de este módulo.

Entonces, esta capacidad de leer y releer la singularidad y mirar la/s escuela/s en situación nos invita a reflexionar sobre el hecho de que no existe la escuela entendida como una identidad institucional cristalizada, invariante, atemporal. Cada escuela abre nuevos desafíos, interrogantes, urgencias, que requerirán tomar posición ante la realidad en la que se encuentra para poder asesorar y construir intervenciones, confiando en que en las diferencias, en la singularidad de cada escuela están, están también, las posibilidades.

Directivos, Supervisores y Equipos técnicos como agentes del Estado

Comprender la gestión como gobierno, nos lleva a considerar la cuestión ética y de la responsabilidad como agentes del Estado para quienes trabajan en él -sea Jurisdiccional o Nacional- Antes de abordar los modos posibles de ocupar el Estado, veamos a qué nos referimos con esta idea.

La ocupación puede considerarse como la delimitación política de un territorio, el proceso de construcción político-institucional. Entonces, ocupar no significa solo “estar allí”, físicamente en un espacio; implica pensar en la construcción de un mundo simbólico. Tratándose de la ocupación del Estado y sus instituciones, los agentes pueden ocupar sus prácticas cotidianas en tanto y en cuanto puedan generar un discurso que les de sentido, que las legitime y que también permita establecer criterios de corrección de las acciones.

Veamos ahora los dos modos posibles de ocupar el Estado que caracterizan Abad y Cantarelli (2010);

Uno corresponde a una subjetividad⁵⁶ demandante, quien supone que invocar su derecho es suficiente para que un tercero lo realice. En este sentido, la

⁵⁶ Respecto del concepto subjetividad, dice Mariana Cantarelli: “La subjetividad es un conjunto de operaciones y procedimientos que constituyen la cabeza que nos orienta en una experiencia. La subjetividad demandante es un tipo de cabeza y la subjetividad responsable es otro tipo de cabeza. En el terreno de la política, los derechos sin deberes conducen a una posición de demanda.” En Ministerio de Educación. “El trabajo del director y el proyecto de la escuela”. Serie: Entre directores de escuela primaria. 2010



subjectividad demandante solo “conoce” su derecho a la demanda, pero no puede concebirse como vinculada a responsabilidad o deber alguno. Es decir que no considera los derechos que como funcionarios estatales debemos hacer efectivos: “Si las familias no se ocupan, yo no puedo”, “si no mandan fondos, no puedo resolver”, son ejemplos de una posición que obtura la posibilidad de resolver si no es atendiendo exclusivamente a esa demanda.. En esta posición quien ocupa el cargo tiende a creerse eximido de su responsabilidad en la situación-problema y “se fuga”, se desentiende. Desde ya para cada situación que podamos pensar en la que este modo se expresa, hay diferentes niveles de responsabilidad: docentes, equipos de conducción, equipos de supervisión territoriales y autoridades

El segundo modo de ocupación estatal lo denominan: “la **subjectividad responsable**”. Ocupar el Estado desde una subjectividad responsable implica entre otras cosas, pensar la responsabilidad como un modo no moralista de vincularse con la tarea estatal. La subjectividad responsable ocupa y se ocupa mientras que la demandante “fuga”. Supone considerar las condiciones de contexto, pensar en una escala de intervención efectiva, tener en cuenta ciertas normas que encuadran la tarea. Esta forma de ocupación es condición para el pensamiento estatal.

A partir de aquí se abre un camino posible que nos lleva a pensar en las prácticas profesionales, en situaciones con las que, por ejemplo, los supervisores y equipos territoriales se enfrentan a diario en la gestión.

Y se preguntan, ¿es posible una ética estatal? Si hablamos de subjectividad responsable, que se fundamenta en la conjunción de derechos y de deberes, la ética estatal queda indisolublemente unida a las decisiones que se van tomando y a las consecuencias de las mismas. Se trata de una ética que acompaña la responsabilidad y el desafío de la construcción y el cuidado de lo común. En otras palabras, podemos pensar esta responsabilidad no tanto relacionada con una administración “prolija”, sino con esta decisión de cuidar lo común. Habitar el Estado es una condición para que lo público se despliegue, acontezca e implique una ética estatal ligada al cuidado de **lo común** como espacio de encuentro, de mediación entre lo universal y lo particular.

Pero construir una posición de **responsabilidad** estatal en el marco de equipos de conducción intermedia y territoriales requiere necesariamente del **trabajo colectivo**. Es decir, es condición para esta construcción y la discusión, el intercambio, la producción con otros en tanto formas de sostén, apoyo y potencia de construcción y de enriquecimiento de la tarea. A su vez ,será en ese marco que podrá darse la necesaria reflexión sobre lo que implica el trabajo que se realiza con las escuelas para acompañar y asesorar los procesos pedagógicos. Como retomaremos más adelante, el desafío es generar instancias en las que se pueda problematizar lo que acontece en las instituciones y construir intervenciones posibles en la implementación marco de las políticas educativas ¿Cómo se juega dicha decisión en el trabajo de directivos, supervisores, equipos? ¿Cómo sostener lo común en el día a día escolar? Los autores mencionados refieren a la necesidad de generar pensamiento y a la



construcción de un conjunto de **operaciones responsables** que se despliegan en un cuádruple cuidado: la articulación del trabajo entre los compañeros, la historización del proyecto, la imaginación de la tarea y la construcción de la norma.

Cada acontecimiento que se produce en las escuelas requiere ser interpretado desde la obligación de garantizar el derecho educativo de los niños, desde la combinación del par derecho-responsabilidad que tienen sus agentes, desde la defensa irrestricta de la igualdad sin que medie en ella ninguna consideración meritocrática o discriminatoria.

Sostener la concepción de *igualdad* desde lo público. Revisar los propios modos de entender la realidad, discutir en el grupo de qué modo se establecen y se disputan estos sentidos en la escuela es una tarea prioritaria para lograr efectivamente una sociedad de derecho con más derechos.

Actividad:

El ámbito de intercambio y trabajo compartido de un agrupamiento de escuelas puede constituirse en un espacio propicio para pensar en conjunto alternativas singulares y comunes a las instituciones de la misma zona.

Como plantea Greco (2007) la constitución de un equipo posibilita que la idea de cada uno se enriquezca con el aporte de los otros, que lo que nunca se nos hubiera ocurrido en soledad se nos pueda ocurrir a partir de escuchar a otros/as. Es decir que, cuando se puede contar con instancias compartidas con los equipos directivos de una zona se enriquece la labor del conjunto de las instituciones. Para que esto suceda, es importante garantizar espacios de conversación, de confianza, en los cuales no se teme a la equivocación sino que se habla pensando y se piensa hablando, donde la escucha no se halla totalmente condicionada a la espera de la palabra justa, cierta, portadora de saber verdadero “ya sabido”, de la norma, ya hecha, sino que supone discurrir en lo incierto, provisorio, momentáneo (...), es decir hacer de la palabra y del diálogo con otros, una experiencia”.

Les proponemos ahora situar el pensamiento y la reflexión en el grupo de escuelas que tienen a su cargo. Los y las invitamos a reflexionar sobre las posibilidades de trabajo colectivo, recuperando algunos de los conceptos trabajados en este módulo:

gestión como acto de gobierno; posición ética; principio de igualdad; atender la singularidad; construir escenarios, producir lo común; subjetividad responsable.

Este conjunto de preguntas pueden servir como disparador para imaginar el escenario del trabajo colectivo.

- ¿Qué cuestiones son propicias para trabajar colectivamente con las escuelas a cargo?
- Para que realmente se constituyan en espacios de confianza, los espacios compartidos requieren continuidad. Entonces: ¿cuándo realizar estos



encuentros? ¿Con quiénes? ¿Con todos, con algunos? ¿Para qué? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Con qué frecuencia?

- ¿Es posible que progresivamente estos espacios puedan avanzar hacia la conformación de redes que perduren? ¿Con qué sentido?
- ¿Es posible reemplazar la consideración de cada escuela individualmente por el análisis de las necesidades y particularidades de una zona, expresada en el conjunto de escuelas?
- ¿Se puede pensar en la resolución de las problemáticas locales, analizando aspectos organizacionales, institucionales y didácticos comunes y teniendo en cuenta la trayectoria escolar del conjunto de alumnos de una zona?

2. La gestión institucional: condiciones institucionales para la enseñanza.

En el siguiente apartado proponemos algunas ideas y categorías para pensar el **asesoramiento y acompañamiento** desde la posición de los equipos de supervisión y equipos territoriales.

Pensar la construcción de espacios compartidos de análisis y reflexión, el significado del asesoramiento, la posición desde la cual es posible intervenir en las instituciones, la configuración de escenarios y el pensamiento situado, los dispositivos de intervención, son parte del recorrido por esta temática.

Construir el lugar del acompañamiento

Empecemos por preguntarnos: ¿qué implica acompañar a las escuelas? Para poder situarnos en la posición del acompañamiento ensayemos algunas definiciones.

Acompañar es intervenir con direccionalidad, con intencionalidad; es decir, queremos que algo suceda

Entonces, intervenimos para:

- movilizar, señalar, proponer o dar lugar a otras miradas;
- interrumpir lo existente para hacer visible cuestiones naturalizadas que se deben revisar;
- resistir a la reproducción de lo mismo
- visibilizar experiencias valiosas que una escuela o un conjunto de escuelas está desarrollando
- contribuir a formular problemas pedagógicos
- Reconocer y analizar la presencia o ausencia de condiciones para que la escuela desarrolle su función.
- conservar, ayudar a construir la memoria pedagógica del trabajo de la/s escuela/s o en la región.

La tarea de acompañamiento articula las relaciones interinstitucionales e intersectoriales, favoreciendo el intercambio y el análisis común de experiencias



y la construcción de proyectos compartidos; esto se potencia al configurar redes entre equipos que puedan operar en territorio de manera articulada.

El acompañamiento tal como lo definimos permite a los equipos de conducción **desplegar una mirada reflexiva sobre sus propias escuelas** a partir de la cual se puedan revisar supuestos, encuadres, teorías implícitas y que permitan descubrir caminos alternativos de intervención y diseñar experiencias de transformación. Desde este encuadre, acompañar implica alentar espacios y acciones que permitan repensar colectivamente las prácticas, porque ese proceso contribuye a reconstruir sentidos y significados, en cada escuela y entre escuelas.

La tarea de quienes acompañan es la de ayudar a repensar las prácticas, a desnaturalizarlas, a problematizarlas desde la reflexión crítica y a partir de esto, revalorizarlas o transformarlas. Leer la institución no debe ser algo solitario, sino un proceso que se construye en colaboración con los actores institucionales. Es un proceso sistemático que permite y abre caminos para “escribir” la institución.

La posición del acompañamiento aporta significativamente a la construcción y legitimación del rol de supervisores y equipos y a su vez, al conocimiento necesario acerca de la cultura, la gestión, los actores y los contextos institucionales, con vistas a la toma de decisiones y a la implementación de los lineamientos de las políticas educativas.

En los procesos de acompañamiento, y a fin de tejer tramas entre actores y equipos que intervienen, el desafío consiste en construir una mirada abierta a tomar contacto con lo que acontece, es decir una mirada dispuesta a “encontrar” más que a “confirmar”; una mirada respetuosa de los sentidos que quienes conducen y hacen la escuela le otorgan a su experiencia.

Del mismo modo la **escucha atenta** es una herramienta disponible para acompañar los procesos de reflexión y transformación de otros y otras; y de sus habilitaciones para pronunciar la palabra, para tomar decisiones y para actuar. Es una escucha polifónica, abierta a voces múltiples y diversas, que procure no acallar ninguna.

La tarea de acompañamiento requiere también contar con un **registro**. A través de él es posible construir y devolver una imagen panorámica de la institución en su contexto, es central como producción de conocimiento.

Los equipos, en su tarea de acompañamiento, pueden componer la pluralidad de sentidos que conviven en la institución, a través de la mayor cantidad de voces y relatos que, junto con la “observación directa”, posibilitan el armado de una visión más acabada de lo que allí sucede.

Ricardo Baquero, pone la atención sobre la construcción de una mirada que no sea calificadora a priori o incluso descalificadora. Si bien la cita remite a situaciones de enseñanza, consideramos que puede resultar un aporte a pensar la construcción de la mirada y la escucha, en pos del acompañamiento:



Es muy difícil generar una mirada genuinamente no evaluativa ni apresuradamente descriptiva o, mejor, es muy difícil provocar un momento de incertidumbre genuina con respecto a cómo producir diagnósticos situacionales y líneas de progreso que no sean meras aplicaciones de análisis a priori, que no signifiquen, como frente a los alumnos muchas veces, una descalificación de la palabra de los otros por su clasificación, en apariencia fácil, en nuestra grilla de expectativas (expectativas constructivistas, por ejemplo, o “caza conductistas” o políticamente correctas). Requiere una cuidadosa posición por parte de todos los sujetos. (Baquero, Diker y Frigerio, 2007)”⁵⁷

La posición del asesoramiento y la construcción del objeto de trabajo compartido. Problematizar.

El asesoramiento es una práctica especializada en situación que requiere de un recorte, el recorte de un aquí y ahora. Cuando se asesora se piensa en la situación singular, particular que se despliega en ese momento, en un ahora, lo cual no significa abstraerse del pasado y del futuro, sino que implica la “inscripción en una temporalidad que desde el presente abre la posibilidad de enlazar pasado y futuro” (Nicastro y Andreozzi, 2008, p. 30).

El trabajo de asesoramiento se organiza en torno a la interacción con un otro - individual o colectivo- portador de tradiciones, saberes, representaciones, valores. En el encuentro con el otro, se manifiesta lo sabido y conocido junto con lo inédito y lo nuevo que se va construyendo en la interacción. En esta relación se despliega ligazón, enlace, confianza, reconocimiento, dependencia-autonomía.

El acompañamiento y las tareas de asesoramiento e intervención se llevan a cabo desde una posición. La **posición** es el lugar construido, tanto individualmente como en vínculo con otros, en el marco de una organización/institución, como dice Enríquez (2002). Podemos decir que **no existe posición de asesor/a sin otros que son asesorados por él/ella**, así como no hay posición de maestro/a sin alumno/a, de padre o madre sin hijo o hija y viceversa. Es el espacio propio y a la vez relacional, en el cual se ubica un sujeto, en este caso, el o la supervisor/a o el o la integrante de un equipo de técnico, que incluye no sólo sus vínculos con otras posiciones (equipos de conducción ,profesores/as, maestros/as, estudiantes, autoridades de otras organizaciones, no docentes, etc.), sino también con el proyecto educativo, con el contexto, es decir, con la trama de la/s institución o instituciones educativas.

Pero ¿cómo reconocer la posición? La posición se reconoce en una narración, en el modo de decirse a uno mismo “trabajando de”, en primera persona. Es un relato subjetivo y a la vez propio de un tipo de trabajo, de un contexto y de un tiempo –en este caso el de la educación–. La reconocemos cuando escuchamos

⁵⁷ Baquero, R; Diker, G y Frigerio, G. (comps.) (2007): Las formas de lo escolar, Buenos Aires, Del Estante.



a alguien relatar lo que hace, cómo lo hace, cómo piensa lo que hace, los avatares cotidianos de su accionar en el marco de un trabajo.

Como dijimos anteriormente, en líneas generales, la narración de nuestra tarea implica situarnos y reconocernos en una posición política, ética y pedagógica ante las escuelas y en pos de garantizar los derechos de niños, niñas y jóvenes

¿Y cuál es la tarea principal de alguien en posición de orientar, acompañar o asesorar a otros/as? Se trata de una tarea que se configura a partir de la **construcción de problemas pedagógicos de intervención**. El pensamiento de quien asesora recorrerá diversos caminos para construirlo. Escuchará a directores/as, a otros equipos técnicos, profesores, leerá textos, resultados de investigaciones educativas que toman los más diversos temas, etc. Así se va delimitando el problema sobre el que se va a intervenir y que difícilmente pueda definirse con un solo movimiento, de una sola vez.

Problematizar e intervenir, intervenir y problematizar para construir el asesoramiento. Dispositivos de intervención

Entendemos a la intervención como un proceso que se origina en la reconstrucción de un problema. Una de las tareas más sustantivas en el proceso de problematización reside en convertir las dificultades en problemas pedagógicos, es decir, aquellos que la escuela está llamada a abordar.

Según Lidia Fernandez (1994)⁵⁸ las dificultades pueden ser tratadas como dilemas, como conflictos o como problemas. Llamamos dilema a los modos de expresar las dificultades en términos circulares que no permite su resolución; chicos y chicas no cumplen la tarea porque sus padres/madres no se ocupan ni le dan importancia; padres y madres no le dan importancia a la escuela ni hacen lugar a sus requerimientos, chicos y chicas no hacen la tarea y así sucesivamente. También esta situación puede ser planteada en términos de conflicto: docentes se quejan de que los chicos y las chicas no realizan la tarea y les escriben observaciones o malas notas; ellos y ellas se quejan con sus padres/madres; ellos y ellas sostienen y reclaman a la escuela porque sienten estas demandas como excesivas y en cierta forma, como modos de desentenderse de la enseñanza y responsabilizarles; en suma, un todo contra todos en donde las representaciones están vinculadas a la desconfianza y a un pase de responsabilidades entre unos y otros.

En cambio, plantear como problema significa abrir la situación a la pregunta que no tiene respuesta inmediata y esa respuesta se construye colectivamente.

Abrir la situación a la pregunta, invita a “problematizar” aquello que acontece y que nos parece natural. Hacerle preguntas a los “hechos” de todos los días, volvernos curiosos y ampliar la mirada “que no ve”. Con frecuencia, en la tarea de asesoramiento requerimos de esos espacios donde “parar la pelota”,

⁵⁸ Fernández, Lidia. Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas. Buenos Aires: Paidós, 1994.



suspender muchas certezas, hacernos preguntas y desplegar la imaginación. No siempre habrá acuerdos, pero sin intentos de pensar y actuar colectivamente, dejando de lado la queja por lo que no viene dado, el trabajo se ve inhibido y se vuelve fuente de malestar -predominando un modo de funcionamiento del estilo de la subjetividad demandante que describimos en el apartado anterior-.

En la tarea de acompañar y asesorar que llevamos adelante, ¿qué implica esa detención, esa pausa? ¿Cuánto invitamos a parar la pelota? ¿Al intervenir propiciamos espacios de pensamiento y construcción de los problemas?

Si acompañar e intervenir es introducir un lugar de terceridad, otra mirada, ¿cómo colaboramos para interrogar lo cotidiano? (Ardoino, 1981)

Pensamos que intervenir implica plantear nuevas condiciones para hacer un trabajo con otros/as, sostener una escucha y miradas nuevas o renovadas sobre problemas “viejos” o que insisten. Intervenir supone hacerlo de modo sistemático, reconstruyendo los problemas, construyendo objetos de trabajo e intervención, recortando objetos específicos a partir de ciertas demandas explícitas o no, atendiendo a lo que el proyecto educativo reclama

Planteamos ahora más precisamente la intervención desde los equipos técnicos y la supervisión. En principio, consideramos que este cambio de mirada que problematiza y se vuelve más abarcativa busca inscribir los problemas en una **trama**, que desplaza la lógica desde los sujetos hacia los componentes organizacionales: los tiempos, los espacios, las relaciones entre maestros/as y profesores/as y entre maestros/as, profesores/as y estudiantes o estudiantes entre sí, los modos de utilizar los recursos, las maneras de hablar, pensar, actuar, los significados circulantes, la cultura institucional y los dispositivos de acompañamiento. Entonces, ¿qué implica armar un dispositivo de intervención?

Los dispositivos de acompañamiento y la intervención. Procesos colectivos

Una manera posible de transformar la intervención en experiencia educativa es a través de la conformación de dispositivos que a la vez, produzcan y acompañen esa experiencia. Y para que éstos no sean, justamente, “experimentos” (Baquero, 2002) necesitamos definirlos en su complejidad, no como actividades sueltas, ni como intentos aislados de mover algún aspecto de la organización, sino como sistemas de relaciones entre espacios, sujetos, tiempos, instancias, etc. específicamente diseñados para generar determinados efectos de experiencia.

¿Es posible pensar en clave de dispositivos las intervenciones que realizan supervisores y equipos técnicos? Empecemos por caracterizarlos.

Un **dispositivo** es lo que dispone, un artificio creado para hacer o facilitar un trabajo o para una función especial; para producir algo, para generar procesos en los sujetos, para ordenar. Como tales necesitan de revisión, de reflexión, pueden armarse y desarmarse e inventarse otros cuando consideramos que no producen lo que queremos. El desarrollo de dispositivos supone generalmente



acuerdos teóricos, técnicos, requisitos y condiciones. *Disponer* es preparar con una intencionalidad para que algo ocurra⁵⁹.

El dispositivo reúne dos cuestiones que pueden parecer antagónicas: dispone un conjunto de condiciones y de algún modo las impone con la intencionalidad de dar forma a determinados procesos previamente pensados y a la vez, en el mismo momento, puede generar una apropiación por parte de los sujetos de sus propios procesos subjetivos. Por lo tanto, algunos dispositivos crean condiciones para que haya experiencia inclusiva: desplazamiento del pensamiento, vuelta sobre sí, producción de una acción y toma de decisión, generación de lazos.

Algunos rasgos del dispositivo.

Por ejemplo: en el marco de un trabajo de tutoría en una escuela secundaria, se crea un dispositivo para que los/as estudiantes se vinculen respetuosa y democráticamente entre sí, a partir de la educación sexual integral (ESI) y la relacionen con sus trayectorias de vida. Para eso disponen tiempos específicos, diálogo con profesores/as de diferentes asignaturas en sus clases, espacios de análisis entre pares de situaciones escolares donde la ESI y las relaciones de género se hallan presentes. Este dispositivo, dentro de un proyecto tutorial, revela a algunos/as estudiantes un nuevo sentido del vínculo con sus compañeros/as que antes no habían advertido. Esto permite una mejor relación en el grupo, menor agresión entre pares, mayor escucha y aceptación de diferencias y el despliegue de diversos aprendizajes sobre el propio cuerpo y su cuidado, entre otras cuestiones.

- es intencional: todo dispositivo se crea con una intencionalidad de cambio, se crea para producir transformaciones ya sea a nivel individual, grupal, institucional, social.

- es un artificio: implica tanto la creación y el ingenio para crearlo como la capacidad técnica para ponerlo en marcha.

- pone a disposición y genera disposición en los sujetos: abre el juego a la posibilidad de lo impensado, a lo indeterminado, aunque en todo dispositivo se

⁵⁹ En la creación de un dispositivo y su puesta en funcionamiento hay un cierto ejercicio de la autoridad si la pensamos como aquella que habilita procesos que despliegan y fortalecen el proyecto educativo; se trata de una autoridad que legítimamente ejerce un poder de decisión y de configuración de un campo de acción.

La creación de dispositivos para lograr determinados fines puede implicar una acción novedosa, aunque su implementación se transforme en un mecanismo que funciona automáticamente sin volver a ser pensado. En tanto artificio, el dispositivo es arte y técnica. Es potencialidad y posibilidad, no es sólo imposición de una forma dada. El riesgo de todo dispositivo es que se fije de tal modo que nos olvidemos de reflexionar sobre él y se naturalice como única posibilidad de generar lo que se propone. Sin debate sobre las condiciones de producción que el dispositivo sitúa, se corre el riesgo de olvidar que es una invención histórica, situada y que puede y debe modificarse en función de los cambios que se van dando en el contexto social.



determina y se regula lo pensado y determinado. Es un espacio estratégico en una red de relaciones.

- es un revelador, todo dispositivo tiene que permitir que en su interior se desplieguen significados diversos, da a ver, revela para los sujetos cuestiones en relación consigo mismos.

- es un analizador, tiene la potencialidad de poner al análisis lo que en su interior se revela. Descompone sentidos, desarticula lo aparentemente uniforme. Por ejemplo, el dispositivo para vincular a los estudiantes con la ESI abre sentidos sobre las relaciones entre pares que no todos/as advertían y para cada uno/a también abre sentidos sobre sus trayectorias particulares de vida. Ver las diferencias promueve el análisis, genera preguntas, hace ver que no todos/as transitan la experiencia de ser adolescentes del mismo modo, etc. El dispositivo hace analizar a todos/as los/as que forman parte de la experiencia: docentes, tutores y estudiantes.

- es un organizador, a la vez que descompone, el dispositivo organiza condiciones para su puesta en práctica y realización: espacios, tiempos, recursos materiales y humanos, ambientes propicios para su instalación, acciones. Organiza pero no linealmente ya que a partir del análisis generado, es posible que se abran alternativas diversas de acción.

La capacidad de organizar es lo que garantiza la intencionalidad de cambio. Por eso tiene un valor estratégico. En nuestro ejemplo: el dispositivo no sería sólo la actividad de enseñar y aprender contenidos sobre ESI en tutorías, es el conjunto de acciones, espacios, tiempos, relaciones que se diseñan y ensayan. Por ejemplo, se requiere articulación entre docentes de biología, psicología y formación ética para que los estudiantes cuenten con espacios para debatir sobre la amistad, el amor, las relaciones sexuales o las propuestas de ley sobre legalización del aborto. Al trabajarlo en conjunto entre pares en las clases y con profesores/as de distintas materias, así como en tutorías, en momentos de trabajo individual y grupal provoca aprendizajes y nuevos vínculos.

- es un provocador, un dispositivo de acompañamiento suele provocar una ruptura de lo establecido, se sale de lo habitual para que se genere otra mirada, otras relaciones, otros conocimientos, otros pensamientos y posiciones. Cuando los/as estudiantes forman parte del dispositivo de discusión sobre temas de ESI, se provocan otras relaciones con su grupo de pares y también con sus profesores/as. El conocimiento generado sobre temáticas claves de ESI podrá producir nuevo pensamiento sobre ellos/as mismos/as y sus trayectorias de vida, relaciones de pareja, amistades, modos de comunicarse, por ejemplo.

Esta compleja tarea de combinar tiempos e intervenir desde múltiples niveles, espacios, ámbitos constituye un enorme desafío para quienes dirigen, enseñan o trabajan en las instituciones educativas hoy. Sobre todo considerando que los dos últimos años la tarea docente y toda la comunidad escolar cambiaron significativamente a raíz de la situación sanitaria generada por la pandemia. Es interesante aprovechar los espacios compartidos para poner en perspectiva los cambios que se fueron dando en la tarea de acompañamiento a la gestión de las



instituciones. Estamos comenzando a mirar con cierta distancia lo ocurrido y seguramente nos lleve un buen tiempo de análisis, ya embarcados en lo que sigue.

Hay un contexto que nos condiciona y una serie de normas, regulaciones, disposiciones, protocolos que cumplir que nos atraviesan a todas y todos. La resolución de estas situaciones supone siempre una tensión entre lo ideal y lo real/ lo posible. Y sobre todo, una invitación a construir nuevos escenarios para empezar a delinear nuevas respuestas a nuevos problemas e interrogantes.

*Les proponemos que analicen a partir de los conceptos trabajados en este eje, alguna/s intervención definida y llevada a cabo en el período de distanciamiento obligatorio, para garantizar la continuidad pedagógica en las escuelas.
¿Qué dispositivos se diseñaron y pusieron en marcha? ¿Qué características tuvieron?*

En este apartado nos detuvimos en caracterizar y compartir la posición que adoptamos respecto al acompañamiento y el asesoramiento como motor y /herramienta de las tareas de los equipos de supervisión y equipos territoriales. En el siguiente apartado compartiremos algunas ideas acerca de la Gestión Curricular, tanto desde la perspectiva de los equipos de conducción como desde los equipos de conducción intermedia que están fuera de la escuela.

3. La gestión curricular: políticas curriculares, desarrollo curricular y enseñanza.

Hemos compartido en apartados anteriores la perspectiva y mirada acerca de la escuela como una institución social que tiene la responsabilidad de garantizar determinados aprendizajes comunes a niños y niñas, y a partir de ello definimos que tarea central de los equipos de conducción, equipos territoriales, supervisores, es trabajar sobre las condiciones para lograrlo.

Desde la conducción de una institución escolar, la **gestión curricular** consiste en generar condiciones en la intervención para orientar y organizar las prácticas de enseñanza de los distintos miembros de la escuela, en función de promover determinados aprendizajes.

Intervenir en los procesos de enseñanza y de aprendizaje supone pensar al currículum en acción y cómo los intercambios y acciones cotidianas de los que participan de la vida escolar lo constituyen. Entonces, pensar lo curricular desde una dimensión institucional implica atender a los modos de habitar la escuela y a los sujetos que la habitan. En este entramado de historias y de territorios es donde el currículum se construye y donde hay que intervenir; ese es el centro de la gestión del currículum en el marco institucional. Pero pensar lo curricular es también pensar la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Desde nuestra perspectiva, la gestión curricular implica no sólo generar condiciones para que los proyectos se construyan y materialicen sino también



para que estos reafirmen o quiebren las profecías de fracaso o los destinos inexorables. **La gestión curricular, entonces, nos instala en el problema de construir una propuesta curricular que favorezca la justicia social.**

La justicia curricular en el ámbito de la escuela

Connell (1997), hace ya algunos años planteaba el problema de la justicia social en el currículum a través del concepto de *justicia curricular*. Esto implica la construcción de un currículum común para todos los ciudadanos, pero construido sobre la base de los siguientes principios:

- Expresión clara de los intereses de los grupos menos favorecidos. Si se pretende construir “lo común” es necesario considerar en nuestros proyectos curriculares la “posición de los menos favorecidos”. Significa, en concreto, que los contenidos trabajados expresen la posición de los grupos más vulnerables social y culturalmente, que se considere la posición de las minorías de género, cuidando no transmitir pautas culturales que los descalifiquen; que si se plantean cuestiones raciales o territoriales se considere la perspectiva de los pueblos originarios. Esto, además de aportar a la construcción de la justicia social, sería una fuente de gran enriquecimiento para la experiencia y los conocimientos de todos los grupos sociales, permitiéndoles construir una representación más amplia y que trascienda su propia experiencia de vida.
- Participación de todos los sectores sociales, especialmente de aquellos que menos posibilidades tienen de hacer oír su voz en los ámbitos en que se deciden las políticas públicas. Implica también la necesidad de atender a los saberes necesarios para formar ciudadanos que participen activamente en la vida democrática.
- Construcción histórica de la igualdad. La aplicación de los criterios anteriores a la construcción de un programa de aprendizajes comunes generaría tensiones o conflictos en la vida escolar, que son parte del devenir curricular. Es importante estar atentos a los efectos sociales del currículum, preguntarnos si está realmente favoreciendo la producción de relaciones más igualitarias.

Por ejemplo, cuando en la escuela se presentan modelos de familia y distribución de roles entre hombres y mujeres según el modelo de la clase media urbana contemporánea como el modelo deseable, con una mirada descalificadora hacia construcciones culturales distintas, no se estaría cumpliendo con algunos de los principios de la justicia curricular.

Retomando a Connell, si un currículum ignora los intereses de los menos favorecidos, implica prácticas que permiten a algunos grupos tener una mayor participación que otros en la toma de decisiones y reduce la capacidad de las personas de mejorar y comprender su mundo, sería entonces un “currículum injusto”. La gestión curricular, desde la perspectiva de la *justicia curricular*, implica tejer entramados que favorezcan el desarrollo de propuestas de enseñanza significativas para todos/as y que ayuden a que todos/as los/as chicos/as puedan aprender.



Para plantearnos la construcción de un programa de aprendizajes comunes, es conveniente detenerse a reflexionar sobre “lo común”. La forma en que pensemos “lo común” se vincula a un modo de entender la inclusión e incidirá en las estrategias que se desarrollen para favorecerla.

La escuela, en nuestro país, nace de la mano de una forma particular de entender lo común, propia de la época y de las concepciones hegemónicas de entonces. Su organización y estructura encarnan esa concepción de lo común. Una escuela común para todos/as, con una estructura y formato semejante, con las mismas finalidades formativas y con un currículum basado, entre otras cosas, en una serie de supuestos comunes para todos los niños y las niñas, acerca de cómo aprenden y se desarrollan. Estas características, constitutivas de nuestros sistemas escolares, todavía inciden en las prácticas de enseñanza, en diversos aspectos.

Las escuelas nacen, entonces, de la mano de la *asociación entre lo común y lo mismo*. En consecuencia, para lograr la igualdad, se necesitan iguales condiciones. Esta idea dejó de lado las múltiples diferencias entre los grupos sociales que la escuela atendía y supuso un sujeto homogéneo y una sociedad homogénea.

¿Lo común es lo mismo para todos?

Para poder situarnos luego en el presente vamos a seguir profundizando en el supuesto de homogeneidad tal como lo acabamos de presentar. Según Flavia Terigi (2008)⁶⁰, se manifestó en nuestro sistema educativo de dos formas diferentes:

- **Todos en la escuela:** la inclusión educativa se logra si brindamos a todos la posibilidad de acceder y permanecer en la escuela. Desde esta perspectiva, la tarea del director pasaba por generar las condiciones para garantizar el acceso y la permanencia de los chicos en la escuela, pero ¿es suficiente con esto? Para la autora este es un sentido limitado, hay otras consideraciones que hacer, vinculadas a la igualdad de oportunidades: ¿todas las escuelas están en igualdad de condiciones? ¿Las condiciones materiales que brindan las escuelas son iguales para todos? ¿Aquello que se enseña y se aprende en las escuelas, favorece la igualdad de oportunidades? De esto se trata la gestión curricular. Los sectores más vulnerados tienen también trayectorias escolares “vulneradas”. Es necesario centrar la atención en aquello que la escuela brinda, en qué se enseña, cómo se enseña y qué se aprende en las escuelas.
- **Todos aprendiendo lo mismo:** Ya no se trata sólo de estar en la escuela, sino de que la escuela garantice los mismos resultados de aprendizaje. La gestión curricular, desde esta perspectiva, implica atender a las condiciones pedagógicas que hacen posible que todos los chicos puedan no sólo ingresar y permanecer en la escuela, sino también que logren los aprendizajes que establece el currículum. Desde esta mirada, cuyo punto de partida es que los

⁶⁰ Terigi, Flavia (2008) “Lo mismo no es lo común”, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Ed Del Estante.



sujetos y las comunidades son diferentes, resulta necesario promover formas de organización y de enseñanza que permitan que todos logren los mismos aprendizajes, pero ensayando caminos diferentes. La importancia de esta perspectiva es que pone a la enseñanza en el centro, da relevancia a la gestión curricular, centrada en este caso en generar condiciones y desarrollar estrategias diferentes para que todos aprendan lo mismo. Sin embargo, si bien se plantea el “cómo” enseñar para llegar a todos, no se plantea el “qué”, no se pone en cuestión aquello que habría que aprender... Lo común sigue siendo lo mismo.

Volvamos ahora a la idea de justicia curricular. La gestión curricular, encarada desde esa perspectiva, debe promover la capacidad de las personas de comprender el mundo en el que viven y actuar sobre él. Esto implica contextualizar el currículum, construyendo una propuesta curricular que exprese las características e intereses de todos los grupos que conforman la sociedad, no sólo de los que conforman la comunidad educativa y, especialmente, de aquellos cuya situación es más vulnerable. De esta forma, podremos avanzar en la promoción de un proyecto formativo que prepare a los alumnos para vivir en sociedades más plurales.

Dado que la Supervisión y los Equipos construyen una mirada de el conjunto de las escuelas o de alguna región o de un nivel tendrán un lugar y una posición preferencial para atender//cuidar por la construcción de lo común, asumiendo la perspectiva de la justicia curricular que supone promover prácticas de enseñanza igualitarias independientemente de la escuela a la que acudan los y las estudiantes.

A propósito del Currículum

Los modos de entender, conceptualizar y definir el currículum son variados y diversos, encontramos un amplio abanico de definiciones desde aquellas que caracterizan al currículum como un texto escrito hasta posiciones que definen el currículum como “todo lo educativo”. El documento/texto curricular que prescribe es en sí mismo resultado de un complejo proceso de elaboración, caracterizado por tensiones y negociaciones, disputa de intereses

Identificamos al currículum con las prescripciones acerca del contenido de la enseñanza, Terigi (1999) recupera la idea de los procesos curriculares como los procesos de aceptación, rechazo, redefinición, que se operan sobre lo prescripto y contribuyen a transformarlo.

El currículum como proceso social se crea y se transforma en la experiencia en diferentes niveles de concreción o especificación curricular, adquiriendo de esta manera, forma y significado. A través de estos procesos, los diferentes actores aceptan, rechazan, redefinen el currículum prescripto, es decir, intervienen en los distintos niveles de especificación curricular, modificando de esta manera el texto curricular. Cada nivel de concreción del currículum está vinculado con los otros, pero guarda “cierta independencia” constituyendo ciertos espacios en los cuales cada actor del proceso puede crear, recrear, intervenir con un cierto margen de autonomía e incluir aspectos que no estaban previstos o explicitados en la



propuesta curricular.

Gimeno Sacristán (1991) nos dice respecto del proceso de concreción curricular:

“... son las fotos fijas tangibles de un proceso que las enlaza. Reflejan en cierta medida el currículum, pero el estudio y comprensión de éste tiene que fijarse en el proceso entre fotos. Todas esas manifestaciones o representaciones del proyecto pedagógico y de los contenidos de la enseñanza son cortes que representan la realidad procesual, pero ésta se compone de la interacción de todo ello. Son imágenes que se suponen conectadas, al menos en el plano de las intenciones, a unos mismos objetivos; pero cada ámbito práctico en el que se realizan tiene una cierta independencia” (la negrita es nuestra)⁶¹

A fin de complejizar el proceso que estamos caracterizando, analizaremos **diferentes ámbitos de producción** del currículum que expresan niveles de concreción referidos:

- político o de planeamiento;
- institucional;
- áulico.

Ámbito político o planeamiento, en este ámbito se delinearán las políticas curriculares que traducen las diferentes demandas e intereses sociales en torno a la enseñanza. Como señalamos, es un espacio no exento de disputas acerca de cuáles son los contenidos que se incluyen y se excluyen del currículum.

En nuestro país, a nivel nacional es en el ámbito del Consejo Federal de Educación el órgano de decisión de las políticas educativas nacionales y de los documentos curriculares que brindan los lineamientos comunes para todos los y las alumnos del país, tales como los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), las Resoluciones que expresan lineamientos académicos en el período de emergencia sanitaria -por ejemplo, Resoluciones CFE N° 363/20, N° 366/20 y N° 367/20- En el ámbito provincial, las decisiones tomadas a nivel federal se plasman en los diseños curriculares provinciales, normativa específica, documentos curriculares y materiales de desarrollo curricular.

Ámbito institucional

En este ámbito se entrecruzan las prescripciones curriculares, los dispositivos puestos en juego desde los ámbitos de planeamiento de las políticas curriculares, las demandas de los diferentes sujetos sociales que participan de la vida escolar (familias, docentes, otras organizaciones de la comunidad), las características de la escuela (historia, identidad institucional) y lo que chicos y chicas necesitan y expresan.

El proyecto curricular en el marco de la Institución expresa estos aspectos de la política curricular de cada una de las escuelas. Este es el ámbito privilegiado para la intervención de los equipos de conducción de cada escuela

Ámbito áulico

⁶¹ Sacristán, José Gimeno. (1991) *El Currículum una reflexión sobre la práctica*. Ed Morata, Madrid.



El ámbito áulico es un ámbito de producción del currículum, donde docentes y alumnos ocupan un rol protagónico, interactúan configurando situaciones de enseñanza y de aprendizaje. Este ámbito expresa en estrategias didácticas específicas, el modo en que los docentes se apropian de las prescripciones curriculares y de los acuerdos y proyectos realizados en el nivel institucional. Currículum **moldeado por los profesores**, en el que los docentes interpretan y resignifican las propuestas curriculares **para enseñar en el aula**, incorporándose así una nueva mediación en los procesos curriculares. Incluye las planificaciones anuales, mensuales, diarias, unidades didácticas, secuencias didácticas, proyectos, etc. También los chicos, como grupo y cada uno individualmente, hacen algo diferente con aquello que el docente se propuso enseñar.

En el ámbito áulico también se despliega el **currículum en acción o currículum real** que es definido como aquel que alude al momento en que el currículum se efectiviza en la práctica real, **en el aula**; es el momento de la enseñanza y del aprendizaje. Como en los otros niveles de especificación del proceso curricular en este juego de regulaciones, participan otras variables tales como: las particularidades de los sujetos que aprenden, el contexto institucional, el contexto del sistema educativo y el contexto político y social.

Algunos autores distinguen dentro de este nivel: el currículum enseñado y el currículum aprendido por los alumnos. Diferencian así aquello que se enseña, lo que se aprende y lo que se evalúa.

Como hemos señalado:

Los actores no se apropian de lo prescripto sólo en el nivel del aula: en los niveles institucional y político los sujetos producen permanentemente resignificaciones de lo que se prescribe. Porque cada uno de estos niveles está dotado de una lógica específica en la que los actores someten al currículum a procesos también específicos, esto obliga a conocer la especificidad de lo político, lo institucional y lo áulico; y estas características particulares van transformando el currículum. En este proceso de especificación curricular docente, equipos de conducción, supervisores, equipos técnicos, intervienen, participan y resignifican en ese proceso el currículum. La gestión del currículum, inscribe las definiciones, decisiones, intervenciones que generen condiciones para la enseñanza y el aprendizaje en la escuela.

Antes de pasar al próximo tema, dedicamos un párrafo a los libros escolares o materiales curriculares ya que en el proceso de especificación curricular cumplen un rol fundamental, entre el currículum prescripto y las tareas del aula. En los procesos de desarrollo del currículum suelen determinar la selección y la organización de los contenidos que serán trabajados finalmente. Cumplen un papel central en la traducción de los contenidos prescriptos en actividades y estrategias de enseñanza.

La producción de los textos escolares se realiza fuera de la lógica del sistema educativo. No obstante ello, el Estado Nacional realiza un proceso de selección y evaluación de títulos que el mercado ofrece, que cuenta con dos instancias la Comisión Asesora Nacional (CAN), conformada por especialistas de las 24



jurisdicciones, que realiza las recomendaciones de los títulos, y la Comisión Asesora Provincial (CAP), constituida en cada jurisdicción, que selecciona una serie de títulos entre los recomendados para su distribución gratuita a cada una de las provincias (<https://www.argentina.gob.ar/educacion/librosparaaprender>). Entonces cabe reflexionar sobre el lugar de los libros de texto en los procesos curriculares que venimos describiendo.

Actividad/ Para reflexionar.

¿Cómo se eligen los libros de texto y los materiales curriculares en las escuelas que suelen acompañar? ¿Son decisiones que se toman de manera individual o colectiva? ¿Se considera el proyecto curricular de la escuela para la elección

La gestión curricular desde los Equipos de Supervisión y Equipos territoriales

Como se planteó anteriormente, los y las supervisores/as y los equipos territoriales construyen una mirada de conjunto sobre las escuelas del territorio, sean grupos de escuelas determinados por zona o por nivel educativo -o ambas-. Así es posible contribuir a preservar “lo común” que señalamos precedentemente, tendiendo a construir condiciones para superar la fragmentación y diferencias de lo que las escuelas ofrecen para los chicos y chicas de la región. Tendiendo a superar propuestas que profundicen la desigualdad educativa, a través de un trabajo minucioso para incidir en las propuestas curriculares que las escuelas realizan.

Desde los equipos de supervisión, entonces como mencionamos en los apartados anteriores colaboran en la lectura de las situaciones, de las prácticas y propuestas de enseñanza que se desarrollan en el proyecto curricular de cada escuela. Contribuyen en generar condiciones: procuran espacios de encuentro entre docentes en las escuelas; estimulan la construcción de acuerdos curriculares propiciando la mirada del proyecto formativo de cada institución.

En el proceso de especificación curricular que mencionamos se torna central recuperar la pregunta acerca del contenido de la enseñanza: ¿qué es lo que se enseña? ¿Cuál es el recorte que se está llevando a cabo? Y ¿cómo resguardar los aprendizajes de los y las niñas; es decir que la adaptación de las prescripciones se configuren en propuestas de enseñanza para todas y todos?’

La gestión curricular desde la conducción de la escuela:

Para seguir profundizando nos parece oportuno dar lugar a la pregunta sobre cómo se concreta y consolida la idea de justicia curricular e igualdad desde los equipos de conducción.

Una de las cuestiones relevantes que le compete a la conducción es presentar una mirada del proyecto formativo del nivel de que se trate e inscribir en dicho proyecto la propuesta de enseñanza de cada año/ grado; área o materia según se trate. Generar las condiciones para la enseñanza requiere también colaborar



en la construcción de la *memoria curricular*: En este sentido Mirta Torres⁶² señala “*La escuela como institución necesita cuidar la propuesta de enseñanza desde el ingreso hasta la finalización del recorrido escolar de cada grupo de niños para que preserve el equilibrio y la continuidad de los contenidos de la enseñanza y de los modos en que la enseñanza se lleva a cabo, pero para que contemple también una progresiva complejización que permita visitar los mismos contenidos desde perspectivas cada vez más amplias y acceder a nuevos contenidos*”. Si bien cada maestro está a cargo de una primera secuenciación que produce progreso a lo largo de un año, el equipo directivo es responsable de la secuenciación y articulación entre años, de modo de visualizar la totalidad de la propuesta institucional “.

En el inicio del ciclo lectivo y durante el mismo el equipo de conducción puede invitar a confeccionar el **mapa curricular**, cuya construcción permite ver qué se enseña en años anteriores y posteriores con el afán de visualizar que no haya reiteraciones y/o omisiones. Su propósito es establecer contenidos prioritarios, discutir la progresión esperada en el aprendizaje y acordar enfoques comunes de enseñanza de manera de procurar que no haya repeticiones injustificadas ni omisiones.

Los mapas curriculares establecen la secuencia de contenidos para cada área a lo largo de los años escolares. La idea de secuencia apunta al entrelazamiento de las propuestas de modo tal que cada momento del trabajo constituye un punto de apoyo para el siguiente y este, a su vez, retoma y avanza en algún sentido sobre el anterior. Permiten también visualizar cuáles son propias de un ciclo, por lo tanto inician y culminan.

Estas estrategias de planificación posibilitan que aún con los cambios que las escuelas tienen de su personal docente, cada miembro que se suma, lo haga desde los criterios y diseños construidos lo que favorece, precisamente que la tarea no se interrumpa o modifique innecesariamente.

Estas son propuestas y experiencias desarrolladas en la escuela inicial y primaria. Ahora bien, es posible tener en cuenta estos criterios en cada una de las escuelas secundarias, aun considerando su matriz constitutiva de espacios curriculares/asignaturas organizadas en campos de conocimientos a partir del diseño curricular. Será cuestión de propiciar las condiciones para el trabajo entre profesores y profesoras de diferentes disciplinas para favorecer su implementación. En la educación secundaria será necesario profundizar el trabajo alrededor de campos de conocimiento, entendiendo que constituye un nuevo formato de organización curricular que articula disciplinas para el abordaje de problemas o ejes temáticos. La virtualidad en la que se ha trabajado estos dos años a raíz de la pandemia propició, de manera impensada, el encuentro entre profesores y profesoras. Encuentro que redundó en el fortalecimiento del trabajo compartido y colaborativo entre colegas y que generó, entre otras consecuencias, articulaciones en torno a proyectos y problemas y/o de campos de conocimiento.

⁶² Torres, M. (2012) *La enseñanza como especificidad de la institución escolar*. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.



Gestionando el curriculum en pandemia: priorización de Contenidos.

La preocupación por los contenidos que efectivamente se enseñan, en las escuelas, cobra más fuerza luego de los años que hemos atravesado de pandemia. El Consejo Federal de Educación brindó lineamientos que dieron marco normativo para reconfigurar las pautas académicas de la cursada, y avanzar en la reorganización institucional, curricular estableciendo la continuidad pedagógica del ciclo escolar extendido 2020-2021 (Resoluciones CFE N° 363/20, N° 366/20 y N° 367/20), la jurisdicción adecuó los lineamientos y generó diversas normas -por ejemplo la Res. CPE 612/20- para regular estos procesos de adecuación y definición tanto de la enseñanza como de la acreditación y la promoción de los y las alumnas.

El contexto de excepcionalidad y la necesidad reordenar la escuela en pandemia, puso a los y las docentes, los equipos de conducción y de supervisión a trabajar y a acompañar este proceso. Es decir que desde la gestión curricular, se priorizaron saberes, propósitos y acciones en cada año/grado y asignatura/área/campo de conocimiento que debían estar presentes en la escolaridad de los estudiantes. Esto incluye saberes disciplinares y sociales, especialmente aquellos que se consideran significativos y que quizás no se incluyen en áreas de conocimiento, pero sí en rutinas y rituales. Se cumplió en definir y pensar qué era aquello que no podía faltar en la enseñanza en la no presencialidad y posteriormente en las modalidades mixtas. Fue necesario tomar decisiones de distinto orden y ámbito de especificación curricular sobre un texto curricular -que fue pensado y elaborado en otro contexto y para otro contexto-.

La necesidad de priorizar contenidos fortaleció y potenció una operación existente en las escuelas por la cual se seleccionan, organizan y secuencian los contenidos a nivel de la escuela y de/las aula/s. La experiencia no obstante merece ser analizada. Podemos preguntarnos, por ejemplo, ¿cuáles fueron los criterios que prevalecieron a la hora de la priorización? ¿Cómo resguardamos que el resultado del proceso de priorización sea poco contenido y de escaso valor?

En este contexto, consideramos valioso reponer aquí cinco criterios de priorización que recupera Terigi (2021⁶³), propuestos hace tiempo por Miguel Ángel Zabalza en su reconocido libro *Diseño y desarrollo curricular* (1987). Allí invita a traducir estos criterios considerando la especificidad de los objetos de conocimiento y la particularidad de cada nivel educativo”:

- Primer criterio. **Significación epistemológica**: alude a que no todos los

⁶³ Cuando pase el temblor”: la mirada de Terigi para pensar el currículum en pandemia. (2021). Recuperado de <https://isep-cba.edu.ar/web/2021/06/28/cuando-pase-el-temblor-la-mirada-de-terigi-para-pensar-el-curriculum-en-pandemia/>



contenidos son igualmente significativos desde el punto de vista epistemológico; por tanto, aquí la jerarquización operaría en torno a la relevancia que tiene un determinado contenido en la estructura de un campo de conocimientos o de prácticas.

- Segundo criterio. La **representatividad**: este segundo criterio afirma que cuando hay algunos contenidos que están en igualdad de condiciones, cuando entre ciertos temas o ciertos contenidos no hay unos que son indiscutiblemente más relevantes, hay que elegir algunos cuidando que los elementos seleccionados sean un buen reflejo del conjunto
- Tercer criterio. La **especificidad**: se refiere a no excluir aquellos contenidos que difícilmente vayan a ser abordados por otras disciplinas o por otras áreas, es decir, aquellos que si no se ven en una determinada materia, no van a ser vistos en otras.
- Cuarto criterio. La **durabilidad**: los contenidos no pereceros por oposición a las colecciones de información que se olvidan una vez pasado el examen.
- Quinto criterio. **transferibilidad**. atiende a aquellos aprendizajes que sean valiosos para otros aprendizajes; incluso no solo dentro de una misma asignatura, sino respecto del aprendizaje de otras asignaturas.

Revisar las definiciones tomadas a la luz de estos criterios creemos que permitirá ratificar o rectificar las priorizaciones realizadas y propiciará nuevas operaciones en el proceso de desarrollo curricular en las escuelas, tendiendo a fortalecer las articulaciones y pasajes de los y las estudiantes entre años, ciclos y niveles

Recapitulando y a modo de cierre

Como hemos señalado el trabajo de los equipos de supervisión y equipos técnicos en relación con la gestión curricular tiene como propósito principal generar condiciones para la gestión del proyecto curricular institucional en cada escuela y desde, una perspectiva más amplia, contextualizar el currículum de manera situada en la institución.

Sin dudas en estos dos años estos procesos que describimos y caracterizamos adquirieron formas diferentes a las que transitamos con anterioridad a la situación de emergencia sanitaria. En este periodo los supuestos que estructuran la escolaridad tal como la conocíamos se vieron alterados e interrumpidos, y se generaron modos diversos e inéditos de enseñar y evaluar; las propuestas de enseñanza y evaluación se diversificaron y se concretaron en distintos tipos de actividades con estructuras temporales diferentes y agrupamientos diversos de estudiantes.

La gestión curricular requiere considerar los aspectos que desarrollamos precedentemente, relevar información, leer e interpretar el acontecer de las escuelas de la región, zona o grupos de escuelas en el territorio, de manera de



configurar escenarios para intervención ajustadamente. Teniendo en el horizonte el propósito de resguardar y construir lo común en tiempos de fragmentación, como señalamos en este módulo; y tendiendo a construir prácticas igualitarias para todas y todos los niños/as y jóvenes de la provincia de Santa Cruz.

Bibliografía utilizada en este módulo

Abad, S y Cantarelli, M.(2010) *Habitar el Estado. Pensamiento estatal en tiempos estatales*. Buenos Aires. Hidra.

Asquini, I. () *Dirigir las escuelas primarias hoy. Avatares de la autoridad pedagógica. Itinerario de siete estaciones*. Escuela de Capacitación Docente (CePA) Ciudad de Buenos Aires.

Baquero, Ricardo.(2002) “*Del experimento escolar a la experiencia educativa. La "transmisión" educativa desde una perspectiva psicológica situacional*”. En Perfiles educativos. Vol. 24. Nº 97.98.

Baquero, R; Diker, G y Frigerio, G. (comps.) (2007): *Las formas de lo escolar*, Buenos Aires, Del Estante.

Cerletti, Alejandro.(2013) *Identidad, igualdad y educación*. En: Praxis & Saber, vol. 4, núm. 7, enero-junio, pp. 17-33 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia.

Connell, R. R, F (1997): *Escuelas y justicia social*, Madrid, Morata.

Enriquez, E. (2002). “*La institución y las organizaciones en la educación y la formación*”. Buenos Aires: Novedades Educativas

Escuela de Gobierno de la provincia de Chaco y UNPAZ. “*La gestión directiva en los niveles inicial y primario*”.(2021). En: <https://campusvirtual.unpaz.edu.ar/>

Fernández, Lidia. *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós, 1994.

Frigerio Graciela. (2004) “*De la gestión al gobierno de lo escolar*”. Revista Novedades Educativas Nro. 159. marzo 2004. Buenos Aires. Ed. Noveduc.

Ministerio de Educación. “*El trabajo del director y el proyecto de la escuela*”. Serie: Entre directores de escuela primaria. 2010

- Gamarnik, R (2010) Entre directores de escuela primaria. *La generación de condiciones institucionales para la enseñanza*. 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación

- Marturet, M. (2010) *El trabajo del director y el proyecto de la escuela* / Margarita Marturet; Patricia Bavaresco ; Rita Torchio ; Cristina Íbalo ; José Calarco con colaboración de Ana Laura Herrera ... [et al.] ; coordinado por



Teresa Socolovsky. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Ministerio de Educación de la Nación.(2015) *“El acompañamiento institucional en las escuelas de nivel primario”*. Políticas de igualdad para las escuelas primarias. PIIE. Documento para los equipos técnicos.

Ministerio de Educación de la Nación (2015) *“Mejores propuestas pedagógicas para construir una escuela igualitaria”*. Políticas de igualdad para las escuelas primarias. Programa integral para la igualdad educativa. PIIE. Equipo Dirección Educación Primaria.

Nicastro, S. y Greco, B. (2009) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Nicastro, S. (2006) *Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido*. Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

Poggi, M. (comp.) (1996) *Apuntes y aportes para la gestión curricular*, Bs.As.

Ranciere, J. (2003) *El maestro ignorante*, Ed Laertes. 1era Ed. Barcelona
Sacristan, José Gimeno. (1991) *El Currículum una reflexión sobre la práctica*. Ed Morata, Madrid.

Terigi, Flavia. 2021. *“Reflexiones sobre la escolarización promediando el segundo año escolar en pandemia”*. En Revista Anales de la educación común. Vol 2. Números 1 y 2.

Terigi, Flavia (2008) *“Lo mismo no es lo común”*, en Graciela Frigerio y Gabriela Diker (comps), *Educación: posiciones acerca de lo común*, Buenos Aires, Ed Del Estante.

Terigi, Flavia(1999). *Curriculum, Itinerarios para aprender un territorio*, Bs. As., Santillana.

“Cuando pase el temblor”: la mirada de Terigi para pensar el currículum en pandemia.(2021). Recuperado de:

<https://isep-cba.edu.ar/web/2021/06/28/cuando-pase-el-temblor-la-mirada-de-terigi-para-pensar-el-curriculum-en-pandemia/>

Torres, M. (2012). *La enseñanza como especificidad de la institución escolar*. - 1a ed. - Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación.



2.4.4 Módulo 4 - Acompañamiento a las trayectorias educativas y escolares

Introducción

En este módulo abordaremos un conjunto de ideas, conceptos y reflexiones vinculadas a las trayectorias educativas y escolares de los y las estudiantes en el sistema educativo.

La idea de políticas de cuidado de trayectorias comienza a hacerse presente en algunos documentos, luego de la crisis del 2000. Se trata de una categoría que proviene de la investigación, del campo académico. Podría decirse que con bastante rapidez se fue incluyendo en el campo de la política por su potencia para pensar y definir acciones de política educativa, tales como el derecho a la educación. Este desarrollo es coincidente con la sanción de la Ley de Educación Nacional (2006) que brindó el marco normativo para orientar el diseño y la implementación de las políticas educativas que resaltaron la centralidad de las trayectorias escolares, el trabajo de los docentes, las escuelas y las políticas de enseñanza y el fortalecimiento integral de las instituciones educativas. La organización de los niveles educativos definidos en dicha Ley recuperó la unidad, identidad y homogeneidad del sistema en su conjunto, luego de una fuerte fragmentación propiciada por la Ley Federal de Educación de 1993. Entonces, a partir del 2006 pensar en clave de recorridos o trayectorias el tránsito por el sistema educativo puso en evidencia los problemas de la desigualdad de acceso y permanencia. A partir de la sanción de la Ley nacional, las jurisdicciones se dieron sus propias leyes. En la provincia de Santa Cruz, en el año 2012, se sancionó la ley provincial 305/12.

Desde la sanción de la Ley Nacional de Educación, en el período 2006/2015 el Consejo Federal de Educación (CFE) y el Ministerio de Educación de la Nación con acuerdos de los ministerios provinciales, dictaron normativas que pusieron el acento en el fortalecimiento y cuidado de las trayectorias educativas y escolares.

En el ámbito nacional, dos resoluciones se constituyeron en un punto de inflexión ya que impactaron y potenciaron políticas y prácticas educativas inclusivas. Se trata de la Resolución 93/09 CFE *“Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”* y de la Resolución CFE. 174/12 *“Pautas Federales para el mejoramiento de la enseñanza y los aprendizajes y las trayectorias escolares en el Nivel Inicial, Nivel Primario y modalidades y su regulación”*. A partir de ello, cada jurisdicción elaboró su propia normativa y desplegó políticas con los mismos propósitos.

Abordar esta temática en el presente, luego de los dos últimos años de pandemia implica un desafío nuevo y necesario para generar políticas de intervención que propicien trayectorias educativas completas y de calidad. El compromiso con garantizar el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes se



redobla ante cada propuesta, acción e intervención que llevamos a cabo en las escuelas en las que trabajamos.

En este módulo les proponemos problematizar y reflexionar sobre las trayectorias educativas y escolares de los y las estudiantes en íntima relación con la experiencia reciente en sus escuelas y territorios. El diálogo entre los recorridos, saberes y experiencias de cada uno y cada una de ustedes con este material seguramente lo enriquecerá y potenciará, al tiempo que lo contextualizará en cada realidad institución, zona o región las ideas que aquí se presentan.

A lo largo del material realizamos un recorrido que se inicia por la perspectiva de las trayectorias educativas y escolares, con el propósito de recuperar las dimensiones principales de dicha categoría, haciendo foco en las condiciones institucionales.

Luego nos detenemos a pensar el cuidado de las trayectorias como un tema de abordaje institucional y finalmente abrimos un apartado especial para las políticas del cuidado de las trayectorias, en el marco de la pandemia.

Tal como lo expresamos en el módulo *La gestión institucional y curricular desde los equipos territoriales* de este ciclo de formación, muchos de los posicionamientos y perspectivas que ponemos a disposición surgieron en el marco de la gestión de políticas públicas en el Ministerio de Educación de la Nación, en la Dirección de Nivel primario en el período 2009-2015. Recuperamos aquí aportes producto de esa construcción realizada en forma colectiva y federal⁶⁴.

El módulo se organiza en 3 apartados:

- 1. Las trayectorias educativas y escolares**
- 2. El cuidado de trayectorias en las instituciones**
- 3. La continuidad de las trayectorias en Pandemia**

Esperamos que esta propuesta abra el diálogo y se enriquezca con las participaciones y las experiencias de cada uno y cada una.

⁶⁴ Recuperamos aportes en el marco de la Dirección de Nivel Primario a cargo de Lic. Silvia Storino y equipo: Lic. Ana Laura Herrera, Lic. Teresa Socolosky, Lic. Laura Pitman y Lic. Valeria Cohen;; Convenio Escuela de Gobierno de la provincia de Chaco con la Universidad de José C Paz, Capacitación Docente Continua-Profesores, Equipos de Conducción de escuela secundaria y aspirantes a cargos directivos niveles inicial y primaria (2019-2021).



1. Las trayectorias educativas y escolares

Iniciamos esta propuesta de trabajo abordando conceptos, ideas, perspectivas que nos permiten analizar y comprender los recorridos de los y las estudiantes, las posibilidades de acompañamiento en la búsqueda de nuevos formatos o dispositivos de intervención que tanto las instituciones, en general, como los distintos niveles de la gestión pueden desarrollar.

Estos recorridos, concebidos como trayectorias, se construyen en la particular interacción de la situación socio-económica y cultural, las condiciones institucionales en todas sus dimensiones y las estrategias individuales puestas en juego. Cabe aclarar que la trayectoria educativa de un sujeto es mucho más amplia y compleja que su itinerario escolar, es decir que son múltiples los ámbitos y experiencias que la conforman.

Comenzamos por definir las **trayectorias** como los recorridos que realizan los sujetos en el sistema educativo, desde el punto de vista de su relación con la expectativa de recorrido teórico que tiene el sistema escolar. La noción de trayectoria escolar refiere al desempeño de los alumnos a lo largo de su escolaridad, año a año, observando su punto de partida y los procesos y resultados del aprendizaje. Siguiendo el trabajo de Terigi (2009), la propia organización de los sistemas educativos actuales, con su estructura por niveles, la gradualidad del currículum y la anualización de los grados/años de instrucción han delineado un recorrido esperado y una duración estándar: un año calendario por cada grado/año. Estas expectativas señalan la **trayectoria escolar teórica**, el recorrido escolar esperado según la progresión lineal prevista por cada sistema educativo, en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada.

Es decir, las **trayectorias escolares teóricas**, son las trayectorias que siguen aquello que está previsto por el sistema. Por ejemplo, se prevé una edad para que ingresen, transiten y finalicen cada nivel educativo, presumiblemente habiendo alcanzado los aprendizajes previstos en el currículum para ese nivel. Estas trayectorias teóricas, en nuestro país, varían según las jurisdicciones: la duración de nivel primario y secundario. Cada sistema educativo jurisdiccional tiene su organización específica en niveles y tramos, dando lugar de este modo a una “trayectoria escolar teórica” que le es propia y que constituye el itinerario estándar y esperable que debe realizar un alumno/a en su recorrida por los diferentes niveles de ese sistema provincial.

A lo largo de esos recorridos, las **trayectorias escolares** en muchos casos se desacoplan, presentan discontinuidades y rupturas que constituyen otros modos de atravesar la experiencia escolar. Los y las estudiantes transitan la experiencia escolar de forma divergente, intermitentemente, con vaivenes: algunos/as ingresan tardíamente al sistema, otros/as cambian de escuela, abandonan temporariamente, tienen inasistencias reiteradas o prolongadas o repiten de año/grado una o más veces. Configuran **trayectorias escolares reales** diferentes de las teóricas, que expresan el resultado de un conjunto de condiciones socioeducativas diversas que constituyen la vida escolar. En definitiva, son las que efectivamente encontramos a diario en las escuelas.



En síntesis, podemos entonces reconocer:

- Trayectorias escolares teóricas: son las que muestran los recorridos de los alumnos del sistema, que siguen la progresión lineal prevista en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada. Hay tres características del sistema educativo que las enmarcan.

La organización por niveles del sistema.

La gradualidad del currículum.

La anualización de los grados de instrucción.

- Trayectorias escolares reales: son aquellas que contemplan diferentes recorridos que expresan discontinuidades, rupturas, debido a ingresos tardíos, abandonos temporarios, inasistencias reiteradas, repitencias reiteradas, inconcurrencias prolongadas, sobreedad, bajos rendimientos

En síntesis, podemos entonces reconocer:

- Trayectorias escolares teóricas: son las que muestran los recorridos de los alumnos del sistema, que siguen la progresión lineal prevista en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada. Hay tres características del sistema educativo que las enmarcan.

La organización por niveles del sistema.

La gradualidad del currículum.

La anualización de los grados de instrucción.

- Trayectorias escolares reales: son aquellas que contemplan diferentes recorridos que expresan discontinuidades, rupturas, debido a ingresos tardíos, abandonos temporarios, inasistencias reiteradas, repitencias reiteradas, inconcurrencias prolongadas, sobreedad, bajos rendimientos.

¿A qué nos referimos con perspectiva de las trayectorias escolares?

Para situar el contexto de producción de esta perspectiva retomamos aquí el trabajo de Terigi y Briscioli (2020) en torno a las investigaciones sobre trayectorias en la escuela secundaria argentina en el cual presentan, a modo de síntesis el origen de esta perspectiva de análisis. Según las autoras, el estudio de trayectorias, que surgió en la sociología francesa para procurar comprender la multidimensionalidad de los fenómenos sociales, ingresó al campo de la educación de la mano de las teorías reproductivistas. En ese marco, se puso en evidencia la existencia de distintos circuitos educativos, vinculados a la clase social de origen, que parecían demostrar la falta de capacidad de la educación



para generar la movilidad social, reproduciendo en su interior las mismas desigualdades de origen.

En nuestro país dichos estudios han dado lugar a investigaciones empíricas, que permitieron comprender las dinámicas de producción y reproducción escolar (Braslavsky, 1985) y que más tarde fueron incorporando nuevos factores, además del origen social, para comprender los recorridos educativos de los sujetos.

*“El interés por el estudio de las trayectorias escolares se sitúa a partir de la preocupación por la situación de la escolarización secundaria en Argentina – que se comprueba también en otros países de la región–, caracterizada por el fracaso en los primeros años del nivel (secundario). Ese **fracaso** comenzó a ser analizado en términos que hoy se consideran propios del estudio de trayectorias, al ser localizado en la transición entre niveles. Así, el concepto de transición se encuentra entre los primeros que abren la cuestión de los recorridos de los sujetos en el sistema escolar. A partir de estas formulaciones, en los estudios se consideró a la **transición** escolar como un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad en la experiencia del sujeto con respecto al pasado. Las trayectorias teóricas diseñadas por el sistema prevén una transición de estas características en el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria. El concepto de transición abrió además la posibilidad de otros análisis, ya que, junto con las transiciones entre niveles previstas por las trayectorias teóricas, deben considerarse las que suceden en las trayectorias reales; entre otras, la repitencia que separa del grupo de pares, el cambio de escuela, el abandono temporario (Terigi, 2013)⁶⁵”*

Las trayectorias escolares consideradas como una perspectiva de análisis complejizan la mirada, la explicación y la conceptualización de lo que anteriormente se nombraba como **fracaso escolar**, el cual se atribuía principalmente a los atributos o dificultades de cada sujeto.

El fracaso escolar es un fenómeno contemporáneo que se corresponde con la escolarización masiva. Durante el siglo XX se han producido avances en la escolarización de grandes sectores de la población, durante un período cada vez más prolongado de sus vidas. A la vez cada nuevo esfuerzo por ampliar la escolarización ha producido nuevos contingentes de niños/as, adolescentes y jóvenes que no ingresan a la escuela o que ingresando no permanecen. También aquello/as que permaneciendo no aprenden en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela y que aprendiendo en los ritmos y de las formas en que lo espera la escuela acceden a contenidos de baja relevancia. Por lo cual ven comprometida su trayectoria escolar posterior.

Hablar de **fracaso escolar** implica hablar de desgranamiento, de repitencia, de bajo rendimiento, de dificultades de aprendizaje, de sobreedad. También de logros diferenciales según género, según sector social, según etnia, etcétera.

⁶⁵Flavia Terigi y Bárbara Briscioli Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016)* En: Estados del arte sobre educación secundaria : la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes / Felicitas Acosta ... [et al.] ; compilado por Nancy Montes; Daniel Pinkasz. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento ; Flaco, 2020. Libro digital, PDF - (Educación ; 31)



La interpretación o la búsqueda de causas y razones del fracaso escolar podría haber volcado la sospecha sobre la escuela y poner en cuestión algunos rasgos esenciales de la organización pedagógica de la institución, como la simultaneidad, la presencialidad, la descontextualización. Sin embargo, la sospecha se volcó sobre los sujetos y el fracaso fue interpretado durante mucho tiempo desde un modelo patológico individual. Por ejemplo, con cierta frecuencia la repitencia o el bajo rendimiento se plantean como responsabilidad de los alumnos, tanto a nivel cognitivo como social. Se afirma que les falta esfuerzo o madurez, que hay desmotivación, que las familias no apoyan el estudio, etc. y aparecen como culpables o responsables de la situación escolar. En otras ocasiones el fracaso escolar se explica principalmente en función de las estrategias docentes, desde una mirada simplista que desconoce la complejidad de la enseñanza.

Se trata de pensar y de repensar la enseñanza y los vínculos entre la organización escolar y los/as alumnos/as para buscar respuestas pedagógicas que conviertan el fracaso escolar en inclusión educativa y en este punto, la perspectiva de las trayectorias brinda el marco conceptual de análisis para producir esas respuestas colocando el problema en la relación que se da entre los sujetos y las condiciones en que tiene lugar su escolarización. En este sentido las trayectorias escolares consideradas como perspectiva de análisis proponen, además, salir del uso dicotómico de dos modelos tradicionales que buscan explicar el fracaso escolar aportando la dimensión institucional.

Tanto el determinismo social como el subjetivismo son modelos que procuran comprender las causas de los comportamientos humanos. O sea, en este caso, responder a la pregunta de por qué no aprenden los niños y niñas. Veamos brevemente cada uno de ellos.

Cuando la explicación es determinista alude a la estructura social. Por ejemplo, características socioeconómicas de las familias, nivel educativo de los padres, entre otros. En esos casos, la repitencia de grado se explicaría porque la familia no colabora o porque la cultura propia está muy lejos de la escolar o por falta de expectativas. En síntesis, los problemas en la escuela se originan en condiciones económicas y sociales de injusticia ponen a los niños/as y jóvenes en situación de desventaja.

En cambio el subjetivismo prioriza la explicación del fracaso por los atributos de los sujetos y son su responsabilidad; por ejemplo, interés, motivación, sobre edad, Se repite porque no se aprendió lo suficiente, porque no se alcanzó los logros indicados en el currículum, porque no se realizó el esfuerzo necesario, porque hay dificultades en la apropiación de los saberes, porque se encuentran con problemas para seguir el ritmo de estudio de las materias, entre otros.

La **perspectiva de las trayectorias escolares** introduce otro factor/aspecto al análisis: la incidencia de las condiciones institucionales de los recorridos de los sujetos. Es decir, introduce la dimensión institucional la cual nos lleva a pensar en las características del sistema escolar.



Retomando, el concepto de trayectoria escolar se relaciona con ciertas condiciones pedagógicas que ligan la trayectoria con el dispositivo-formato escolar y con los procesos propios de la escolarización:

- La inclusión universal obligatoria.
- Una organización específica del trabajo (escolar).
- Una regulación del tiempo y del espacio.
- La gradualidad.

Cuando se hace referencia a las “condiciones pedagógicas” se comprende que los sujetos se constituyen como “alumnos” bajo ciertas condiciones propias del proyecto escolar, el cual, al decir de Baquero y Terigi (1996), involucra decisiones sobre la vida de los sujetos, sobre sus márgenes de acción, sobre la manera en que forjamos su identidad. Por eso resulta central revisar esas condiciones y ponerlas en discusión en pos de avanzar efectivamente hacia una plena inclusión educativa. De esta manera intentamos desnaturalizar la mirada sobre la escuela y también sobre quienes asisten a ella en calidad de alumnos y alumnas.

Condiciones institucionales

Al hablar de condiciones institucionales nos referimos a la matriz organizacional de las escuelas, es decir, los tiempos, espacios, organización curricular y el régimen académico, entre otros aspectos. Es decir, no hablamos de las de una escuela en particular sino de aquellas condiciones que son las generales del sistema escolar.

Tomemos, por ejemplo, el régimen académico.

“El interés por analizar el régimen académico, estuvo dado por la posibilidad de considerar su incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y sus efectos de sentido sobre su experiencia escolar, bajo la hipótesis de que los regímenes académicos plantean condicionamientos difíciles de modificar, que pueden operar dificultando, cuando no obturando, la trayectoria escolar de los alumnos (Baquero et al., 2012)”⁶⁶.

Se entiende por régimen académico al conjunto de regulaciones sobre la organización de las actividades de los alumnos y sobre las exigencias a las que éstos deben responder, en el marco de una determinada organización institucional de la prestación educativa (Camilloni, 1991) Algunas de estas regulaciones son explícitas y otras tácitas pero todas rigen las condiciones del “ser alumno/a” en el sistema.

⁶⁶ Flavia Terigi y Bárbara Briscioli Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016)* En: Estados del arte sobre educación secundaria : la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes / Felicitas Acosta ... [et al.] ; compilado por Nancy Montes; Daniel Pinkasz. - 1a ed. - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Flaco, 2020. Libro digital, PDF - (Educación; 31)



Analicemos la repitencia en el marco del régimen académico de las escuelas secundarias.

“Hemos señalado que los tres rasgos que operan en la determinación de las trayectorias teóricas (la organización del sistema por niveles, la gradualidad del curriculum, la anualización de los grados de instrucción) son tres arreglos independientes cuya asociación produce determinados efectos en las trayectorias. La gradualidad combinada con la anualización produce la repitencia. En la combinación gradualidad/ anualización, no acreditar una etapa coloca a los sujetos en situación de re-hacerla, re-cursarla, repetirla.”⁶⁷

Entonces, en función de los contenidos y propósitos que indica el diseño curricular, al comenzar cada ciclo lectivo un/a docente se propone un plan de trabajo para todo el año. Si al final del ciclo la enseñanza pudo desarrollarse como fue prevista, los/as estudiantes habrán logrado aprender los contenidos de determinado programa. De esta regla se desprende lo siguiente: al finalizar el ciclo lectivo aquellos/as que no hayan logrado los objetivos son asignados a un nuevo grupo escolar. Esta reasignación a un nuevo grupo configura la repitencia. Dado que al final del año escolar no pudo avanzar en sus aprendizajes se lo asigna a otro grupo para ver si volviendo al inicio logra los aprendizajes esperados.

Al analizarla podemos observar que hay ciertos sinsentidos. Si un estudiante en la secundaria repite el año en su totalidad, el régimen académico, por el momento, no contempla la posibilidad de cursar solamente las materias no aprobadas.⁶⁸ Y, en cambio, si un estudiante logró pasar al año siguiente y no aprobó una asignatura del año anterior, en este nuevo ciclo deberá cursar el nuevo nivel de dicha asignatura. Dado que no pudo aprobar por no haber podido aprender su contenido, cabe la pregunta: ¿cómo podría aprender los contenidos del año en curso?

Es decir, esta regla del régimen académico es una condición institucional que incide en la trayectoria. Es estructural, no es subjetiva; es una condición del sistema que regula la vida de los y las estudiantes. Por otra parte, es una regla histórica; en algún momento se conformó como tal o sea, que no es la única forma posible en que se puede producir la escolarización.

Hay condiciones institucionales que impactan y condicionan las trayectorias escolares y esas son las que proponemos analizar y poner en cuestión. Por lo tanto es posible asumir que, abordando esas condiciones, podemos incidir en la mejora de esas trayectorias reales, contribuyendo a garantizar el derecho a la educación. Y esto no es negar las condiciones estructurales o condiciones subjetivas, sino que es darles a las condiciones institucionales el protagonismo

⁶⁷ Flavia Terigi. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007

⁶⁸ Algunas jurisdicciones a nivel nacional están ensayando modalidades de cursada que modifican esta regla. Y en la pandemia efectivamente se alteró.



y la importancia que tienen sobre las trayectorias escolares reales de los estudiantes.

Planteamos otro ejemplo para analizar las condiciones institucionales. La transición: el pasaje “entre”...

“Las trayectorias teóricas prevén una transición ... en el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria. ... (Para) los niños y adolescentes pertenecientes a sectores cultural y económicamente postergados (en consecuencia, con menor tradición escolar), el pasaje al nivel medio supone un importante cambio simbólico y social para afrontar el cual no cuentan con los recursos materiales y simbólicos apropiados. Las tareas propuestas y el lenguaje utilizado en la escuela, así como las relaciones que en ella establecen las personas entre sí, con los objetos y con el conocimiento, suelen diferir de aquéllas que son propias de la vida familiar y comunitaria y de la experiencia que los niños y niñas han acumulado en la escolaridad primaria (Terigi, 2000); un buen ejemplo lo ofrece el desajuste en la comprensión de los regímenes académicos de las escuelas secundarias, de gran incidencia sobre el destino escolar de los alumnos y sobre los efectos de sentido sobre su experiencia escolar”⁶⁹.

Alejandra Rossano (2006) describe esta transición como un “territorio sin jurisdicción clara para el sistema”, los y las estudiantes no pertenecen ni a un nivel ni al otro. Por lo tanto, podría decirse que queda en manos de las familias la responsabilidad de concretar ese pasaje. En palabras de la autora, “.. mantienen su “invisibilidad” para el sistema” (Rossano, 2006:300).⁷⁰

Introducir la dimensión institucional para pensar la transición permite comprender que el sistema educativo no fue imaginado y creado como totalidad con todos sus niveles educativos, que no fueron diseñados como partes de un recorrido completo. A lo largo de la historia se fueron sucediendo los distintos niveles del sistema y su creación respondió a tradiciones y propósitos diferentes. En consecuencia, se fueron acoplando y progresivamente incluyendo a mayor cantidad de sujetos.

Por ello no puede sorprender que estas situaciones de “encastre” entre instituciones educativas que han sido pensadas con lógicas y propósitos tan diversos, impliquen para los sujetos un movimiento que puede incluir dificultades, ya sea para ingresar al nuevo nivel o bien para permanecer y avanzar en él.

Las trayectorias escolares reales están muy ligadas a la discontinuidad. En el pasaje entre niveles, en especial entre el nivel primario y el secundario, se producen algunas de las siguientes discontinuidades:

⁶⁹ Flavia Terigi. Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y Docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007

⁷⁰ idem



- el **itinerario formativo**: cada nivel propone el logro de un conjunto de aprendizajes y contenidos que son requerimientos para el siguiente nivel. La distancia entre el aprendizaje supuesto y el logro real de los y las estudiantes produce un desfasaje para los y las estudiantes en el inicio de la escuela secundaria.
- entre los **modelos institucionales**: el modo de organización de los grupos, la jornada escolar, las figuras docentes, la organización de asignaturas, etc. varían mucho entre niveles. Y dicha discontinuidad puede representar para algunos estudiantes una dificultad a sortear.
- en los **regímenes académicos**, entendido como el conjunto de reglas que rigen la vida en cada nivel educativo. Cada nivel tiene su propio régimen académico con sus diferentes reglas y en este sentido es otra adaptación más que se exige a los alumnos en este tránsito.
- la **cultura profesional docente**: del mismo modo que cada nivel fue pensado y creado con distintos propósitos y sentidos, del mismo modo se ha forjado la formación docente para los docentes de ambos niveles y su imaginario y cultura profesional.

La **transición** entre niveles pone de manifiesto que la interrupción de las trayectorias no se relaciona solo con aquellas causas estructurales o subjetivas como explicación del fracaso de los y las estudiantes sino con las condiciones institucionales. Podemos concluir que hay ciertas condiciones institucionales, como las analizadas, a propósito de la transición entre niveles, que inciden directamente en las trayectorias escolares de los estudiantes y que requieren ser visibilizadas, desnaturalizadas y problematizadas, para convertirlas en una ocasión de aprendizaje y no en un obstáculo más en la trayectoria escolar.

2. El cuidado de las trayectorias en las instituciones

En el primer apartado de este módulo, pusimos la atención en las condiciones pedagógicas e institucionales de la propuesta de la escuela como factor interviniente en las trayectorias de los y las alumnas.

Recordemos aquí el sentido de la escuela como el espacio público por excelencia que recibe a la infancia, en el que se producen saberes específicos que se diferencian con los de la familia, creador de vínculos secundarios que tienen un propósito institucional y político. Allí se ponen en juego también un conjunto de experiencias no disciplinares en un espacio colectivo que ofrece las mejores oportunidades para aprender a vincularnos con los otros, a tejer comunidad, a sostener el diálogo con nuestros semejantes, a participar, a entendernos, hacernos entender y entender a otros. Para los jóvenes también la escuela representa un espacio de socialización, de aprendizaje. La escuela tiene la



oportunidad de resignificar las experiencias sociales que los niños, niñas y jóvenes traen; establecer diferencias y construir condiciones de igualdad y justicia.

Fortalecer la continuidad de las trayectorias: una cuestión institucional

Los equipos de conducción de cada escuela cuentan con un conocimiento amplio de todos los niños y niñas que asisten a ellas; este conocimiento contribuye a asumir colectivamente el cuidado de las trayectorias de cada uno y cada una. De esta manera, la responsabilidad se puede pensar como compartida y no de exclusividad de docentes, preceptores/as, profesores/as en particular, según el nivel educativo del que se trate.

La perspectiva que venimos desarrollando desde el inicio de este módulo es la de dejar de pensar en los problemas de aprendizaje como propiedades o rasgos de los sujetos, para vislumbrarlos y considerarlos como productos de las situaciones educativas y de las condiciones de escolarización. Entonces nos preguntamos:

- *¿Cuáles son entonces las tareas, estrategias y definiciones que podemos tomar para acompañar las trayectorias de los y las estudiantes?*
- *¿Cuáles son las intervenciones a pensar y realizar desde las posiciones que cada uno/a ocupan: equipos de conducción, equipos técnicos y equipos de supervisión?*
- *¿Cómo creen que incide el posicionamiento de cada docente de la/s escuela/s?*

Como ustedes saben, las escuelas están habitadas por múltiples historias de niños y niñas con diferentes experiencias y expectativas que ponen en juego, varios de ellos realizan sus recorridos según la expectativa del sistema (que hemos definido como trayectorias *teóricas*) que configuran una particular manera de relacionarse en la escuela. Estos modos pueden pasar más desapercibidos, inadvertidos, “invisibles” cuando no se manifiestan en problemas relevantes, “urgencias” o situaciones concretas en las que la institución educativa necesite intervenir. Por tanto, una de las primeras tareas para considerar es visibilizar a todos y todas los alumnos/as, es decir identificarlos por nombre y apellido, nominalizarlos/as. Se trata de sacarlos/las del anonimato, saber cuántos y quiénes son y posteriormente, analizar su particular trayectoria; será en función de ello que podremos diseñar propuestas que se adecuen a la singularidad de cada recorrido.

Pero además de analizar y acompañar trayectorias o recorridos particulares, al interior de la escuela es posible delinear otros recorridos que pueden ser comunes a distintos grupos de estudiantes.

Para realizar esta lectura se puede sumar la información que brindan algunos documentos y datos estadísticos con los que cuenta cada escuela. Mirarlos, asignarles sentido y considerarlos como fuente para pensar en formas de



intervención sobre las dificultades. Y, en ese sentido, que se conviertan en una fuente de información que nos permita ajustar las intervenciones para la diversidad de grupos de estudiantes que puede haber en la escuela. Por ejemplo, el registro escolar, las libretas, los boletines de calificaciones, los libros matrices o de actas de exámenes, las planillas de los relevamientos estadísticos que se completan para las autoridades gubernamentales, entre otros.

Considerados de este modo, brindan una información que permite una aproximación cuantitativa (e incluso cualitativa) a problemas que conciernen a las trayectorias reales y que requieren intervención en los distintos niveles de la gestión educativa. Por ejemplo, para agrupar y/o re-agrupar estudiantes en función de intervenciones que puedan definirse, designar docentes, definir horarios de tareas, etc. En definitiva, estos datos pueden servir para organizar un trabajo escolar que se proponga revertir los problemas de cada escuela, vinculados con las trayectorias de los y las estudiantes.

Centralidad de la enseñanza

Colocar a la enseñanza en el centro de la escena como un asunto político, institucionalmente implica instalar el interrogante acerca del sentido sobre lo que se enseña, el direccionamiento de las acciones que se toman y el efecto de esas decisiones en la vida de los sujetos. Cuidar las trayectorias en la escuela, requiere dar centralidad a la enseñanza, y esto supone elaborar y sostener una propuesta que incorpore la mayor cantidad de saberes y conocimientos sociales y culturales que amplíe el potencial y los márgenes de aprendizaje de los niños y jóvenes.

De esta manera, la apuesta es poner a disposición propuestas de enseñanza de calidad. Y esto es posible cuando se considera a los niños y jóvenes como sujetos de derecho, cuando no se establecen diferencias en sus posibilidades de aprender o en sus inteligencias, porque la diferencia está en lo que se enseña; eso es lo que empobrece y se devalúa cuando es poco lo que se ofrece. Esto supone hacer efectivo un seguimiento de los niños respecto a sus aprendizajes. Como dice Mirta Torres, a propósito de la escuela primaria:

Sabemos que los niños encuentran obstáculos en su trayectoria escolar porque a menudo no cuentan con un adulto que sistemáticamente les pregunte ¿hiciste la tarea?, ¿qué tenés que estudiar para mañana?, es decir, alguien que los ayude a seguir pensando en la escuela cuando se sale de ella. Establecer una continuidad en la enseñanza de los contenidos curriculares significa también que alguien en la escuela actúe como tutor de los chicos con más problemas. (Torres, 2009)

Cuando se asume institucionalmente la decisión política de atender a la trayectoria escolar de cada alumno en relación con la enseñanza es preciso realizar algunas intervenciones, como, por ejemplo:

- aunar criterios para articular secuencias de contenidos de contenidos por ciclo, año;
- establecer prioridades curriculares y relaciones entre contenidos académicos y saberes de la comunidad;



- buscar las condiciones que hagan posibles las oportunidades de aprendizaje que la escuela quiere ofrecer a los alumnos;
- recuperar la discusión institucional respecto a las orientaciones curriculares y acuerdos en cada escuela o grupos de escuelas;
- establecer los contenidos y aprendizajes indican el progreso de un año a otro/un ciclo a otro (en cada área).

Estas definiciones son producto de acuerdos entre docentes, entre docentes y directivos, entre directivos de un grupo de escuelas; es decir, son importantes porque analizan los recorridos formativos que se proponen a los y las estudiantes y en función de éstos es posible proponer una discusión sobre qué se enseña.

Cabe mencionar aquí la importancia de considerar, desde la gestión curricular de cada institución, algunos saberes que marcan la trayectoria de los niños/as y jóvenes de manera sustancial y por ello se torna motivo de trabajo en las instituciones.

Otro aspecto a considerar para el diseño de estrategias e intervenciones en cada escuela a fin de propiciar mejores condiciones para el aprendizaje, es la posibilidad de organizar agrupamientos que “rompan” con el “grado/año”. Por ejemplo: agrupar diferentes grados para abordar un mismo contenido con distinto grado de profundidad; agrupar estudiantes alrededor de temas específicos dentro de un área. En el caso de las escuelas secundarias, la organización a partir de proyectos o problemas, o de áreas de interés o posibles agrupamientos de estudiantes a partir del trabajo colectivo de profesores de diferentes asignaturas.

Pasajes: la articulación necesaria

“La aparente unidad del sistema educativo, el que este tenga una estructura de niveles y especialidades generalmente interconectadas, es un orden impuesto al mismo bastante tardíamente, cuando la escolarización obligatoria se universaliza y las administraciones de los estados tienen que ordenar la estructura escolar completa, regular las titulaciones, los pasos entre los niveles, etc. Al prolongarse y hacerse masiva la educación es preciso recomponer la complejidad que representaría un sistema desvertebrado sin marcar caminos de progresión en su seno. Una prueba de ello es que en el análisis de las trayectorias de los sistemas educativos, sobre todo cuando se afrontan reformas de la estructura del sistema escolar, siempre aparece un punto clave sobre el que se polemiza: los pasos, las pasarelas, las transiciones entre niveles y modalidades, buscando, por lo general, una mayor comunicabilidad. Desde el punto de vista comparado, un sistema mejor integrado que no entorpece el paso entre niveles y modalidades de enseñanza se considera más justo. (Gimeno Sacristán, 1992: 187pp)

Varios autores analizan el tema del “pasaje” entre niveles (o incluso modalidades, pero también podría ser entre escuelas) y coinciden en caracterizarlo como un momento del recorrido que no está en manos de ninguna



de las dos instituciones: ni aquella del cual el o la estudiante se va, ni la de la que recibe. Por lo tanto, creemos que es relevante pasar a considerarla como una responsabilidad política e institucional. Si sostenemos, como hemos dicho en otras oportunidades, que todos pueden aprender bajo condiciones pedagógicas adecuadas, deberíamos revisar no solo lo que es propio de cada nivel sino también aquello que **une o entrelaza**. Lo cual implica concebir el recorrido como algo continuo.

Pensar en el pasaje es, por ejemplo, pensar la articulación entre niveles, sin perder la identidad de cada nivel. Considerando además que en general, aun cuando se refiera a un cambio de escuela sin cambiar de nivel, este proceso implica temores, incertidumbres y la necesidad de realizar varias acomodaciones por parte de quienes pasan y de quienes reciben. El nuevo lugar implica otra cultura institucional y en ese sentido se abren nuevos desafíos y se requieren habilidades y competencias, que resultan desconocidas al menos parcialmente y que será necesario andamiar, por parte de los y las adultas que realicen el acompañamiento de los y las estudiantes.

Vamos a proponer algunas coordenadas para pensar estos pasajes tanto en clave curricular como institucional.

En cuanto a lo institucional, el principal desafío es la articulación, ya que el pasaje entre niveles generalmente no ocurre en la misma institución, incluso puede no ser del mismo ámbito (estatal o privado) ni del mismo lugar. Con lo cual, la idea de articular y generar acuerdos entre docentes suele verse dificultada. Sin embargo, en los casos en que es posible dicha articulación -sea en la misma escuela, o entre escuelas cercanas- se sugiere tener en cuenta las siguientes cuestiones:

-
- que la participación colectiva de los docentes asegura mayor apropiación y responsabilización de lo acordado;
- generar instancias en las que los docentes puedan conocerse y “decirse” y compartir información de lo trabajado y lo pendiente;

El intercambio colabora en abordar dos puntos críticos en los procesos de articulación entre niveles: la culpabilización de uno a otro por lo no realizado y los desentendimientos a raíz del rendimiento y aprendizajes que se esperan en cada en el nivel, grado o ciclo siguiente. Ambas actitudes son dos caras de la desresponsabilización y, seguramente, se alejan de la consideración de las trayectorias.

Articular es acercar orillas, acortar distancias, pero sobre todo implica siempre una acción que requiere proximidad y presencia. Como nos plantean Nicastro y Greco (2009), en relación al pasaje “... es territorio intermedio, por momentos incierto e indefinible, sin fronteras claras entre sujetos y organizaciones es que la trayectoria se despliega”.



En cuanto a la dimensión curricular también implica importantes niveles de acuerdo y articulaciones varias entre docentes. Es importante no solamente hacer una selección de contenidos, sino revisar en torno a qué se enseña y cómo en cada nivel, con qué grado de complejidad, con qué secuenciación y cuáles son las formas de abordar la enseñanza.

Ahora bien, centrarnos en los/as sujetos, en sus recorridos, supone poder acompañar el acto mismo de ese pasaje desde las propias instituciones. Por eso desde las escuelas se puede proponer que ese pasaje no implique sobresaltos innecesarios o se constituya en instancias traumáticas. Es preciso ayudar a distinguir entre aquello que se percibe como estable, conocido y seguro, y también el cambio, aquello que está por venir, lo que implica expectativas como una variable necesaria de todo proceso vital. Y esta tarea las realizan los equipos docentes en cada institución de manera de fortalecer los aprendizajes propios de cada nivel y se potencia en el diálogo interinstitucional en el que se construyen puentes y se acompaña a los y las estudiantes a cruzarlos.

Los lazos con la comunidad y el cuidado de las trayectorias

Cuidar las trayectorias escolares requiere acciones de carácter intersectorial e interinstitucional, a la vez que se plantea extender las posibilidades de producir acciones con las familias y el entorno socio-comunitario. En épocas en que los lazos sociales se encuentran debilitados y en pleno proceso de reconfiguración, la escuela se presenta una vez más como un espacio de encuentro, constituyéndose en una posibilidad real de reconfiguración y significación de lo público, que esta vez se expresa en la potencialidad vigorosa de las relaciones con la comunidad. En esta dirección, que las familias y organizaciones de la sociedad civil trabajen colaborativamente en los desafíos presentes, permitirá no solo la extensión de la escolarización en términos cuantitativos sino que fundamentalmente, colaborará en la reconfiguración de la idea misma de lo escolar, ampliando sus sentidos, abriendo sus puertas, utilizando diversos espacios y ámbitos donde se desarrollen iniciativas renovadas.⁷¹

Durante la pandemia las organizaciones participaron activamente de acciones orientadas a sostener y vincular a niños y niñas con sus escuelas. Compartimos el relato de una experiencia, entre las tantas que se realizaron en estos dos años de intenso trabajo de vinculación y revinculación.

María Andrea Fortunio está a cargo de la coordinación de Políticas Socioeducativas de la Secretaría de Derechos Humanos de la Municipalidad de Rosario, Santa Fe. Relata cómo sostuvieron las acciones que venían llevando a cabo los Centros de Convivencia Barrial, ubicados en zonas vulnerables de Rosario, en tiempos de ASPO, haciendo foco en la primera infancia.

⁷¹ Storino, Silvia.(2012) *Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada*- 1a. ed.- Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Más Tiempo, mejor escuela.



El trabajo articulado con otros sectores de la municipalidad permitió la construcción de kits lúdicos, bibliotecas de cuentos y la organización de actividades incorporando a niñas y niños de la segunda infancia.

“El trabajo realizado no solo permitió sostener la presencia del Estado en este tiempo tan particular, sino un acercamiento directo con las familias de los centros, donde manifestaban otras inquietudes que se debían atender. El diseño de propuestas socioeducativas para atender a las poblaciones más vulnerables constituye un gran desafío, si queremos construir un país donde la igualdad de derechos sea nuestra bandera”, manifiesta María Andrea.

Es para destacar la colaboración interinstitucional como forma de trabajo que permite ampliar las garantías de los derechos de las niñas, los niños y sus familias.

Nota. Esta experiencia fue presentada en las III Jornadas Nacionales INFoD “Narrar, sistematizar, investigar. Las prácticas docentes en la continuidad pedagógica” realizadas el 19 y 20 de noviembre de 2020. Enlace al trabajo “Los Centros de convivencia barrial como espacios territoriales de cuidado en tiempos de aislamiento”.

Enlace <https://youtu.be/sZkp5WtbXWg>

¿Y las familias?

Según el nivel educativo del que se trate, las familias tienen un papel más o menos activo en el acompañamiento y el cuidado de las trayectorias escolares. Entonces, es importante que la escuela planifique y lleve adelante la comunicación con las familias, en la cual, entre otras cuestiones debería transmitir con claridad cuál es la propuesta formativa de la escuela. Además, los modos en que espera o acuerda con ellas el acompañamiento escolar, las responsabilidades y posibilidades de cada uno de los/as adultos/as, las modalidades de solucionar los conflictos, cómo se pretende que se aborden las dificultades, etc. Estos temas pueden ser considerados como contenidos por lo tanto no deberían quedar implícitos sino por el contrario deberían desplegarse en talleres, reuniones, diálogos, notas, entre docentes y familias que permiten conformar el encuadre de trabajo sobre el cual la comunidad adulta acuerda el trabajo con estudiantes.

Se trata de construir en conjunto y colectivamente las estrategias que permitan sostener a los y las estudiantes. Nuevamente el trabajo articulado y en red se vuelve central. El criterio fundamental, en cualquiera de los niveles educativos, es sostener el vínculo con las familias con carácter igualitario, inclusivo y solidario, recreando el formato escolar como espacio de encuentro en las diferencias, promoción de conocimientos y proyección de la vida personal y social.

Sin embargo, durante la pandemia, la participación y el acompañamiento de las familias para sostener la escolaridad cambió sustancialmente y se vio ante



nuevos desafíos. El vínculo se ha visto trastocado. En poco tiempo, los primeros acuerdos construidos en torno al acompañamiento de las tareas desde los hogares se trocaron en un desplazamiento de responsabilidades por el cual cada docente quedó a cargo de orientar un trabajo que podían realizar o no, de modo presencial, otras personas. Ni familias ni escuelas han pasado antes por esta situación, a fin de clarificar del mejor modo qué esperan de los grupos familiares y qué pueden esperar ellos de la institución escolar, así nuevos contratos por realizar y en ello se sugiere evitar supuestos y abundar en explicitaciones.⁷²

Compartimos aquí el relato de una directora, recogido en el Observatorio de prácticas educativas, recopilado por el Infod y disponible en <https://cedoc.infod.edu.ar/review/observatorio-de-practicas-educativas/>

Sandra Beatriz Paoletti es directora de CENI (Centro Educativo Nivel Inicial) “José María Paz” en Las Varillas, departamento San Justo, Córdoba. Sandra narra un diagnóstico interesante de las relaciones entre las familias y los recursos tecnológicos y cuáles son las limitaciones reales a las que se enfrentaron en el contexto de la pandemia; también, relata el modo en que se organizaron institucionalmente y pensaron la educación a distancia. La docente comparte las estrategias utilizadas para estimular la participación y protagonismo de las/os niñas/os, y el modo en que decidieron involucrar y acompañar a las familias para que sean parte del proceso de enseñanza. Se organizaron tiempos y espacios diversos para ejecutar encuentros sincrónicos virtuales en distintas modalidades: entre directora y docente, de manera individual, entre parejas pedagógicas y/o colectivamente a fin de poder seleccionar, articular y secuenciar contenidos fundamentales para desarrollar de acuerdo con la planificación correspondiente. Las y los docentes del jardín recurrieron a Plataforma Seguimos Educando Nivel Inicial del Ministerio de Educación de la Nación y Tu Escuela en Casa de Provincia de Córdoba como insumos centrales para la tarea. Se destaca en la experiencia el propósito de crear modos de documentar, registrar y ordenar las diferentes evidencias recibidas por parte de las familias en relación con las producciones de las niñas y los niños, y así producir devoluciones narrativas del proceso. También, se pone en valor la necesidad de acuerdos interinstitucionales y un trabajo en red para la efectiva inclusión y acompañamiento de las trayectorias de las niñas y los niños con discapacidad. Nota: Esta experiencia fue presentada en las III Jornadas Nacionales INFoD “Narrar, sistematizar, investigar. Las prácticas docentes en la continuidad pedagógica”, realizadas el 19 y 20 de noviembre de 2020. Enlace al trabajo “¿Cómo reorganizarnos ante este desafío de educar a la distancia?”

<https://youtu.be/3VaPDPyve3c>

Criterios de evaluación y promoción en el marco de la reorganización de trayectorias escolares

⁷² Siede, I (2020) *Familias y escuelas en el retorno a clases presenciales*. En las Escuelas : acompañar, cuidar, enseñar / 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires :Ministerio de Educación de la Nación



Acompañar la trayectoria de nuestros alumnos y alumnas implica también fijar la mirada sobre las acciones de evaluación y promoción, sobre todo analizando los datos de los primeros años o del pasaje interciclo, considerando que son momentos cruciales como señalamos anteriormente.

Las normativas vigentes en la jurisdicción y para cada nivel educativo, regulan los criterios, procesos y modalidades de la evaluación de los aprendizajes y la promoción y acreditación; en general responden a concepciones y modelos más cercanos a las trayectorias escolares teóricas que a las trayectorias reales. Veremos en el siguiente apartado, cómo a partir de las formas diversas que adoptó la enseñanza, fue necesario generar marcos normativos de manera de ordenar y regular los procesos de evaluación y promoción que se dieron en el contexto singular de Pandemia que transitamos desde marzo de 2020.

Sin duda, la evaluación, como la promoción, afecta a docentes y alumnos, en la medida en que los primeros deben proveer evidencias de sus juicios y los segundos son examinados y clasificados por su pertenencia a determinado tramo del sistema educativo. Así, como lo plantea Perrenoud (1996) la evaluación es un juicio pedagógico con fuerza de ley. Este mismo especialista ubica a la evaluación “entre dos lógicas”, una asociada a la creación de “jerarquías de excelencia” (acreditación) y otra, en función de los aprendizajes. Una tarea de la escuela es la de diferenciar el concepto de acreditación del concepto de evaluación, aunque en la práctica, no se visualice con claridad esta diferencia y se presente como tensión. La acreditación implica una necesidad institucional de certificar los conocimientos y se asocia directamente a los resultados de aprendizaje que, por supuesto, son cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de un sujeto. La evaluación, por su parte, requiere de la formulación de criterios, es decir patrones desde donde se construirán juicios de valor.

Al respecto Nora Alterman y Adela Coria (2015) señalan: “Los procesos, instrumentos y enfoques sobre prácticas de evaluación constituyen un capítulo específico de las orientaciones políticas –nacionales o jurisdiccionales– de evaluación y de las propuestas pedagógico-didácticas en diferentes niveles. Estas orientaciones, (...) tienen importantes efectos en la subjetividad, y en el propio destino escolar de quienes se exponen a sus resultados, en particular en el tránsito entre niveles del sistema educativo, o en el interior mismo de un nivel.” (Alterman, N y Coria, A. 2015).

Acompañar las trayectorias escolares desde las prácticas de evaluación requiere anticipar y planificar las propuestas de evaluación entendiéndolas como una responsabilidad institucional, diseñar programas de evaluación consistentes en cada grado que tiendan a reflejar las decisiones conjuntas sostenibles entre docentes de grados consecutivos, en el ciclo y entre ciclos, por ejemplo.

3. La continuidad de las trayectorias en Pandemia

El año 2020 trajo para el mundo una situación novedosa y en muy poco tiempo, se dispuso la suspensión de las clases presenciales en las escuelas y en otros



espacios educativos como medida sanitaria ante la propagación del COVID 19. En nuestro país, esa medida se inició el 16 de marzo y comenzó a desarmarse muy lentamente y con fuertes protocolos sanitarios desde el mes de julio del 2020. Desde marzo de ese año, el **registro material** (integrado por los objetos que la forman, que incluye desde los edificios a los útiles y los cuerpos de los sujetos) y el **registro relacional** (integrado por los diversos usos, acciones y sentidos que le otorgan quienes la habitan) **se vieron abruptamente separados** por la irrupción de la pandemia. Hubo una desescalada mundial de la concurrencia a las escuelas. Miles de millones **migramos** a la virtualidad. En consecuencia, nos vimos obligados a armar nuevas articulaciones para poder continuar con el proceso educativo en lo que se llamó la **continuidad pedagógica** y, de esa forma, sostener con las herramientas con las que ya contábamos y con las que se pudieron producir, los vínculos, los cuidados y, sobre todo, la enseñanza. En muchos casos, la continuidad fue posible gracias a las posibilidades de conexión virtual, en otros se adoptaron otras modalidades, tales como el material impreso, la televisión y/o la radio.

Muchas de las respuestas que se generaron fueron las conocidas y transitadas por años en la escuela presencial: se respetó la organización de los grupos de clase, la asignación de los docentes, las materias, etc. Pero de a poco se fueron desarrollando en cada jurisdicción, en cada región, en cada escuela, formas diversas de concebir la escolaridad. Por ejemplo, se volvió a los materiales impresos, se generaron apoyos en soportes virtuales, se combinaron soportes, etc.

La “experiencia escolar” estuvo organizada por la escuela, pero sobre todo sucedió en cada hogar y no solo implicó la combinación de diversos soportes, sino que también se dio en una gran variedad de contextos. Al menos por un tiempo largo, el vínculo con la escuela se mantuvo únicamente a través de dispositivos tecnológicos, en muchos casos, situación que nunca imaginamos que podía suceder. La escuela adoptó múltiples formas.

Hubo una enorme **variedad de situaciones en las que se desarrolló la experiencia escolar**. Según las posibilidades de cada contexto se definieron de distintos modos los agrupamientos, se articularon los formatos presencial y no presencial, según se contara o no con posibilidad de hacer encuentros sincrónicos. Los y las docentes pudieron realizar distintas propuestas de tareas.

Vamos a analizar ahora algunas de las **alteraciones** que se produjeron en el sistema educativo en tiempos de aislamiento y distanciamiento, en términos de la organización de lo escolar y de la enseñanza, para posteriormente continuar pensando en clave de cuidado de trayectorias escolares.

Lo primero que fue alterado fue la **presencialidad**. Suspender este organizador tan poderoso de la actividad escolar dio lugar a la duda sobre cómo hacer para continuar la enseñanza cuando no hay co-presencia en las aulas. Esta alteración implicó consecuencias en otros aspectos, tales como la simultaneidad y el cronosistema dado que cualquier componente que se altera modifica los otros.

La **simultaneidad**, es decir, el enseñar lo mismo a todos y al mismo tiempo, también se considera un poderoso organizador didáctico de la enseñanza.



Incluso a veces implica una dificultad en el aula presencial por los diferentes tiempos de los y las estudiantes. La virtualización ha profundizado estas dificultades, sumando por ejemplo las dificultades en la conexión.

También se alteró el **cronosistema** que establece la duración del ciclo lectivo o de la jornada escolar. Por ejemplo, el ciclo lectivo 2020 no terminó en diciembre del 2020 sino que continuó en el 2021.

La **gradualidad**, supuesto que parecía inamovible, también se vio alterado en la situación del aislamiento, ya que la asincronía de los/as alumnos/as, es decir la falta de coincidencia temporal, dificulta la idea de la coexistencia en el mismo grado.

Las alteraciones que mencionamos han tenido efectos sobre las trayectorias escolares de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Abordemos en primer lugar, la **discontinuidad de los itinerarios formativos**.

Inclusive para quienes se mantuvieron vinculados, la discontinuidad fue estructural. Esto se debe a que las escuelas se vieron sujetas a aperturas y cierres, dado que las condiciones para que los y las estudiantes pudieran concurrir no siempre fueron posibles. Recordemos que no concurrir fue una política de cuidado.

- Fue necesario **priorizar contenidos**, es decir producir una selección sobre aquello que habitualmente se enseña en condiciones de presencia. Es momento ahora de analizar si realizamos algunos recortes que descuidaran los puntos de apoyo que nos permitieran avanzar en las sucesivas aproximaciones necesarias para enseñar,

- Hemos realizado un proceso de **selección de materiales** y recursos de todo tipo, muchos disponibles en la web, y -sobre todo al inicio- materiales cuya principal virtud fue que estuvieran digitalizados. Resta revisar su calidad en el sentido de no minimizar o disminuir la complejidad que fuera necesaria para enseñar.

- Finalmente, fue importante encontrar la manera de **dejar registro** sobre las tareas realizadas para quienes pudieron o no participar de las propuestas virtuales, de manera de oficializar como memoria del proceso, para quién estuvo o quién no, para el que hizo el trabajo práctico y el que no. Volver atrás la mirada nos muestra que un primer impulso fue enviar y recibir actividades de los y las alumnas, algo más vinculado a una lógica de colección que a resoluciones en el marco de secuencias de trabajo. Se trata de poner a su disposición la memoria de lo trabajado, para ayudar a sistematizar y dar sentido a lo recorrido.

Todas las variaciones que hemos mencionado, sin ánimo de ser exhaustivas, han tenido efectos sobre las trayectorias escolares. En el transcurso de estos dos años hubo también una variedad de respuestas a la pregunta sobre **qué**



hacer respecto de la organización escolar y de la enseñanza, que requirieron la regulación y orientación a través de la normativa y resoluciones del Consejo Federal de Educación y de cada una de las provincias. Consideraremos algunas de ellas porque ponen de manifiesto aspectos y criterios elaborados para resguardar y producir condiciones de enseñanza en tiempos de pandemia.

Algunas cuestiones centrales en el análisis que queremos compartir:

Se evidencia que se ha alterado el cronosistema, (Res 366/20 Art. 2) y por ello se invita a revisar las unidades temporales tradicionales de la escuela. A su vez, se configura una nueva temporalidad 2020/2021, -entendemos que la Unidad Pedagógica Res. CFE 174/2012 constituyó un antecedente en esta propuesta- “como una unidad temporal que posibilite la intensificación, evaluación, acreditación y/o promoción de los aprendizajes, organizada de acuerdo a las definiciones que, en referencia a esta etapa, establezca cada jurisdicción” (Res CFE N°366/20)

Con respecto a los modos de agrupamiento, también allí se propone la organización del trabajo pedagógico “a partir de las prioridades formativas establecidas para los ciclos, en los saberes prioritarios, los diseños curriculares jurisdiccionales y en su ausencia, en los NAP” (Art 4. Res CFE N°366/20). Modos de agrupamiento por un período determinado de tiempo en función de diferentes criterios: los que tienen que trabajar algunos contenidos específicos, por ejemplo.

También se convoca a adecuar los tiempos institucionales para el desarrollo de otras formas de acciones pedagógicas (presencialidad-no presencialidad) y a los efectos de acompañar las formas de escolarización establecidas. La aplicación de esquemas flexibles, con finalidades y temporalidades diversas; la conformación de agrupamientos variados y diferentes de los tradicionales y de espacios específicos para el desarrollo de las actividades de cada agrupamiento.

Las alternativas de modos de organización institucional ante las variaciones que mencionamos precedentemente, suponen una relectura de las categorías organizativas de las escuelas.

En el caso de la priorización y reorganización de contenidos (Res CFE 367/20), se invita a considerar la recuperación de contenidos altamente formativos del conocimiento, así como los temas transversales, dando a su vez prioridad a las áreas de conocimiento básico. En este escenario de condiciones alteradas, es importante tener en cuenta la discontinuidad de itinerarios formativos, de manera de cuidar e intentar “reponer” y propiciar una organización de contenidos que no dé lugar a saltos que afecten la continuidad entre ciclos y niveles.

Por otra parte, es importante la referencia a la promoción acompañada para que la acreditación sea en distintos momentos del año y no cuando cierra un determinado ciclo lectivo, poniendo de relevancia el principio de igualdad de las



trayectorias escolares⁷³ (Res. CFE 368/2020). Se aborda la cuestión de la evaluación, calificación, acreditación y promoción que fue modificada en función de la alteración de la escolaridad toda, estableciendo criterios necesarios que resguarden las trayectorias de los y las estudiantes.

Desvinculación como efecto

Hasta aquí, analizamos y recorrimos uno de los efectos que las alteraciones del formato escolar tuvieron en la trayectoria escolar de niños y niñas adolescentes y jóvenes: la discontinuidad en el itinerario formativo. Ahora bien, la discontinuidad en las trayectorias escolares se expresa de diferentes maneras según sea el nivel educativo y la modalidad; no obstante ello, uno de los efectos de la pandemia probablemente sea el incremento de las trayectorias inconclusas y la profundización de la desigualdad en la escuela. El funcionamiento alterado durante tanto tiempo en muchos casos, produjo la interrupción del contacto con la escuela, sea por falta de conectividad, dificultades económicas, situaciones sanitarias y de enfermedad en las familias entre otros motivos.

Las políticas integrales desplegadas desde el ámbito nacional y jurisdiccional, ofrecen condiciones para la tarea de los equipos de supervisión, equipos técnicos y equipos de conducción de las escuelas, en pos de restablecer el vínculo con los estudiantes.

Desde los ámbitos mencionados se han priorizado acciones y estrategias desplegadas en cada una de las escuelas, en trama con la comunidad y con organizaciones sociales. Así se han puesto en marcha espacios organizados a nivel local, municipal, departamental y/o regional que despliegan políticas socio educativas dirigidas fundamentalmente a niños, niñas, adolescentes y jóvenes con sus familias; con el propósito de mejorar sus condiciones educativas, es decir colaborar en fortalecer la proyección educativa en el territorio. Así las redes de sostén se ponen al servicio de lo escolar, propiciando nuevos acercamientos a la escuela.

Compartimos una de las tantas historias que se produjeron en nuestro país:

“ Cuenta mi historia que en el año 2019 me postulé como coordinadora de Escuelas abiertas en la Secundaria N° 5 “María Eva Duarte de Perón” del distrito de José C. Paz, cargo al que accedí. Y allá fui, con mi mochila vacía, para llenarla de nuevas experiencias. Uno de los talleres propuestos era el de la murga, donde se formó “los inigualables de la 5”. Con el presupuesto que teníamos, se compraron los instrumentos: trompeta, repique, zurdos y bombo con platillo. La emoción al recibirlos fue enorme... algo increíble ver, cómo iba creciendo nuestro proyecto. Pero el 2020 nos encontró con la pandemia y todo quedó allí, encerrado en la escuela, nuestros sueños, los instrumentos y esas enormes ganas de volver a juntarnos para participar en nuevas propuestas. Nuestra

⁷³ Res. CFE 368/2020 ART 1°. - Establece que los criterios de evaluación, acreditación y promoción respetarán el principio de igualdad de las trayectorias escolares, debiendo adecuarse en cada caso los instrumentos y modalidades de evaluación



secundaria 5 con todos sus sonidos, sus ruidos, su trajinar diario, quedó en silencio, vacía y sola. En el 2021 al retornar, las ganas de continuar con la murga quedaron a un lado, fortalecer los contenidos prioritarios, era la prioridad. Cuando accedí al cargo de coordinadora del programa +ATR, la murga, era una excusa maravillosa, para que volviera a participar en la apertura del programa. Comencé a buscar a cada uno de los integrantes y el director de “los inigualables de la 5” no estaba (donde se vio que una murga no tuviera director) y ¿dónde estaba Iván? (el director de la murga). Empecé a buscarlo...hasta que recibí un audio que me llenó de alegría, era él y vino mi pregunta: Iván ¿por qué no estás en la escuela? 12 Su respuesta fue un nudo en mi garganta... Hola profe ¿cómo va? ¿Todo bien? Disculpe que estoy medio agitado, porque estoy andando en bici. No profe dejé creo, no sé si dejé, pero no puedo volver a cursar. Falleció un familiar mío ...me tuve que ir a Paraguay y tuve inconvenientes para volver y me quedé ahí un par de meses, después de ahí ya no volví a cursar más, se me hizo muy complicado. Justito hoy le estaba mandando mensaje a Marcelo (jefe de preceptores de la escuela) para ver si había una solución, algo, porque no quiero dejar el colegio, pero bueno, ahora estoy trabajando profe. El programa + ATR lo estaba esperando, le conté en qué consistía y que era la solución para retomar sus estudios. Hablé con Verónica (vicedirectora de la escuela) contándole lo que pasaba con Iván y me respondió: - mañana que venga. Al otro día estaba en la escuela. ¡Se estaba logrando lo que tanto quería! ¡Fue el primero que logramos revincular! ¡La murga estaba completa! Fuimos a buscar la caja de los instrumentos...todo estaba allí encerrado en la escuela: nuestros sueños, los instrumentos y esas enormes ganas de volver a juntarnos para participar en nuevas propuestas. Nuestra secundaria 5 con todos sus sonidos, sus ruidos, su trajinar diario, volvió a vivir.”

El director de la murga Liliana Beatriz Rodríguez José C. Paz, Buenos Aires⁷⁴

Esta experiencia evidencia un gesto, una acción, en el marco de políticas de inclusión de fortalecimiento de las trayectorias que propician condiciones para que el reconocimiento y la revinculación de Ivan el director de la murga se produzca en una trama de instituciones y actores que lo concretan. Otra oportunidad para la escuela de alojar a este adolescente y seguramente para a muchos/as jóvenes.

Nuestra tarea docente tiene profundos efectos políticos y culturales, personales y colectivos que nos ubican en una trama. A Birgin (2020) analizando la tarea docente en el primer año de pandemia identificó tres quehaceres docentes: el primero es sostener la presencia: no sustraerse a la función de enseñar, no resignarse, contribuir a la persistencia en el deseo de formarse de chicos y chicas. No solo de presencia nuestra como docentes, sino de presencia de los/as estudiantes como grupo. Hoy más que nunca la ausencia no debe ser naturalizada. Entonces es importante, por ejemplo, prestar atención a ver quiénes faltan, reconocer la heterogeneidad de condiciones de recepción también implica hacer presencia, dejar huella de la actividad académica para los

⁷⁴ Narrativas del Acompañar. Mapa de experiencias de revinculación y fortalecimiento de trayectorias educativas en Argentina 2021. Podrán recorrer este material que compila experiencias desarrolladas en todo el país, en el marco del Programa Puentes.



que no pudieron estar o no se conectan con frecuencia. El segundo quehacer, es crear lazo. Crear lazo cuando el talón de fondo -siempre presente- parece ser la brecha (o las brechas) también tiene un sentido político Y tampoco es un principio sin consecuencias en nuestro trabajo de enseñar. Se trata de advertir al otro, hacer preguntas: ¿cómo están?, ¿cómo se están organizando para estudiar?, ¿hay alguna compañera o compañero que necesita ayuda? La primera operación, entonces, es la pregunta, y la segunda es el registro. La tercera es la sistematización de lo registrado. Todas estas son acciones de reconocimiento, porque son lo contrario del ninguneo. Y generar diferentes modos de comunicación no radial, aprovechando otros canales de comunicación también es un modo de generar lazo.

El tercer quehacer está ligado a nuestra función específica, la enseñanza. Como decíamos anteriormente, la enseñanza se dio en un contexto estructural de discontinuidad. Y a este rasgo debemos agregar la virtualización y la lógica mediática, que en muchos casos, impide la concentración y propone una estética dispersa. La respuesta instantánea y continua a la demanda en la interacción virtual no siempre tiene el efecto formativo más potente. Por eso la selección de los materiales y la memoria y registro del trabajo que se propone realizar permiten organizarse y reponer algo de la continuidad tan alterada.”

Sin duda, estos quehaceres definidos al inicio del 2020 en el que la continuidad pedagógica fue el eje de nuestra tarea, se han ido modificando y enriqueciendo, tomando nuevas aristas y ribetes, pero siempre en función de sostener y dar continuidad a las trayectorias de los y las estudiantes.

En el tiempo transcurrido en pandemia la vinculación de los y las estudiantes con la escuela adquirió matices que se expresan en el cuerpo normativo del Consejo Federal de Educación y de la Provincia que establecieron criterios para la organización institucional pedagógica y administrativa del tramo final de la unidad temporal de los ciclos 2020/2021 (Res. CFE 397/21). Para ello y con el objetivo de tomar decisiones y diseñar acciones para el cierre conceptual y estratégico del período en cuestión se caracterizó las trayectorias:

Trayectoria sostenida: cuando al finalizar el año escolar 2021 las y los estudiantes hubieran alcanzado una participación no menor al setenta por ciento (70%) en las actividades de clase propuestas por la escuela donde está matriculado en cualquiera de las formas de escolarización establecidas.

Trayectoria intermitente: cuando al finalizar el año escolar 2021 las y los estudiantes hubieran alcanzado una participación entre el veinticinco por ciento (25%) y el setenta por ciento (70%) en las actividades propuestas por la escuela en cualquiera de las formas de escolarización establecidas

Trayectoria de baja intensidad con registro de la escuela: cuando al finalizar el año escolar 2021 las y los estudiantes se hayan inscripto en el ciclo 2021 y su participación en las actividades propuestas por la escuela sea inferior al 25 % establecido en cualquiera de las formas de escolarización previstas.⁷⁵

⁷⁵ Resolución CFE N°397/2021 Art. 1.



Así se establecieron estas categorías a fin de tomar decisiones y diseñar acciones ajustadas para la atención de las y los estudiantes

Como mencionamos anteriormente, se han desplegado estrategias de revinculación de diferente índole y escala. Identificamos algunos ejemplos: se trabajó en la nominalización de los y las estudiantes; se programaron y pusieron en funcionamiento espacios dentro de las escuelas y en articulación con la comunidad, con el propósito de acelerar el retorno a la escuela. Se pusieron en marcha planes para recuperar experiencias educativas que contribuyeran a una progresiva inclusión de los y las estudiantes en actividades escolares. Se orientó el trabajo con las familias en la construcción de acuerdos para ampliar y sostener la presencia y la tarea en la escuela. Se realizaron actividades complementarias para promover el vínculo con los docentes y de este modo hacer puente hacia la escuela

Estas son algunas de las estrategias y líneas que se han llevado a cabo. Todas ellas tuvieron y tienen el propósito de garantizar el derecho a la educación de todos y todas, a partir de generar condiciones para fortalecer las trayectorias educativas.

En definitiva, docentes, directivos, autoridades, estuvimos abocados a la tarea de desafiar los límites de los límites de nuestros conocimientos pedagógicos, didácticos, porque nunca habíamos trabajado en estas condiciones. La nueva escolaridad nos ha planteado dificultades en cuanto a la continuidad en el proceso formativo y nos puso en la necesidad de encontrar caminos para dar continuidad y enlazar unos temas con otros, unos sujetos con otros, unos espacios con otros.

Modos de cuidar

En apartados anteriores compartimos desde distintas perspectivas el impacto del tiempo excepcional por la pandemia, que nos obligó a responder por fuera de los repertorios tradicionales. Como señalamos fue necesario inventar modos de estar presentes enseñando por fuera del espacio físico de las escuelas. En este contexto, fueron muy variados en diversidad y en intensidad los esfuerzos de los equipos docentes para acercar la escuela a cada estudiante. Dora Niedzwiecki (2019) nos convoca a mirar y a denominar gestos y acciones que, en su opinión, constituyen modos de acompañamiento: “Se llevaron a cabo innumerables adecuaciones para sostener modos de presencia que acompañen amorosamente los entornos familiares en contextos sociocomunitarios muy diversos”. Define a estos modos de acompañamiento como “**políticas de cuidado** (...) porque son acciones **destinadas** a garantizar el bienestar físico y emocional cotidiano de las personas con algún nivel de dependencia. En el terreno educativo, esto implica la responsabilidad de quienes trabajamos en el sistema, de sostener cada trayectoria escolar. Esta responsabilidad es política⁷⁶”. Esto significa, por ejemplo, que el modo de vincularse con cada chico, chica o familia hace a la diferencia: una diferencia en la que la elección de cómo

⁷⁶ Niedzwiecki, D (2020) *Las escuelas como espacio de cuidado*, En las Escuelas: acompañar, cuidar, enseñar / 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2020. 48 p.



nombrar, qué preguntar, la selección de las palabras apropiadas para sostenerse en una relación, configuran contenidos de enseñanza. Sin estos modos de vincularnos se haría muy dificultoso el pasaje de otros contenidos curriculares, que son parte de la cultura y que la escuela tiene como responsabilidad transmitir. Si cada escuela es un espacio de cuidado, se trata de concebir cada intervención que realizamos sea por acción o por omisión como un acto político, que respete el derecho a la educación y a la salud de cada estudiante.

“El cuidado tiene que ver con hacer lugar a la presencia de otro y desde nuestro lugar como enseñantes asumir una posición de responsabilidad, de disponibilidad, de solidaridad de alojamiento del y hacia el otro”.⁷⁷

La gestión de las políticas del cuidado, sigue diciendo la autora, se debe sostener de manera intersectorial y transversal, bajo el principio de corresponsabilidad. Es la manera que un cuerpo normativo se transforma en gesto, (...). El diseño de políticas del cuidado debe sustentarse en la pluralidad de voces de quienes hacemos escuela, recuperando las experiencias mínimas que vienen haciendo posible garantizar el derecho a enseñar y aprender. (Dora Niedzwiecki, 2021)

Vinculación, continuidad, lazo, presencia, enseñanza fueron respuestas generadas por las instituciones y sus docentes. Y conforman un repertorio potente que muchas acciones de formación y acompañamiento fueron recogiendo y poniendo a disposición.

A modo de cierre

Hacia fines del 2021 en el Congreso de la Nación se sancionó la Ley 27652 de Fortalecimiento Trayectorias Escolares. En consecuencia, el Consejo Federal elaboró resolución 421/22, que si bien se focaliza en desplegar una estrategia integral en función de la pandemia COVID, sienta un precedente en términos normativos para profundizar los esfuerzos que llevamos a cabo

http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/RCFE_421-22.pdf

Hemos intentado un recorrido por las diversas dimensiones de la perspectiva de las trayectorias educativas y escolares con el propósito de volver a poner la mirada sobre la responsabilidad política y el compromiso de quienes ocupamos el espacio estatal. Nuestra responsabilidad y compromiso es con cada niño, niña, joven que asisten a las escuelas o que no asisten o asisten de manera irregular.

La nueva ley sancionada por el Congreso y las nuevas resoluciones y normativas que podrán emerger, así como el posicionamiento ético frente a este nuevo desafío serán el marco para seguir tramando estrategias y desplegando pensamiento situado que permita a chicos y chicas seguir estudiando.

Bibliografía utilizada en este módulo

⁷⁷ Diodati, M. y Foix, V. (2021) Clase 4. La cercanía de la presencialidad, el cuidado en la distancia: resignificaciones (necesarias) en tiempo de pandemia. Cuando pase el temblor: temas de pedagogía en un futuro cercano. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.



Alterman, N. y Coria, A (2015) Reglas, Prácticas y tradiciones evaluativas en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas de élite, Córdoba, Argentina. Cuadernos de Educación. Año XIII, Nro. 13-. CIFYH,UNC, Argentina.

Camilloni, Alicia (1991). "Alternativas para el régimen académico". En Revista Iglú. No 1. Buenos Aires.

Diodati, M. y Foix, V. (2021) Clase 4. La cercanía de la presencialidad, el cuidado en la distancia: resignificaciones (necesarias) en tiempo de pandemia. Cuando pase el temblor: temas de pedagogía en un futuro cercano. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Escuela de Gobierno de la provincia de Chaco y UNPAZ. "*La gestión directiva en los niveles inicial y primario*". (2021). En: <https://campusvirtual.unpaz.edu.ar/>

Gimeno Sacristán, J. (1992): "¿Qué son los contenidos de la enseñanza?", en J. Gimeno Sacristán y A. Pérez Gómez, *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata. (2003): *El alumno como invención*, Madrid, Morata.

Guervitz, M. Clase 4: *La evaluación de los aprendizajes y el cuidado de las trayectorias escolares*, Especialización docente de nivel superior en evaluación de los aprendizajes en prácticas del lenguaje y matemática en nivel primario. Escuela de Maestros. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires

Ministerio de Educación de la Nación: (2021) *Narrativas del Acompañar. Mapa de experiencias de revinculación y fortalecimiento de trayectorias educativas en Argentina 2021*

Ministerio de Educación de la Nación (2009) *Las trayectorias escolares: del problema individual al desafío de política educativa / coordinado por Patricia Maddonni*. - 1a ed. Buenos Aires: Ministerio de Educación, 2009.

Ministerio de Educación. "*El trabajo del director y el proyecto de la escuela*". Serie: Entre directores de escuela primaria. 2010

Marturet, M. (2010) *El trabajo del director y el proyecto de la escuela / Margarita Marturet; Patricia Bavaresco; Rita Torchio ; Cristina Íbalo ; José Calarco con colaboración de Ana Laura Herrera ... [et al.] ; coordinado por Teresa Socolovsky*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Madonni, P y Sipes, M. (2010) *El trabajo del director y el cuidado de las trayectorias educativas / Patricia Maddonni y Marta Sipes; con colaboración de Nancy Amado y Aurora Aycirix*. - 1a ed. -

Ministerio de Educación de la Nación (2015) "*Mejores propuestas pedagógicas para construir una escuela igualitaria*". Políticas de igualdad para las escuelas primarias. Programa integral para la igualdad educativa. PIIE. Equipo Dirección Educación Primaria.



Nicastro S. y B. Greco (2009): Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación, Buenos Aires, Homo Sapiens.

Niedzwiecki, D (2020) *Las escuelas como espacio de cuidado*, En las Escuelas : acompañar, cuidar, enseñar / 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación, 2020. 48 p.

Niedzwiecki, D (2019) Entrevista a Dora Niedzwiecki, Universidad Nacional de Cuyo, 6 de febrero de 2019. Disponible en www.universidad.com.ar/mas-alla-de-la-pedagogia-para-educar-es-necesario-aplicar-politicas-de-cuidado.

Observatorio de prácticas educativas, recopilado por el Infod y disponible en <https://cedoc.infod.edu.ar/review/observatorio-de-practicas-educativas/>

Rossano, Alejandra (2006). “El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa”. En Terigi, Flavia (comp.), Diez miradas sobre la escuela primaria. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI/ Fundación OSDE.

Siede, I (2020) *Familias y escuelas en el retorno a clases presenciales* En las Escuelas : acompañar, cuidar, enseñar / 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2020. 48 p.; 28 x 20 cm.

Storino, Silvia.(2012) *Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada*- 1a. ed.- Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Más Tiempo, mejor escuela. 1.

Terigi, F., Briscioli, B., Scavino, C., Morrone, A., & Toscano, A. G. (1). La educación secundaria obligatoria en la Argentina: entre la expansión del modelo tradicional y las alternativas de baja escala. *Revista Del IICE*, (33), 27-46.

Terigi, F (2010) “Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares”, Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa, -Santa Rosa- La Pampa

Terigi, F (2009) . El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de educación*. N.º 50 (pp. 23-39

Terigi F. (2007) Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. FUNDACIÓN SANTILLANA III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. 28, 29 y 30 de mayo de 2007.

Terigi, F y Briscioli, B Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016)* En: Estados del arte sobre educación secundaria : la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes / Felicitas Acosta ... [et al.] ; compilado por Nancy Montes; Daniel Pinkasz. - 1a ed . - Los Polvorines: Universidad Nacional de General Sarmiento; Flacso, 2020. Libro digital, PDF - (Educación; 31)



Terigi, Flavia. (2021). “*Reflexiones sobre la escolarización promediando el segundo año escolar en pandemia*”. En Revista Anales de la educación común. Vol 2. Números 1 y 2.

“*Cuando pase el temblor*”: la mirada de Terigi para pensar el currículum en pandemia. (2021). Recuperado de:

<https://isep-cba.edu.ar/web/2021/06/28/cuando-pase-el-temblor-la-mirada-de-terigi-para-pensar-el-curriculum-en-pandemia/>

Torres, M. (2012). *La enseñanza como especificidad de la institución escolar*. - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Resolución del CFE 93/09

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/93-09-5900b71fd40fe.pdf>

Resolución del CFE 174/

https://cedoc.infed.edu.ar/wp-content/uploads/2020/01/RES_CGE_17412.pdf

Resolución CFE 366/2020

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res-cfe-366-y-anexo.pdf>

Resolución CFE 367/2020 y anexos

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_367_y_anexos.pdf

Resolución CFE 368/2020

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_368_if-2020-57963511-apn-sqcfeme.pdf

Resolución CFE 369/2020 Programa Acompañar Puentes

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_369_y_anexo.pdf

Resolución CFE 397/21

https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/rcfe_397-21.pdf

Ley de Educación Provincial de Santa Cruz N° 3.305/2012

<https://dpegp.files.wordpress.com/2013/08/3305.pdf>

Resoluciones del Consejo Provincial de Educación

Resolución 426/20

Resolución 556/20

Resolución 612/20

Resolución 745/20



Santa Cruz
Gobierno de la provincia



**CONSEJO FEDERAL
DE INVERSIONES**



UNPAZ
Universidad Nacional de José C. Paz

Resolución 1042/20

Resolución 1195/20

Resolución 1291/20



2.4.5 Módulo 5 - Infancias y Juventudes: estrategias para promover proyectos desde los equipos de gestión territorial.

1. Introducción

Cómo el agua, como el gas, como la corriente eléctrica vienen desde lejos hasta nuestras moradas a para satisfacer nuestras necesidades mediante un esfuerzo casi nulo, así seremos alimentados por imágenes visivas o auditivas, que nacerán y se desvanecerán al mínimo gesto, casi con una seña... no se si un filósofo ha soñado alguna vez con una sociedad para la distribución de la realidad sensible a domicilio
(Paul Valery, 1934)

El presente módulo tiene como objetivo generar una propuesta que permita el acercamiento a algunas claves que faciliten el desarrollo de estrategias para pensar, organizar y acompañar el desarrollo de proyectos y actividades que traten temáticas transversales a las infancias y juventudes.

Buscaremos reflexionar acerca de las formas que adquieren las prácticas cotidianas de los niños, niñas y adolescentes, las relaciones con productos de la industria cultural, redes sociales y otras tecnologías que son parte de la vida cotidiana y con las que interactúan habitualmente.

Este recorrido propondrá estrategias y acercará referencias de diferentes ámbitos para generar proyectos y/o actividades que permitan la incorporación crítica, sistematizada y reflexiva de determinados recursos y prácticas en el ámbito de las escuelas.

Inicialmente se propondrá el abordaje de determinadas claves de análisis que nos darán el marco para poder analizar la realidad actual. A partir de estas categorías generamos una serie de propuestas que permitan pensar la incorporación y la generación de proyectos que incluyan diversos recursos vinculados al mundo cultural actual.

Entendemos por claves de análisis a la incorporación de algunas categorías teóricas que facilitan generar diagnósticos y contextualizar la tarea cuando uno desarrolla propuestas en el marco de una escuela de cualquier nivel.

Este módulo incluye a lo largo de todo el recorrido, diferentes referencias que pueden abrir los temas trabajados, profundizarlos, cuestionarlos y repensarlos, asimismo, se incorpora un anexo que pretende funcionar como una pequeña base de recursos para leer, mirar y escuchar, pero sobre todo para reusar, copiar y reinventar. Porque el trabajo en las escuelas requiere mucha creatividad y para crear con otros es necesario compartir, así que, siguiendo lo que menciona el Fabián Casas cuando reflexiona acerca del procesos de escritura, lo retomamos



entendiendo que también funciona para la escuela, “hay que abandonar la pretensión de originalidad y ser generoso al escribir: el poema debe tener una falla, un lugar de apertura para que los lectores puedan meter su propia experiencia”.

2. Claves y transformaciones para pensar las infancias y juventudes

Para abordar las categorías de infancias y juventudes, antes es necesario contextualizar una serie de transformaciones generales que nos van a permitir mapear algunas categorías o ideas que trabajan diferentes autores.

La tarea no es sencilla ya que existe un acuerdo generalizado que da cuenta de las dificultades que tiene actualmente la teoría social para lograr caracterizar el nuevo orden social que emerge ante los procesos de mutación constantes y las reconfiguraciones que generan en las relaciones de poder, en líneas generales, encontramos definiciones que buscan nombrar y caracterizar este momento, encontramos menciones a “una “Sociedad Conexionista” (Boltanski y Chiapello, 2002), “Modernidad Líquida” (Bauman, 2003), “Semiocapitalismo” (Berardi, 2007), “Capitalismo Cognitivo” (Vercellone, 2011), o “Sociedad Informacional” (Castells, 1999) siendo éstas sólo algunas de las muchas denominaciones —un tanto erráticas— con que se ha intentado referir este contexto de cambios. En 2005, cuando esta situación ya había sido advertida pero distaba de ser asimilada, el sociólogo uruguayo Gabriel Gatti decía que la teoría social transitaba un período de dificultades —sino de desconcierto— frente a emergentes que, siendo de su incumbencia y dominio, se habían vuelto esquivos a su abordaje e interpretación. Como si el agotamiento de la idea de sociedad que tenía en el Estado-nación su molde cognitivo y el continente de todas las categorías con que las ciencias sociales pensaban su objeto de análisis, nos enfrentara a un objeto social heterodoxo que se expresa a través de una narrativa multimodal que se aparta de la narrativa universalizante que durante más de diez generaciones versionó el mundo” (Peirone, F. 2018).

Teniendo en cuenta esto, elegimos entre muchas alternativas avanzar en la comprensión de algunas de las categorías que entendemos nos permiten pensar acerca de las mutaciones actuales, aunque no son las únicas, la selección también da cuenta de las dificultades de lograr un molde que permita describir las configuraciones sociales que emergen en la actualidad.

La primera categoría que vamos a trabajar es la de **GLOBALIZACIÓN** como un fenómeno complejo, multidimensional y multiescalar, en el sentido que atraviesa lo político, social, económico y cultural, con una gran influencia de los cambios en los sistemas de comunicación, por la aparición de diferentes tecnologías. En este contexto, es necesario mencionar que hoy, cuando hablamos de **TECNOLOGÍA**, ya no hablamos de “nuevas” tecnologías sino que las abordamos como tecnologías de la información y la comunicación o tecnologías multimediales, como todos sabemos esas tecnologías son parte de la vida social



a escala planetaria y lo que hacen sistemáticamente es dinamizar y diversificar cambios en la forma en que se estructuran las relaciones sociales en la actualidad.

Sumado a esto, entendemos que estas relaciones suceden en sociedades entendidas como estructuras que no son comunidades que comparten valores e intereses, son estructuras sociales contradictorias surgidas de conflictos y negociaciones entre diversos actores sociales habitualmente opuestos. Los conflictos no terminan, se detienen a partir de determinados acuerdos temporales no totalmente estables “qué son transformados en instituciones de dominación por los actores sociales que lograron una posición ventajosa en la lucha por el poder” (Castells, 1999).

La idea de **SOCIEDAD INFORMACIONAL** que trabaja este autor, asume la existencia de redes de información pero no implica que las personas de todo el mundo participan cabalmente de estas redes, de hecho una gran parte no lo hacen; fundamentalmente aquellos que pertenecen a clases sociales desfavorecidas en los diferentes países (con sus particularidades locales); pero todo el mundo se ve afectado por los procesos que tienen lugar en esas redes globales de la estructura social. No tenemos que perder de vista que, cada vez más, las actividades básicas que configuran y controlan la vida de las personas en cualquier país del mundo, están organizadas en red. El transporte, los mercados financieros, la producción, gestión y distribución de bienes y servicios, el trabajo calificado, los deportes, la educación (históricamente en el nivel superior, pero a partir de la pandemia, se amplió a todos los niveles de los sistemas educativos), la ciencia y la tecnología, los medios de comunicación, las redes sociales, el arte, la religión, las instituciones internacionales que gestionan la economía global, el crimen organizado, las ONGs transnacionales y muchos movimientos sociales.

Por lo tanto, cuando hablamos de globalización, la entendemos como la interacción de éstas redes globales que son socialmente decisivas y por lo tanto, la exclusión de dichas redes (habitualmente se producen en un proceso acumulativo de exclusión en otras dimensiones de la vida social) equivale a la marginación estructural en la sociedad red global, así es que “la sociedad red está distribuida selectivamente por el planeta, la estructura social es global pero en su mayor parte de la experiencia humana es local tanto en sentido territorial como cultural” (Castell, 2001).

Estas asimetrías en el acceso a las tecnologías, genera desigualdades en la distribución de los conocimientos que son parte de la cultura en la actualidad. Hoy estamos ante una expansión enorme de los medios masivos y de las tecnologías digitales en donde estas herramientas tecnológicas potencian la producción, la circulación, el almacenamiento, la recepción de información y la circulación del conocimiento. Habitualmente, cuando se describen estas desigualdades se menciona la idea de **BRECHA DIGITAL**, en donde se



interrelacionan dinámicas que involucran aspectos que tienen que ver con la inequidad en el acceso a determinada infraestructura, la falta de soportes para hacer uso de la tecnología (computadora, tablet, celular, etc) que permiten hacer uso de la multiplicidad de recursos existentes, y se suma la distribución desigual de la conectividad como una característica que genera aún más desigualdades⁷⁸. La posición que tengan las personas en la distribución de estos bienes condiciona el tipo de experiencia que pueden tener con la tecnología y con todas las acciones entorno a ella, considerando que en la actualidad, éstas no sólo intervienen en los procesos de producción de bienes y servicios sino que son parte del proceso de socialización.

Por lo tanto, entendemos que hay una coexistencia en la que vivimos actualmente entre la conformación desigual de ésta sociedad red, sociedades industriales, otras rurales y comunitarias o de supervivencia. En esta convivencia se configuran estructuras de exclusión e inclusión diversas y con especificidades a nivel local.

Las sociedades actuales funcionan según una lógica de comunicación en red, que resulta positiva y diversa para los conectados; y excluyente y negativa para los desconectados.

Otro autor que nos interesa traer al debate, Z. Bauman, plantea que en este contexto de incidencia de la sociedad red en los términos que los define Castell, se reconfiguran los **ESTADOS - NACIÓN**, que ven horadado su poder a partir de los fenómenos globales descritos anteriormente en particular, los vinculados a la circulación de los capitales especulativos⁷⁹. Este tipo de capital, no está atado a lo territorial, a la estructura clásica de los estados nación, sino que son fluidos y puede moverse libremente por distintos territorios (a partir de la movilidad que posibilita la tecnología) y ésto acarrea consecuencias políticas y sociales en el ejercicio del poder de cada una de las naciones. Bauman (1999), realiza un análisis exhaustivo de estos temas, pero para este módulo nos interesa recuperar aquellos vinculados al pasaje entre lo que denomina modernidad sólida hacia la modernidad líquida. Plantea que en la medida en que el estado de bienestar (modernidad sólida) entró en declive (fines de los años 70'), se fue evidenciando progresivamente en algunos países la dificultad en la construcción de relatos colectivos que otorguen sentido a la historia y a la vida individual, permitiendo a las personas ser parte de una de un todo. Así los

⁷⁸ Para ampliar información: Declaración de Internet como Derecho Humano. ONU (2016) https://ap.ohchr.org/documents/S/HRC/d_res_dec/A_HRC_32_L20.pdf

En Argentina, Ley Argentina Digital, Ley 27.078, https://www.enacom.gob.ar/multimedia/normativas/2014/Ley_27078.pdf

⁷⁹ Para profundizar el tema, Documental "Inside Job" (2010): [Trailer de "Inside Job" \(subtitulado en castellano\)](#)



sujetos fuimos viéndonos inmersos en un tipo de sociedades (líquidas) que cambian constantemente y resultan inciertas e imprevisibles en la mayoría de sus dimensiones. En este pasaje entre dos momentos históricos, en donde aparece con fuerza la noción de un tiempo sin certezas, en donde las personas tenemos que diseñar la vida como proyecto, donde la cultura laboral se vincula a la flexibilidad y dificulta la construcción de una idea de futuro, es difícil pensar el sentido de la carrera profesional y de la experiencia acumulada como una forma de construcción de un recorrido con mediana certeza. Simultáneamente, todas las instituciones clásicas de socialización (familia y escuela fundamentalmente) también se ven impactadas. Por ejemplo, la familia nuclear se fue modificando y transformando, con modelos familiares diversos, posibilitando la revisión de este tipo de estructuras de organización y distribución de las relaciones de poder. Esto, sumado a los diagnósticos que evidencian el descenso de la tasa de natalidad en las ciudades, cambios estructurales y funcionales en las formas de familia y los aportes desde la perspectiva de género, se pusieron de manifiesto el contenidos ideológicos y políticos de la esfera privada de la familia, rompiendo la distinción entre espacio público (como político) y espacio privado (como vinculado a la naturaleza). La ruptura de esta visión dicotómica permite que, progresivamente, se desnaturalice la esfera de las relaciones familiares, otorgándole el carácter social que les corresponde, destacando la centralidad del poder en la estructuración de las relaciones intrafamiliares.

Poner atención en el carácter asimétrico de las relaciones intergeneracionales e intergenéricas pone en tensión la visión clásica de la familia armónica y cohesionada, permitiendo evidenciar las diversas formas de ejercicio del poder al interior de la familia.

Asimismo, la revisión y redefinición de la noción de trabajo permite superar la dicotomía producción - reproducción, al proponer la articulación conceptual de las actividades extra domésticas (orientadas al mercado) y las domésticas (indispensables para la reproducción de la fuerza de trabajo). Como producto de estas reformulaciones conceptuales, las familias dejan de ser entendidas como unidades aisladas, autosuficientes y se enfatiza su carácter interrelacional, fundamentalmente con la economía y con el Estado.

Actualmente la interacción social es cada vez más compleja, y la capacidad de convivir con las diferencias no se adquiere fácilmente sino que requiere de un esfuerzo y un ejercicio continuos. Es por eso que se reconoce una creciente tendencia hacia la uniformidad y una también creciente sensación de peligro hacia “los otros”, lo que derivaría en un alejamiento y las mencionadas dificultades para poder pensar la idea de “bien común”. En su análisis, Bauman ubica a la modernidad sólida, la ubica en la época del auge del capitalismo, con los modelos de las fábricas fordistas y el Estado de Bienestar, mientras que la modernidad líquida es la predominante a partir del advenimiento del neoliberalismo. La primera, aparece retratada como aquella obsesionada por el



gran tamaño, por la “conquista del espacio” y del territorio, “la fábrica fordista, el modelo más ambicionado de la racionalidad de la época de la modernidad pesada, era un lugar del encuentro cara a cara (...) entre el capital y el trabajo”⁸⁰.

En tanto que la modernidad líquida, tiene que ver con las condiciones de trabajo más vinculadas con la actualidad, en donde el modelo neoliberal de a poco fue diluyendo las “ataduras” del compromiso mutuo entre el capital y el trabajo, y donde esos compromisos son más laxos, y ya no son tan sostenibles en el tiempo. Quién en la época de la modernidad sólida ingresaba a una fábrica era probable que hiciera carrera ahí y no tuviera necesidad de cambiar de trabajo, en tanto que quien ingresa a una empresa hoy lo más posible es que no tenga ninguna seguridad de cuánto tiempo seguirá ahí.

Otra cuestión central en la que hay acuerdo en los análisis tiene que ver con la reconfiguración de las nociones de **ESPACIO-TIEMPO** que se da a partir del proceso de mutación descrito. En la modernidad líquida el tiempo funciona como una “instantánea”, hay una irrelevancia del espacio que aparece retratado en una aniquilación del tiempo, y donde las diferencias entre lejos y acá nomás desaparecen. Esto lo vemos a diario con todo lo que tiene que ver con las comunicaciones de la era digital en la que estamos inmersos. Lo que pasa en la otra parte del mundo pasa a formar parte de nuestro “mundo” de modo casi instantáneo con un solo click que nos permite abrir el Instagram, WhatsApp, Tick Tock, Facebook o el Twitter o cualquier otra ventana que nos conecte al mundo virtual. La velocidad con la que se dan los cambios, hace necesario señalar que es importante no quedarse con la definición de lo que eran los medios digitales hace 10 o 15 años, ya que en los últimos años se evidencia un proceso de homogeneización segmentada profundizada por los algoritmos, en donde los sujetos delegamos muchos de nuestros conocimientos en estas estructuras. Cada vez se agudizan más los procesos de selección que impactan en los criterios de análisis que ponemos en juego al realizar por ejemplo una búsqueda en google, compartir en un grupo de chat algo que encontramos en Twitter, sin preocuparnos mucho por las formas actuales de construcción de la información que aparece “disponible” y por el funcionamiento del algoritmo. Teniendo en cuenta esta profundización encontramos que “las nuevas empresas de Internet tratan de producir sobre todo relaciones humanas, vida social, en una muy rentable estrategia basada en la indistinción entre economía y comunicación, y de la que emerge un nuevo capitalismo que bien podríamos denominar como “social” o “afectivo”. Ahora la mayor parte de los esfuerzos de las nuevas corporaciones de Internet se basarán en la generación de situaciones de cooperación y de puesta en marcha de comunidades comunicativas, intensificando cada vez más el carácter afectivo de la comunicación” (Prada, J. 2011).

⁸⁰ Bauman, Z.(1999) “Modernidad Líquida”, pág 124.



Así se redefine la idea de trabajo (y la posibilidad y el sentido que adquiere la idea de futuro para las nuevas generaciones), considerando que hasta hace unos años era posible acceder a un puesto de trabajo estable, y en ese sentido poder construir una familia y una vida estableciéndose en un lugar. En tanto que en la época actual, el trabajo pasó a ser algo mucho menos predecible, y el trabajo “en relación de dependencia” o el crecimiento profesional dentro de una empresa o una institución, quedó destinado a unos pocos.

“Tal vez es sólo que sentimos la ausencia de futuro, porque el presente se ha vuelto demasiado abrumador y por tanto se nos ha hecho imposible imaginar un futuro. Y sin futuro, el tiempo se percibe nada más como una acumulación. Una acumulación de meses, días, desastres naturales, series de televisión, atentados terroristas, divorcios, migraciones masivas, cumpleaños, fotografías, amaneceres. No hemos entendido la forma exacta en la que ahora se experimenta el tiempo”.

Desierto Sonoro (Novela) Valeria Luiselli, 2019.

Otra característica relevante a tener en cuenta es aquella que se refiere a la **inseguridad social**. Las personas, en la actualidad, están constantemente asediadas por una sensación de incertidumbre ya que con el fin de época de la “modernidad organizada” o del “Estado de bienestar”, la crisis del trabajo fue erosionando los distintos estratos sociales y se fue diseminando hasta hacerse visible de un modo generalizado en ese estado de incertidumbre o inseguridad en relación al futuro, al trabajo y al progreso de las personas. En su libro *La inseguridad social ¿Qué es estar protegido?* (2003), Robert Castel hace referencia a la “individualización” y a la “descolectivización”, como dos procesos característicos de las sociedades actuales y son consecuencia de la retracción del empleo en los términos históricos del estado de bienestar. En tanto que los puestos de trabajo se hacen más escasos y es menor el porcentaje de personas que pueden acceder al mercado laboral, la competencia es más fuerte, y el individualismo y el egoísmo cobran mayor fuerza. Es por eso que afirma que “la solidaridad de los status profesionales tiende así a transformarse en competencia entre iguales”. En lugar de que todos los miembros de una categoría estén unidos en torno de objetivos comunes que beneficiarían al conjunto, cada uno es impulsado a privilegiar su diferencia para mantener o mejorar su propia situación”⁸¹.

Este autor plantea una categoría de análisis que resulta muy útil para poder avanzar en la reflexión acerca de las infancias y juventudes actuales en este contexto de incertidumbre y lo hace a través de la idea del retorno de las clases

⁸¹ Castel, Robert, *La inseguridad social, ¿Qué es estar protegido?* “El aumento de la incertidumbre”, pág 57,



peligrosas, retratadas como aquellas excluidas del círculo de la economía del trabajo, los sectores sociales más desfavorecidos, que a medida que se profundiza este escenario se hacen cada vez más vulnerables, los entiende como “la cristalización en grupos particulares, situados en los márgenes, de todas las amenazas que entraña en sí una sociedad”⁸².



Caravana Migrante. Córdoba, Veracruz, México. 5 de noviembre de 2018.
Rodrigo Abd/AP.

El autor hace referencia a que esas clases peligrosas fueron cambiando de nombre a lo largo del tiempo, mientras que en el siglo XIX aparecían encarnadas por el proletariado industrial, ahora estarían representadas por quienes viven en los suburbios pobres actuales y son frecuentemente inmigrantes.

“Ellos siempre son demasiados. ‘Ellos son los tipos de los que debería haber menos o, mejor aún, absolutamente ninguno. Nosotros nunca somos suficientes. Nosotros somos la gente que tendría que abundar más.’ (Bauman, 2003)

⁸² Ibid, pág 70

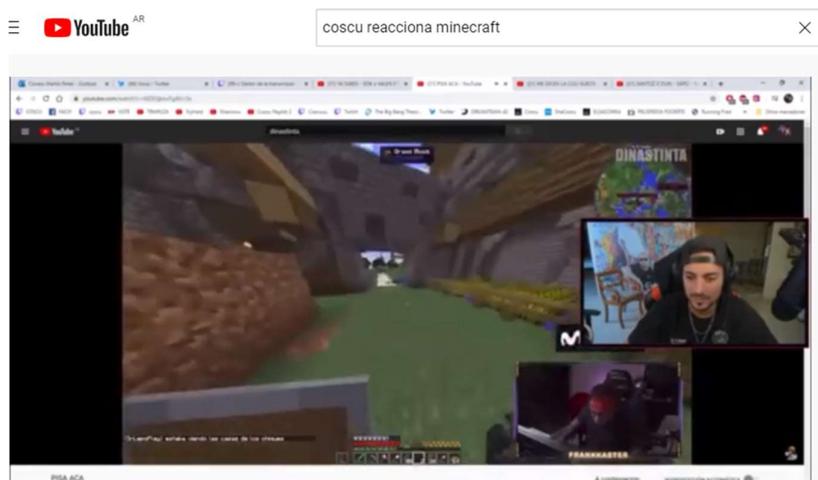


Más de 500 migrantes en una barcaza esperaban ser rescatados este sábado frente a la isla de Lampedusa (Italia). Diario EL País, Agosto de 2021.

Considerando todo este recorrido conceptual, nos interesa hacer foco en las implicancias culturales y subjetivas que se habilitan en este contexto. Desde hace algunos años, escuchamos hablar de la construcción de nuevas **SUBJETIVIDADES**, vivimos en sociedades en donde los grupos sociales se encuentran cada vez más fragmentados y segmentados por la impronta del mercado, siendo la tecnología uno de los canales privilegiados donde circulan representaciones, formas de ver el mundo, estereotipos de género e ideas acerca de cómo pensar el funcionamiento de todas las cosas. Entendemos que la tecnología tiene una función cultural central que se orienta a la construcción del conocimiento sobre la sociedad que es contemporánea a mi existencia. Esa construcción, está atravesada por la saturación de información, por la presencia de medios masivos de comunicación que concentran la producción de contenidos y proponen repertorios de vida para todas las personas (niños, niñas, jóvenes y adultos). Como señala “Bifo” Berardi, quiénes están llegando al mundo hoy, o vienen llegando ya hace algunos años, o sea, nuestros niños, niñas y jóvenes (nuestros estudiantes) del presente y sin dudas del futuro, ya no están atravesados por la “Galaxia Gutenberg”⁸³ y la centralidad de la lectura. Son sujetos profundamente atravesados por la tecnología y van configurando un vínculo con la cultura y con la época que es muy particular. Esta generación, que el autor denomina Generación Post-Alfa, tiene características que no son totalmente exclusivas, sino que también nosotros, los adultos actuales, por una necesidad de adaptación al contexto, las fuimos internalizando.

⁸³ Marshall, McLuhan (1962). La galaxia Gutenberg: génesis del homo typographicus (1. ed edición). En este texto señala que "La galaxia Gutenberg trata de señalar el modo en que las formas de experiencia, de perspectiva mental y de expresión han sido alteradas primero por el alfabeto fonético, y por la imprenta después"

¿Qué es una subjetividad? se pregunta Corea (2004). Es un modo de hacer en el mundo. Es un modo de hacer con el mundo. Una subjetividad es un modo de hacer con lo real. Llamemos a esas prácticas sobre lo real, operaciones y entenderemos que la subjetividad es la serie de operaciones que se hace para habitar un dispositivo, una situación, un mundo. La idea de que la subjetividad es una configuración práctica, supone que la subjetividad es el conjunto de las operaciones realizadas, repetidas, inventadas.



Modos de hacer en el mundo: COSCU reacciona a FRANKKASTER Jugando Minecraft

a. Generaciones: Usted está aquí

Teniendo en cuenta los conceptos desarrollados hasta acá, que esperamos funcionen como marco para seguir profundizando el análisis, podemos afirmar que en la actualidad y desde hace varios años, vivimos atravesados por discursos que diagnostican situaciones de crisis. Crisis del estado de bienestar, crisis de los vínculos, crisis de subjetividad, crisis del patrón de acumulación, entre otras; ya vimos que existen múltiples formas de describir la situación actual, pero todas dan cuenta, en mayor o menor medida de un período complejo que se extiende a lo largo del tiempo.

Entendemos que en los últimos años ha predominado un tipo de lectura sobre el desarrollo tecnológico y los cambios en las prácticas cotidianas que acarrea, que fueron generando un clima de época en donde se pudieron vislumbrar más claramente las rupturas que las continuidades. Hay cierto acuerdo generalizado en este contexto de diagnóstico de crisis que da cuenta de que estamos ante una transformación constante de las formas de vida en el mundo actual y la sensación de incertidumbre que trae aparejada esa forma que adopta el cambio en los distintos lugares del mundo y en nuestro país en particular.

Para poder abordar las problemáticas sobre las infancias y las juventudes y avanzar en algunas estrategias de trabajo, es central comprender que los sujetos



socializados en cada momento histórico, somos distintos porque los contextos culturales en los que nacimos lo son. Nuestros abuelos no experimentaron el mundo como nuestros padres, y nuestros hijos y nuestros alumnos tampoco lo hacen.

Actualmente, las personas tenemos acceso a experiencias de comunicación muy diversas y muy diferentes respecto a las de generaciones anteriores, por ejemplo: sentarse frente a una radio para escuchar un radioteatro o un noticiero; tener la posibilidad de elegir entre múltiples plataformas de streaming (Netflix, Hbo, Amazon, etc) de todo el mundo desde un celular; tener que esperar un horario específico para ver un programa de TV, realizar tareas colectivas a través de una plataforma de juego o en redes sociales, ver por youtube cómo otra persona juega, son todas experiencias muy distintas.

Cualquiera de estas alternativas, implican distintas posibilidades de comunicación, construyen distintas preguntas respecto del lugar de cada uno en el mundo y estructura distintos intereses y sentidos (ya no tan comunes).

Sin embargo, es importante tener en cuenta que niños, jóvenes, adultos y mayores -más allá de nuestras experiencias disímiles- compartimos la vida. En ella además de distancias, siempre hay encuentros.



Por eso, el diálogo y el intercambio entre generaciones fue y será parte ineludible de la cultura⁸⁴.

Presente : retratos de la educación argentina (2015)

Los niños, niñas y jóvenes –nuestros propios hijos o alumnos- ya no se asemejan a lo que éramos ni a lo que alguna vez fuimos. Todo pareciera haber cambiado para siempre, ganó terreno la sensación de que nada de lo aprehendido y vivenciado por las generaciones anteriores tendría sentido en los nuevos entornos tecnológicos.

Habitualmente, se suele denominar generación a las personas nacidas en un determinado periodo, que son marcadas culturalmente por determinados procesos de transformación política, social e histórica que experimentan durante su paso a la madurez. Si hay algo que distingue a las nuevas generaciones, si tomamos el grupo varones y mujeres nacidos a partir de los años 1990, es que han crecido junto a las tecnologías informacionales. La dimensión virtual ha ido

⁸⁴ Para ampliar, ver la actividad “El comienzo de nuestro futuro” (Anexo)



ganando preeminencia en lo cotidiano, los entornos virtuales como redes sociales o grupos de chat se constituyen en verdaderos espacios de gestión instrumental y simbólica de la vida cotidiana. Lejos estamos de aquel “ciberespacio” descrito como un mundo paralelo, del otro lado de la pantalla en el cual uno se podía sumergir, navegar, desvinculándose del mundo real (Turkle, 1995). El proceso que antes se caracterizaba como de inmersión pasa a emerger, un proceso desordenado, desigual y rizomático. Si antes teníamos que sumergirnos y navegar en el ciberespacio, ahora esa gran red informática mundial forma parte del mundo físico cotidiano, lo cual ha contribuido a la conformación de una *alfabetización autogestionada por fuera de canales tradicionales* como la escuela.

En este punto resulta relevante sumar información generada a partir del proyecto “Transmedia Literacy” que tuvo por objetivo estudiar las nuevas formas del “alfabetismo transmedia”, entendido como un "conjunto de habilidades, prácticas, valores, sensibilidades y estrategias de aprendizaje e intercambio desarrolladas y aplicadas en el contexto de las nuevas culturas colaborativas" (Scolari, 2018). En esta investigación, el foco está puesto en lo que se presenta como otra “alfabetización”, la que los adolescentes desarrollan interactuando en los medios digitales. Las preguntas que guían el estudio son: ¿Qué están haciendo los adolescentes con los medios? ¿Cómo aprendieron a hacer esas cosas?.

Por otro lado, se concluyó que más que “nativos digitales” hay un mundo complejo de interacciones, prácticas, miedos, conflictos, alegrías, participación y colaboración.



Presente : retratos de la educación argentina (2015)

En cuanto a la segunda pregunta: ¿Cómo aprenden los adolescentes a hacer cosas con los medios?⁸⁵, se afirma que hoy en día los avances tecnológicos

⁸⁵ Para ampliar este contenido, se sugiere escuchar el podcast: “Todo es fake” <https://podcast.revistaanfibia.com/episodio-25-tiktok-el-arte-de-la-copia/>



han expandido las situaciones tradicionales de aprendizaje al crear nuevos espacios en las redes sociales, sitios web y comunidades en línea. Asimismo, se identificaron seis estrategias informales de aprendizaje: aprender haciendo; resolución de problemas; imitación y simulación; juego; evaluación; enseñanza. A partir de éstas se infiere que los adolescentes aplican estrategias tradicionales de aprendizaje informal dentro de los nuevos entornos digitales.

Ante este proceso cultural sin precedentes, es importante reconocer y re-funcionalizar el rol de las generaciones adultas. Como primer paso, comprender este clima particular de época donde “lo nuevo” y “lo viejo” se vivenciaron como partes de una confrontación irreconciliable. Libros y pantallas como excluyentes. Sin embargo, la propia experiencia cultural cotidiana nos muestra lo contrario. Aunque no del mismo modo, ni con la misma intensidad, ni con los mismos objetivos, niños, jóvenes y adultos leen un libro, miran una película, interactúan con los celulares o usan internet.

Hoy los medios de comunicación y las prácticas de consumo nos hablan de convergencia e interrelación. Una sociedad en la que lo nuevo y lo tradicional conviven. Por eso, el trabajo pedagógico en la escuela no implica negar los rasgos de las distintas generaciones sino ponerlos a dialogar.

Así, la idea de convergencia nos ayuda a pensar lo que ocurre en la cultura. Con el desarrollo de las tecnologías digitales, los distintos medios de comunicación pudieron comenzar a interrelacionarse, es decir, se vinculan, y las personas tenemos la posibilidad de recorrerlos fluidamente. Vemos televisión por Internet; grabamos videos desde el celular o participamos en un programa de radio por chat o mail. En esta misma clave, el mercado dinamiza también estas lógicas diversificando los consumos.

b. Infancia (s) y juventud (es)

En este apartado nos interesa acentuar algunas cuestiones que nos permitan reflexionar y tensionar ideas que se estructuran en torno a las miradas acerca de las infancias y las juventudes. Las nombramos en plural porque como clave inicial, es central deconstruir ambos conceptos y asumir que ninguno de ellos puede ser abordado como categoría homogénea y universal.

Ambos deben tratar de comprenderse en toda su complejidad, reconociendo la diversidad de experiencias que se traman con la pertenencia social de los sujetos, el género, el estilo, el lugar de origen y la vivencia acerca del espacio-tiempo actual.



“Infancia, juventud o vejez son hoy categorías imprecisas, con límites borrosos, lo que remite, en parte, al debilitamiento de viejos rituales de pasaje relacionados con lugares prescriptos en las instituciones tradicionales y, sobre todo, a la fuerte y progresiva heterogeneidad en el plano económico, social y cultural.”

Margulis y Urresti (ed.) (2008): La juventud es más que una palabra. Ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos.

Para pensar las infancias, esta deconstrucción nos lleva a revisar ideas que entendían esta etapa de la vida como:

- Etapa o situación pre social, como fase de preparación para la vida adulta
- Terreno virgen, *tabula rasa*, naturaleza salvaje.
- Tránsito a formarse como integrantes plenos de la sociedad (articulación con las instituciones sociales dedicadas a impulsar ese proceso civilizatorio (familia, escuela, etc.)
- Inocencia, pureza y vulnerabilidad (perspectiva que instala la necesidad de protección del niño)
- Receptores pasivos de los contenidos que la sociedad considera necesarios transmitir para convertirse en adultos.
- Niño como “esponja”, receptor pasivo de la socialización.

Aprendizaje del “deber ser”, obediencia hacia el adulto (castigo ante conductas que muestran la falta de adaptación al sistema).

Hoy la contingencia define la infancia, y esta multiplicidad de experiencias de infancia posibilita comprender que existen múltiples experiencias de socialización de los niños y niñas⁸⁶.

⁸⁶ Para ampliar y trabajar el tema se sugiere el proyecto fotográfico “¿Dónde duermen los niños? (James Mollison) Imágenes disponibles en internet.



La violencia en los márgenes: una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense. Auyero y Berti (2003)

Esta experiencia se estructura en torno a los cambios que se vienen dando también

en las configuraciones familiares: expansión de las familias con jefatura femenina, aumento de las separaciones y divorcios, pérdida de la importancia del modelo familiar con el varón proveedor económico exclusivo, independencia económica femenina con la incorporación progresiva al mercado de trabajo y la incidencia de esto de la flexibilización de la distribución de la autoridad al interior de las familias.



Este cambio en el contexto de socialización de las infancias permite progresivamente comprender que “la familia no constituye un entorno idílico, en el que priman la armonía, la equidad y la comprensión,

sino que es más bien un espacio social atravesado por las luchas y conflictos, por ejes de diferenciación que determinan un acceso desigual a los bienes y servicios sociales, entre los que hay que contar a los recursos simbólicos que promueven la formación de la identidad, de las subjetividades y de las posibilidades de empoderamiento” (Giddens, 1999).

Asimismo, las infancias se ven profundamente atravesadas por las transformaciones mencionadas en apartados anteriores, fundamentalmente con



el impacto de los medios de comunicación, la profundización en el acceso a información diversa, el desplazamiento de la escuela y la familia como los espacios privilegiados de acceso a la cultura y conocimiento. Pero fundamentalmente, la emergencia de los niños y niñas como sujetos de consumo y como clientes, disputando el rol histórico de la escuela y la familia en su función de socialización, evidenciándose un corrimiento que va del niño/a como hijo/a - alumno/a y futuro ciudadano para ser un sujeto consumidor⁸⁷.

Así, las infancias pensadas con la inclusión del mercado como un agente socializador más nos interpela y llama a no perder de vista que "en épocas autoritarias y de discriminación, en donde los ciudadanos más que ser ciudadanos son definidos como consumidores, y los que no tienen tarjeta de crédito por lo tanto no pueden consumir y por lo tanto no existen, pues en ese tipo de división del mundo los que están ahí abajo, pero más abajo de los de abajo, son los niños y por eso no tienen voz y es tan difícil finalmente aceptar y asumir las consecuencias de aceptar que los niños piensan y ese pensamiento nos concierne" (Ferreiro, E. 2016).

Actualmente, no podemos desconocer que el mercado, a través de la publicidad y los medios de comunicación construye discurso y sentido social, en donde muchas veces el mercado define el 'guión de la vida infantil' y donde el consumo se convierte en un acto social de pleno derecho durante la infancia, "en un sentido, puede decirse que el vacío en el ámbito del cuidado crea un vacío social. El vacío en torno del cuidado abre paso a una cultura de la mercancía, y la cultura de la mercancía ofrece sustitutos materiales del cuidado. O bien, de manera aún más insidiosa, "materializa" el cuidado hasta tal punto que el amor se da y se recibe cada vez más a través de objetos comprados" (Hochschild, 2008).

Por lo tanto, estamos ante una categoría de análisis que es una construcción social, porque se integra a un contexto social y cultural que la organiza y está expuesta a los mismos principios que los que regulan las interacciones de las personas adultas (económicos, políticos, sociales y culturales).

Es importante considerar el punto de vista de los niños, porque permite ver la forma en que ellos experimentan y entienden sus vidas y sus relaciones sociales, en cada contexto histórico y territorial, las niñas y los niños despliegan diversas formas de vivir sus infancias⁸⁸, por lo tanto, los modos en que se reproduce el orden social también cambia. El movimiento socializador es bidireccional y no solo desde los adultos hacia los niñas y niños.

⁸⁷ Para abordar estas temáticas: Corto "Viaje a Marte" de JP Zaramella.emas: Infancia, Familia, imaginación, disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=ea6bIXI5_9g

⁸⁸ Para ampliar, ver en Anexo Entrevista a Brian Toledo.



“Lo único que los padres pueden darle realmente a los hijos son los pequeños saberes: así es como te cortas las uñas, esta es la temperatura de un verdadero abrazo, así es como se desenreda el pelo, así es como te amo. Y lo que los hijos pueden darle a los padres es algo menos tangible, pero a la vez más grande y duradero, algo así como el impulso para aceptar la vida plenamente y comprenderla para ellos y tratar de explicársela.”

Desierto Sonoro (novela) de Valeria Luiselli, 2019.

Un hito importante para nuestro país es, en 1994, la adquisición de rango constitucional de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (1989). Resulta un cambio radical respecto al paradigma anterior (tutelar), para consolidarse la idea del niño como sujeto de derechos, esta definición no solo cambia el estatuto jurídico de la infancia sino que “altera sustantivamente el modo en que el niño se hace presente en el territorio público y, por lo tanto, el lugar que el Estado debe ocupar para asegurar su protección” (Dicker, 2009).

En este marco jurídico, la categoría de niñez llega a los 18 años de edad y se reconocen derechos específicos que amparan a los niños y niñas que se encuentran en condición más vulnerable, además de los derechos humanos que amparan a todas las personas solo por su condición humana. Posteriormente, en 2005, se sanciona la Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes, que deja definitivamente atrás al paradigma tutelar, que concebía a los niños como seres incompletos, incapaces y, por tanto, objeto de tutela de los adultos. La Convención se aleja del concepto tradicional de infancia. Hasta entonces, la Ley de Patronato denominaba a niños y niñas como “menores”, que requerían de la tutela de los adultos hasta que alcanzaran la madurez y se formaran como seres completos.

Asimismo, establece el principio de interés superior del niño, como principio rector para la interpretación en materia de situaciones de protección de derechos. Establece que los niños y niñas tienen derecho a que su interés se considere prioritario en aquellas situaciones que supongan derechos en conflicto: lo que prima es el interés del niño.

Adolescencias

“Los jóvenes no constituyen una categoría homogénea, no comparten los modos de inserción en la estructura social, lo que implica una cuestión de fondo: sus esquemas de representación configuran campos de acción diferenciados y desiguales”.



Roxana Reguillo Cruz, 2000.

Como hemos mencionado, el avance que implicó el quiebre del paradigma tutelar y la prevalencia del paradigma de derechos, impactó en todas las instituciones del Estado, pero igualmente, en muchos lugares de nuestro país aún coexisten perspectivas que se inscriben bajo el viejo paradigma o en muchos casos, como señala Diker dejamos de hablar de “menores”, pero hablamos hoy de niños vulnerables, excluidos, marginales, migrantes, de la calle, en riesgo, etc., categorías que tienen la ventaja de no presentar las connotaciones judicializantes del término anterior, aunque puede ser formas de ocultar situaciones estructurales graves y asignar identidades en función de la situación social de los sujetos.

Más allá de esto, el deterioro de las condiciones de vida de los niños, niñas y jóvenes, el aumento de la pobreza, las dificultades en el acceso a la atención de la salud y el incremento del trabajo infantil, sumado al enorme número de niños, niñas y adolescentes que viven o trabajan en la calle, son datos concretos que dan cuenta de la distancia que existe entre la normativa vigente y la real protección integral de la infancia. Sin dudas, los diferentes gobiernos de nuestro país en los últimos años, han asumido de formas desiguales la responsabilidad desde el Estado en dar cumplimiento a la Ley de Protección Integral, a partir del desarrollo de políticas públicas que buscan garantizarlos, actualmente, la AUH (Asignación Universal por Hijo), es una de ellas o las Becas Progresar, que se ampliaron en los últimos dos años respecto a la retracción que habían sufrido durante el periodo de gobierno de Mauricio Macri (2015-2019) y buscan garantizar el derecho a la educación.

Pensar la categoría “joven” como sujeto social, implica entender que la experiencia de éstos se despliega en el marco de un universo social cambiante y discontinuo, asumiendo, como señala Reguillo Cruz, características que son resultado de una negociación-tensión entre la categoría sociocultural asignada por la sociedad particular (y la actualización subjetiva que unos sujetos concretos llevan a cabo a partir de la interiorización diferenciada de los esquemas de la cultura vigente).

Para pensar a los jóvenes hoy, resulta clave tener en cuenta las especificidades y diferencias dadas por la situación y la ubicación social de cada grupo de jóvenes y considerar el contexto socio-histórico particular, actualmente hay cierto consenso que menciona que todos parecen compartir una idea precaria del futuro y experimentar la vivencia del tiempo discontinuo.

En este contexto y teniendo en cuenta las transformaciones que fuimos describiendo, la pregunta acerca de las trayectorias de vida se impone, e implica buscar pistas para pensar la forma en que se construye la experiencia subjetiva de los jóvenes hoy:



- Implica estar en contacto con las redes digitales de comunicación, sus objetos y dispositivos, sus herramientas y contenidos.
- Construcción de la experiencia histórica y social emparentadas con estas redes que resultan una de las principales puertas de acceso a las comunicaciones masivas.
- Comunicación en diversos formatos convergentes, plataformas para juegos en red⁸⁹, Twitter, Whatsapp, Tik-Tok, Instagram.

Es en estos espacios donde viene desarrollándose una parte significativa de la experiencia social e histórica, experiencia que también es generacional y personal. Sabemos que los cambios sociales y culturales que se consolidaron en nuestro país a partir de la década de los 90', pero también a escala mundial, no han sido sin consecuencias en la subjetividad y en el entramado social. Hemos vivido un proceso de abandono del Estado de su rol de igualador social, con el consecuente debilitamiento de la promesa de un futuro mejor. Esto, sin dudas, tuvo un impacto profundo en las instituciones socializadoras de la modernidad: la escuela y la familia. Estas se vieron (y ven) cuestionadas en su capacidad de imprimir su huella en los sujetos, en su capacidad de producir un orden simbólico que regule las relaciones entre quienes las habitan. Este contexto explica la declinación de las figuras a las que ambas instituciones transferían autoridad, docentes y padres. Como menciona Dubet (2007) existe una "crisis del propio proceso de socialización, una crisis inscrita en una mutación profunda del trabajo sobre el otro. Esta mutación está ligada a las transformaciones de la modernidad que trastocan el ordenamiento simbólico de la socialización, de la formación de los individuos, y, por consiguiente, de la manera de instituir a los actores sociales y a los sujetos".

Nos interesa profundizar en la idea de futuro y para esto es imposible eludir algunas discusiones acerca del entramado social que sostiene y estimula o restringe la posibilidad de pensar. La posibilidad de pensar sobre el futuro se funda en la capacidad de proyectar algunas imágenes a mediano o largo plazo en un plano social y personal. La capacidad de identificar alguna trayectoria posible tiene elementos que pueden facilitarlos; cuánto más perdurables resultan las instituciones por las que transcurre la vida social (escuela, familia, trabajo), resulta más simple imaginar escenarios futuros; cuánto más capacidad de acción tienen los jóvenes, sentirán más posibilidades de imaginar y cambiar los condicionamientos que interfieran en sus futuros posibles. Asimismo, cuando socialmente existan más expectativas de progreso social y personal (por ejemplo, a partir de visibilizar procesos de movilidad social ascendente), más

⁸⁹ Para ampliar este contenido, se sugiere escuchar el podcast "Todo es fake", ¿Qué historias están contando hoy los videojuegos? <https://podcast.revistaanfibia.com/historias-videojuegos/>



fácil resultará proyectar un curso de vida futura. Pero, el presente parecería condicionar la capacidad de imaginar el futuro. Cuando no se controla el presente, más difícil es pensar el futuro (Bourdieu, en Bauman 2000).

Hemos mencionado anteriormente las transformaciones que atraviesa el mundo del trabajo en donde se resquebrajan las identidades laborales anteriormente sólidas, y pierde vigencia la tradición de una carrera laboral predecible, en este contexto cabe preguntarse: ¿cuán difícil les resulta imaginar el futuro social y personal?, ¿cómo imaginan el futuro laboral, piensan una carrera o emergen episodios sueltos a lo largo del tiempo? ¿Cuál es el lugar del deseo y la vocación en este futuro imaginado?

Todas preguntas que necesariamente necesitan respuesta, pero antes requieren la construcción de contextos que acompañen y posibiliten la reflexión de nuestros jóvenes, ampliando los horizontes futuros en donde hay un lugar central del adulto, ellos y ellas no eligieron el contexto en el que les tocó transitar la infancia y juventud. Tenemos responsabilidad generacional sobre lo nuevo.

Unos se socializan en el shopping, otros en la calle cartoneando.

Unos comen *fast food*, otros comen rápido en el comedor comunitario.

Unos comen comida basura y otros rebuscan en la basura para comer.

Unos configuran tribus urbanas en torno al consumo y otros conforman bandas en torno a la imposibilidad de consumir.

Unos aspiran a cambiar el *ipad*, otros aspiran *Poxi-ran* en la esquina.

Unos asisten al taller de acrobacia con telas, otros aprenden malabares en un programa social para los pibes de los semáforos.

Unos son público o cliente de propuestas formativas, otros son población objetivo de programas de inclusión.

Unos aprenden fácil y rápido el oficio de alumno y soportan o disfrutan la escuela secundaria manejando a sus anchas los “gajes del oficio”, otros no pueden con la escuela en parte porque ya aprendieron el oficio de albañil, de colaborador de puntero, de cadete de delivery.

Débora Kantor (Conferencia UADER)



c. La escuela en contexto de mutación

Teniendo en cuenta el recorrido que venimos desarrollando en este módulo y sumado al trabajo que ya vienen desarrollando en los módulos anteriores, en este apartado vamos a trabajar sobre algunas cuestiones que nos dan pistas para pensar el lugar de la escuela en el contexto actual.

En primer lugar, con la ampliación de la escolaridad y aún hoy, seguimos encontrando en las escuelas discursos que plantean una relación negativa entre **masividad y calidad**.

La idea de “bajar la calidad” surge como el resultado de la ecuación que incluye entre sus variables la incorporación de más sujetos a la escolaridad obligatoria, así, pareciera que todas las cuestiones que impliquen problematizar la enseñanza, los aprendizajes y las trayectorias escolares quedan en un segundo plano frente a esa relación. En este terreno de disputa es donde emergen enunciados del tipo “incluir por incluir no tiene sentido”, “así lo único que hacemos es bajar el nivel”, “es mejor que si un chico no quiere estudiar, que no venga a molestar”, “hacer pasar a los chicos de cualquier manera es hipócrita” o “se hace mucho hincapié en los derechos pero se olvida de las obligaciones”, ponen de relieve concepciones muy asentadas en los y las docentes sobre una escuela que parece inmutable (Sverdlick, 2019). Como respuesta a estas miradas, comprendemos que “la gestión como gobierno, como acto político, no puede separarse, entonces, de la búsqueda y de la decisión de hacer justicia. Entonces, desde esta perspectiva, el director no es sólo quien es capaz de administrar ciertos recursos, y puede hacerlo en virtud de competencias que posee, sino quien tiene una intencionalidad clara de dónde quiere llegar y la decisión política de hacerlo. Director es quien busca generar condiciones para que los proyectos se materialicen, para que las profecías de fracaso o los destinos inexorables puedan quebrarse” (Marturet et al., 2010: 16). Por lo tanto, la gestión como gobierno tiene un aspecto insoslayable, la responsabilidad que le compete a docentes y directivos como agentes sobre los que el Estado delega la tarea de garantizar el derecho a la educación.

Sin perder de vista que la tarea en el ámbito de lo escolar se desarrolla en este terreno de disputa y siguiendo lo trabajado en el Módulo 4, entendemos que las trayectorias escolares pueden concebirse como aquellos itinerarios que los estudiantes realizan a través de las instituciones educativas en los diferentes niveles previstos dentro del sistema. Estas se ven atravesadas por las experiencias personales y sociales de cada uno, así como por el contexto sociocultural y los tipos de propuestas educativas y condiciones institucionales con las que un sujeto interactúa a lo largo de su recorrido.



Poder pensar en términos de **trayectorias** nos permite entender que existen múltiples formas de atravesar la escolaridad, no sólo en relación al tiempo que dedican a transitar la propuesta formativa, sino también los emergentes que permiten comprender los motivos por los cuales la formación no se desarrolla en el tiempo previsto por el sistema educativo.

Entendemos que los sistemas educativos estipulan determinadas trayectorias teóricas que marcan el momento del ingreso de los sujetos a la escolaridad, asumiendo la coincidencia en edades y cierta homogeneidad y linealidad para la realización del recorrido, a saber “el avance se produce a razón de un grado por año, y están preestablecidas las transiciones entre niveles escolares y el tiempo teórico de duración de una cohorte escolar” (Terigi, 2010; Briscioli, 2017). Las mismas autoras mencionan que, si bien, según las trayectorias de los sujetos, pueden reconocerse itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con las trayectorias teóricas que establecen las estipulaciones de niveles, grados, años; pero se reconoce también que una importante proporción de la niñez y de la juventud transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes (Terigi, 2008). Así, para dar cuenta de los modos en que efectivamente los sujetos transitan por el sistema educativo, formula el concepto de trayectorias escolares reales (Terigi, 2008).

Por lo tanto, las trayectorias reales es necesario comprenderlas en este entramado entre condiciones estructurales y contexto, estrategias subjetivas puestas en juego y diversas mediaciones institucionales que atraviesan los recorridos de los sujetos. Sin perder de vista que además, como señala Inés Dussel (2014) las instituciones educativas son depositarias de imaginarios de desarrollo y de formación profesional y personal; y operan paralelamente en la producción y en la reproducción de las desigualdades sociales y culturales.

Sabemos que el pasaje entre niveles y las posibles articulaciones entre cada uno de ellos resultan claves para garantizar el acceso a la educación de muchos estudiantes y permitir, a partir de determinados puentes, atender a la diversidad de las trayectorias educativas reales, en donde se aborden las categorías clásicas para determinar las trayectorias de estudiantes: abandono, sobreedad y repitencia; sin perder de vista el impacto subjetivo en la vida de cada estudiante a partir de la separación de su grupo de pares, las ruptura de las vinculaciones con sus maestras y profesores, el cambio de escuela, la pérdida de la



cotidianeidad, que permitan comprender la diversidad de trayectorias posibles que existen entre los estudiantes.

También hemos visto que en cada nuevo esfuerzo de ampliar la escolarización, encontramos gran cantidad de niños y niñas que no ingresan o que ingresan pero que no permanecen; que permanecen y no aprenden en los ritmos escolares y encontramos también aquellos

que no acceden a contenidos relevantes y ven comprometida su trayectoria



escolar. Existe acuerdo en la literatura sobre lo que se ha dado en llamar “fracaso escolar” que se evidencia a partir del desgranamiento, sobreedad, dificultades de aprendizaje, repitencia, bajo rendimiento. Siguiendo el planteo de Terigi, nos interesa señalar la relación que establece entre el **riesgo educativo**, como antesala del fracaso escolar, y las condiciones de escolarización. Aquí aparecen temáticas habituales en las escuelas, como poblaciones en riesgo; niños con sobreedad, embarazos adolescentes, entre otras. La clave tal vez, implica pensar el riesgo educativo no en términos de propiedades subjetivas sino como atributos de la situación pedagógica tal y como está organizado nuestro sistema escolar (niños con sobreedad en la escuela graduada, madres adolescentes en escuelas con régimen académico presencial), es importante atender que las categorizaciones de poblaciones en riesgo sean transitorias, tratando de evitar que el conocimiento psicoeducativo funcione como coartada para convertir en problemas de los alumnos lo que en verdad son los límites en la capacidad de los dispositivos de escolarización para dar respuesta a la diversidad de condiciones en que se produce la crianza y la escolarización misma de los sujetos en la actualidad.

Tal como mencionamos, diferentes autores nos hablan de la idea de declive de las instituciones socializadoras de la modernidad y el impacto que esto tendría en la construcción subjetiva de las personas en las últimas décadas. Siguiendo a Dubet, entendemos que la transformación central de estas instituciones que disciplinaban al sujeto, ordenaban un tipo de funcionamiento de la escuela. Hoy, tienen desplazada el cumplimiento de la acción de formar, hacia los actores, que por momentos se encuentran más expuestos en su rol (docentes, directivos). En este sentido, entendemos que las instituciones hoy son centrales ya es fundamental que en este contexto de cambio, sostenga el trabajo de los docentes, genere reglas de juego, organice respaldos para la tarea de enseñar, así como andamiajes que contengan e impulse interacciones con sectores especializados que acompañen la tarea desde otros lugares.

Teniendo en cuenta el recorrido que venimos haciendo, es central pensar sobre un tema que trae Cristina Corea (2004), que plantea el desplazamiento entre lo que denomina **subjetividad pedagógica** hacia la **subjetividad mediática**, en este sentido señala “a diferencia de las subjetividades estatales, sólidamente instituidas, la subjetividad informacional o mediática se nos presenta como una configuración bastante inestable y precaria. Las operaciones de los dispositivos estatales producen construcciones como la memoria, la conciencia, el saber. El discurso mediático produce actualidad, imagen, opinión”.

Como sabemos, la misión originaria de la escuela es la **alfabetización**, desde sus inicios, en las aulas la prioridad pedagógica fue enseñar a leer y escribir. Pero la alfabetización es un concepto y una práctica que, como vimos, entra en tensión en las nuevas generaciones post-alfa (Berardi) y debe modificarse en sintonía con los cambios culturales y tecnológicos actuales. Hoy la escritura es con máquinas. Escribimos en el celular más de lo que hablamos, usamos emoticones, stickers, chats, símbolos, e-mail, tweets, posteos. Nos encontramos en entornos donde convivimos con la escritura digital desde el momento en que utilizamos procesadores de textos (independientes o insertados en otros programas, como casillas de mail o aplicaciones de celular). La escritura digital:



¿requiere de otras habilidades además de saber leer y escribir?, ¿son habilidades ajenas a la vida académica? Prácticamente nadie podría hoy separar la vida académica de la escritura digital, especialmente a partir de la pandemia por COVID-19. En el entorno escolar, existen múltiples dispositivos que ingresan al aula de la mano de docentes y estudiantes (celulares, computadoras, tablets) y son las herramientas de escritura del presente, por lo que sería deseable conocer y maximizar las potencialidades que brindan, no solo para hacer un mejor uso de ellas, sino también para valernos de las oportunidades de acercar a los estudiantes herramientas que les permitan acompañar sus aprendizajes y búsquedas.

En particular, en lo que refiere a la escritura, estas herramientas pueden aventajar a quienes requieren un andamiaje en habilidades como la gramática y ortografía generando, a partir del entorno digital, un cúmulo de redes de apoyo que hagan, a la vez, de restituyentes de capital cultural y emparejen desiguales marcos formativos. Tal como señalan Buonfrate y Goldenstein Jalif⁹⁰ que todo escrito nace digital o es digitalizado en el proceso de su divulgación (inclusive la impresión depende de una digitalización previa), “escribir con máquinas nos permite hacer uso de la información almacenada en “la nube” y ejercitar de un modo disruptivo la escritura. Esto no es algo simple. Los modos de deslizarse por los datos disponibles en internet ponen en marcha nuestro propio acervo cultural. Así, discernimos la información relevante y correcta entre la vastedad de los grandes volúmenes de datos y criterios de tamización de información sobre los resultados que emergen en los buscadores web a la caza de personas incautas”⁹¹.

Es necesario hoy pensar en una alfabetización multimodal. Una alfabetización que aborde los distintos lenguajes. Ello implica modificar ideas y prácticas cotidianas. Pero fundamentalmente resituar a la escuela en este nuevo contexto cultural. En este mismo sentido, sostiene Guillermo Orozco (2002), es importante reconocer que estamos viviendo en “una sociedad de la educación”. Esto es, hemos transitado de una sociedad con un sistema educativo a una sociedad educativa lo que esencialmente significa convivir en un tiempo y un espacio donde la escuela ha dejado de ser “la” institución educativa por excelencia y en el que la educación se realiza transversalmente desde las mismas relaciones sociales y con referentes informativos y cognitivos procedentes no sólo de una fuente, sino de muchas, y en especial de aquellas relacionadas con las tecnologías y los medios de comunicación que nos rodean.

Entender desde esta posición a la escuela, es reconocerla desde sus nuevas fortalezas y debatir con aquellos discursos que la señalan como una institución que no responde a los tiempos que corren. La escuela no perdió funciones educativas, sociales ni culturales sino que adquiere otras nuevas. Entre tantos otros, la escuela se enfrenta a un nuevo desafío cultural: dejar de defenderse de

⁹⁰ Goldenstein Jalif, Y. y Buonfrate, M. (2 de febrero de 2020). Escritura con máquinas, enfoques lúdicos, y democratización en la escritura institucionalizada *El arcón de Clio*. Recuperado de <https://revista.elarcondeclio.com.ar/escritura-con-maquinas-enfoques-ludicos-y-democratizacion-en-la-escritura-institucionalizada/>

⁹¹ Universidad Nacional de José C. Paz. Taller de lectura y escritura: Ciclo de Inicio Universitario / Universidad Nacional de José C. Paz.- 4a ed. - José C. Paz: Edunpaz, 2021.



los medios de comunicación para comenzar a formar sujetos capaces de hacer un uso responsable, creativo, reflexivo y crítico de ellos.

Desde hace muchos años en nuestro país se vienen desarrollando políticas públicas, planes y programas orientados a trabajar sobre este diagnóstico y que buscaron de diferentes formas la incorporación de la tecnología en las aulas, en este recorrido, predomina muchas veces la mirada crítica sobre los medios y en menor medida el trabajo creativo y reflexivo que habilite el despliegue de temáticas genuinas para los estudiantes, sin la centralidad de la mirada adulta sobre las generaciones actuales y sus formas de habitar el mundo.

Sabemos que estos recorridos se han dado con distinto grado de profundidad y de construcción de sentidos, la pandemia efectivamente generó una aceleración y profundizó la incorporación de recursos tecnológicos, en estos recorridos, se entrecruzan miradas instrumentales y procedimentales con la posibilidad de generar sentidos reales que permitan que los estudiantes y los docentes tengan una experiencia más profunda a partir de la incorporación de tecnología.

Pero más allá de las formas en que los planes y políticas son apropiados desde cada una de las instituciones, sabemos que la educación puede generar el ingreso o la exclusión de los sujetos de este contexto sociocultural. Las escuelas siguen siendo un ámbito privilegiado para poder pensar cómo se interviene sobre estos fenómenos que son complejos, que tienen que ver con la convivencia y con las posibilidades de cambio social.

Una cosa es la utilización de las tecnologías/máquinas y otra bien distinta es el uso inteligente y culto de la información y la comunicación a través de los aparatos tecnológicos. En este punto radicarán, en un futuro muy próximo las diferencias y las desigualdades sociales ante la tecnología: no en el acceso y disponibilidad de ellas sino en el uso. El mercado se está encargando de hacerlas disponibles: cada vez son más baratas, asequibles y de fácil manejo. Sin embargo, las diferencias vendrán dadas por las finalidades y naturaleza de su uso. Aquellos grupos sociales con alto nivel formativo las emplearán con fines vinculados a la inteligencia y conocimiento colectivo. El acceso de individuos y grupos sociales sin la formación adecuada llevará a usos mecánicos o carentes de relevancia cultural, lo que provocará que se vuelvan más vulnerables a la dependencia tecnológica. (...) La escuela debe ofrecer igualdad de oportunidades en el acceso a los recursos tecnológicos y, sobretodo, a la capacitación para el uso inteligente y culto de la información y el saber. La multialfabetización de toda la ciudadanía es condición necesaria para el desarrollo armonioso y democrático (Area Moreira, M, 2014).

4. Bibliografía:

Abramowski, a., *Maneras de Querer. Los afectos docentes en las relaciones pedagógicas.* Ed. Paidós, Buenos Aires, 2010.

Aguilar, I., Austral, R., Corrado, A., Dabenigno, V., Goldenstein Jalif, y., Otero, M., Padawer, A., Rodriguez, M. y Zanelli, M., "La escuela media en foco:



indagaciones sobre convivencia y política, lectura y escritura, y formación para el trabajo”, Ministerio de Educación-Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2008.

Aguilar, Luciana “El vínculo escuela – familias en el contexto actual” en Jornada de Derecho de las Familias, Infancia y Adolescencia. Jornada preparatoria al Congreso Internacional de Derecho de las Familias, Infancia y Adolescencia. Universidad Nacional de José C. Paz, Provincia de Buenos Aires, 2018.

Antelo, E., Aguilar, L.; Tofalo, A. y Zanelli, M., ¿Qué sabe el que sabe enseñar? Un estudio exploratorio acerca del saber de los profesores en la escuela secundaria. Dirección de Planeamiento Educativo de Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 2009.

Area Moreira, Manuel La alfabetización digital y la formación de la ciudadanía del siglo XXI. Revista Integra Educativa, 7(3), 21-33, 2014.. Recuperado en 16 de mayo de 2022, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432014000300002&lng=es&tlng=es.

Augustowsky, G. “Mirar es también una actividad”. Conferencia 3º Jornada de Educación Artística Rosario, 26 de agosto de 2016. En Revista 3º Jornada de Educación Artística. Imágenes y Medios. pp. 5-11. Escuela Provincial de Artes Visuales Gral. Manuel Belgrano. Santa Fe, Rosario. 2016.

Austral, R., Aguilar, L., Goldenstein Jalif, Y. y Larripa, S. (2018) Concreciones institucionales de políticas para la innovación en la educación secundaria en cuatro jurisdicciones argentinas (2017-2018), CABA, Córdoba, Río Negro, Chaco, y Formosa). XI Encuentro Nacional Red Federal Investigación Educativa. Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE) del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Auyero, Javier y Berti, María Fernanda “La violencia en los márgenes. Una maestra y un sociólogo en el conurbano bonaerense”, Katz Ed., Buenos Aires, 2013.

Barbosa, A. M. “Arte cultura y educación”, Encuentro nacional de arte, diversidad cultural y educación, Facultad de arte PUCP, Perú, Noviembre de 2009.

Bauman, Z. “Modernidad Líquida” Fondo de Cultura Económica, 1999.

Berardi, F. “Generación Post-Alfa: patologías e imaginarios en el semicapitalismo”, Ed. Tinta Limón, Buenos Aires. Introducción: Bifurcaciones, 2007.

Briscioli, B. (2017) “Aportes para la construcción conceptual de las trayectorias escolares”. Actualidades Investigativas en Educación, vol. 17, nº 3, Bs. As.

Briscioli, B. y Terigi, F. (2020) Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina 2003-2016) en “Estados del arte sobre educación secundaria: la producción académica de los últimos 15 años en torno a tópicos relevantes / Felicitas Acosta [et al.]; compilado por Nancy Montes ; Daniel Pinkasz. - 1a ed. - Los Polvorines : Universidad Nacional de General Sarmiento ; Flacso.



Castells, M "Internet y la Sociedad Red", Siglo XXI Editores, 2001.

Castells, M. "La era de la información", 3 tomos. México: Siglo XXI, 1999

Castel, Robert, La inseguridad social, ¿Qué es estar protegido?, Manantial, 2003.

Corea, C. y Lewkowicz I. "Pedagogía del aburrido. Escuelas destituidas, familias perplejas", Buenos Aires, Paidós, 2004.

Corea - "Destitución de la comunicación" - La destitución de la comunicación y el agotamiento de la subjetividad pedagógica.

Diker, G. "¿Qué hay de nuevo en las nuevas infancias?" - Univ. Nacional de General Sarmiento ; Buenos Aires : Biblioteca Nacional, 2009.

Dubet, F. "El declive y las mutaciones de la institución" en Revista de Antropología Social (16 39-66 ISSN: 1131-558X), 2007.

Ferreiro, Emilia (2016) Conferencia en Facultad de Filosofía y Letras. UBA

Giddens, A "Un mundo desbocado: los efectos de la globalización en nuestras vidas" Ed. Tauros España, 1999.

Goldenstein Jalif, Y. y Buonfrate, M. (2 de febrero de 2020). Escritura con máquinas, enfoques lúdicos, y democratización en la escritura institucionalizada El arcón de Clio. Recuperado de <https://revista.elarcondeclio.com.ar/escritura-con-maquinas-enfoques-ludicos-y-democratizacion-en-la-escritura-institucionalizada/>

Hochschild, A. Russell (2008) La mercantilización de la vida íntima, apuntes de la casa al trabajo. Katz Editores, Madrid, España.

Orozco Guillermo, Entrevista en Punto Cero, 07(04), 4-9. 2002. Recuperado en 16 de mayo de 2022, de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-02762002000100002&lng=es&tlng=es.

Presente: retratos de la educación argentina. Autor Principal: Argentina Ministerio de Educación. Formato: Libro. Publicado: Ministerio de Educación, 2015.

Peirone, Fernando (2018) Los saberes tecnosociales. Un problema para la teoría social

GT Teoría Social, CLACSO. Santiago de Chile - – 7 de setiembre de 2018 (documento de circulación interna).

Prada, J.M. "¿Capitalismo afectivo?", en Revista EXIT Book N° 15. Marzo, 2011.



Steyerl, H. "Los condenados de la pantalla". Buenos Aires: Caja negra. 2016

Sverdlick. I. "Inclusión educativa y derecho a la educación: La disputa de los sentidos". Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 27(26). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3197> Este artículo forma parte del número especial, Políticas de Inclusión y Extensión de la Obligatoriedad Escolar, editado por Nora Gluz, Dalila Andrade Oliveira, y Cibele Rodrigues, 2019.

Terigi, F. (2008) Los cambios en el formato de la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. Propuesta educativa, 17 (29), dossier "Reformas de la forma escolar".

Universidad Nacional de José C. Paz. Taller de lectura y escritura: Ciclo de Inicio Universitario / Universidad Nacional de José C. Paz.- 4a ed. - José C. Paz: Edunpaz, 2021.

4. Anexo – Ideas, lecturas, imágenes y otras

Documentales

MEMORIAS DEL FUTURO · 1365 AÑOS DE ENSEÑANZA

<https://www.youtube.com/watch?v=C8ld2GnXrj4>

Temas: docencia, trayectorias de vida, familia

De Maestro a Director (En el marco de la investigación)

<https://www.youtube.com/watch?v=laU3US482mE>

https://www.youtube.com/watch?v=Gp0op_xjp5o

<https://www.youtube.com/watch?v=C8ld2GnXrj4>

Temas: docencia, trayectorias de vida, familia

Cortos:

Viaje a Marte

https://www.youtube.com/watch?v=ea6bIXI5_9g

Temas: Infancia, Familia, imaginación

Series:

Los simuladores: 'El vengador infantil' (Capítulo 5 – 2° temporada)

Temas: ESI, infancias, bullying

Presentes (Temporada 1)

Cap 1: <https://www.youtube.com/watch?v=UlnMp95ZeIM>



Cap 2: <https://www.youtube.com/watch?v=cWxCax1n-QI>

Cap 3: https://www.youtube.com/watch?v=54-006k6_ag

Cap 4: <https://www.youtube.com/watch?v=dhN4vVBqt2k>

Cap 5: <https://www.youtube.com/watch?v=VU8Y5FQG5To>

Cap 6: https://www.youtube.com/watch?v=gyD1nUYi_gA

Cap 7: https://www.youtube.com/watch?v=8ABcAZ1SG_M

Cap 8: <https://www.youtube.com/watch?v=VdMTkN9u9Rs>

Temas: identidad, futuro, amigos, familia, drogas, sexualidad, proyecto de vida

Películas:

The King of Staten Island - Temas: Proyecto de vida, drogas, juventud

Eight Grade -Temas: ESI, ansiedad, depresión, juventud, futuro

Love Simon - Temas: ESI, género, identidades

Florida Project - Temas: infancias, pobreza, EEUU, amistad, familia

Yo nena, yo princesa (libro y película) – Temas: género, diversidades, infancia

Entrevista a DUKI (En Perros de la calle, Programa de radio).

<https://www.youtube.com/watch?v=FGupLNLVuZw>

Temas: identidad, futuro, trayectorias de vida, familia

Entrevista a Dillom (Caja Negra)

<https://www.youtube.com/watch?v=Bvz-A21LiHo>

Temas: identidad, futuro, trayectorias de vida, familia

Entrevista a Coscu (Streamer)

<https://twitter.com/EscobarJuanM/status/1506034862553247759?t=FbZRRQ96stDuUJ2XGTM28tQ&s=19>

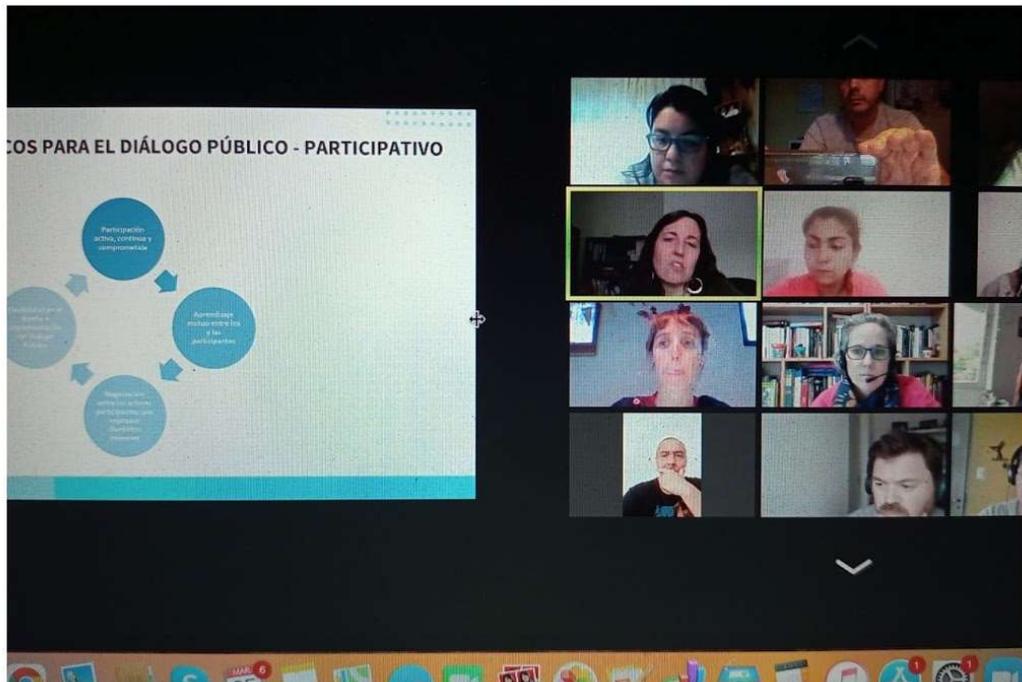
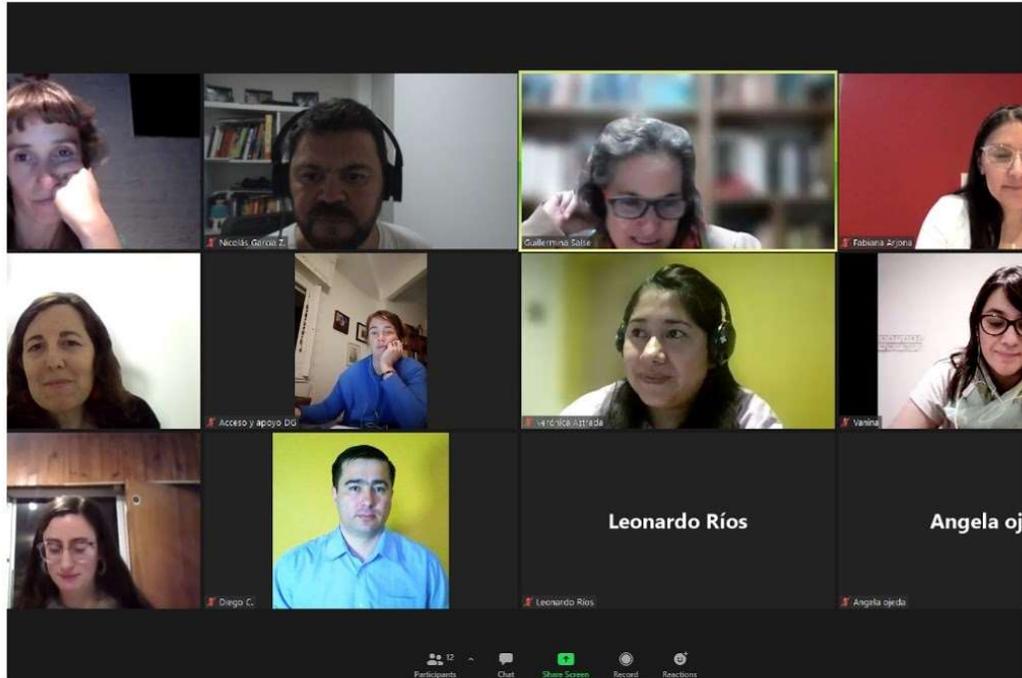
Tema: memoria, familia, identidad

Libros, cuentos y recursos para talleres, disponibles en:

<https://drive.google.com/drive/folders/1MwuZ3wlucHku39bM-yJBxUNa2oIGXcbr?usp=sharing>



2.5 Anexo V. Capturas de pantalla de los encuentros de formación (tarea 1.6)





2.6 Anexo VI. Fotos de los encuentros regionales

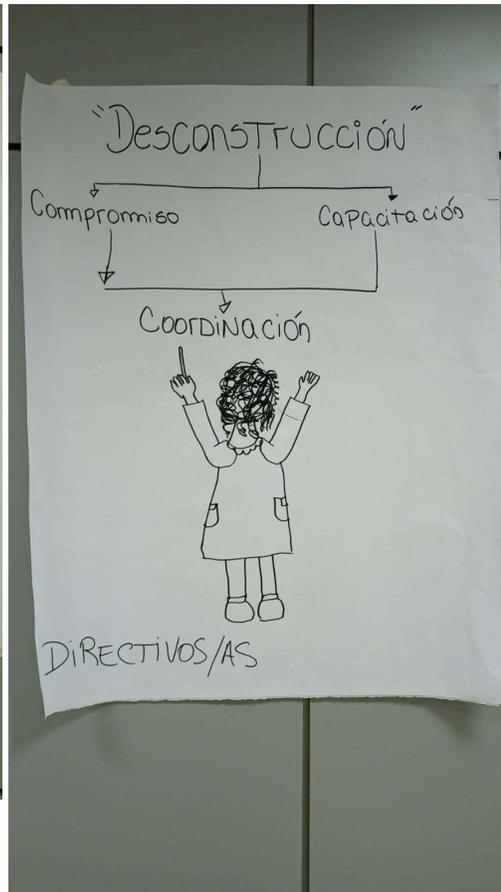
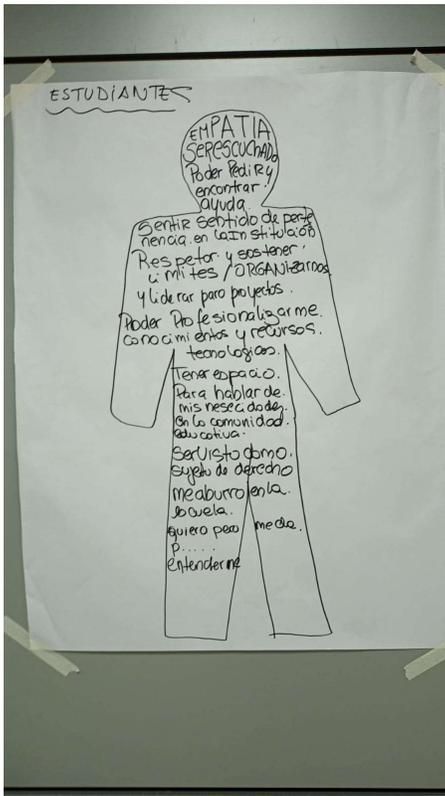
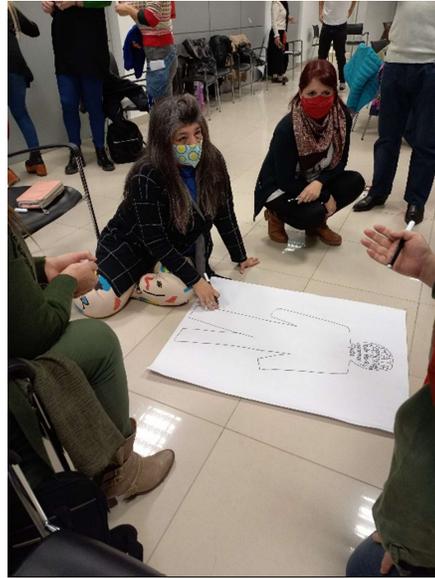




GENERANDO ESTOS ESPACIOS DONDE ESTAMOS
 ASÍ VOS A LOS ALUMNOS
 POLÍTICAS PÚBLICAS DE ABORDAR INTEGRAR
 ESTRUCTURA TECNOLÓGICA PARA GENERAR
 EN EL ACCESO AL CONOCIMIENTO
 PRESUPUESTO
 OBSERVANDO EN LAS AULAS Y ACTIVIDADES
 VAS Y PSICOPEDAGOGAS
 EL COMPARTIRISMO
 IGUALES EN DISTINTAS PROVINCIAS
 ARNOS ENTRE FAMILIAS, DOCENTES,
 ES, DIRECTIVOS.
 LOS EQUIPOS DIRECTIVOS PARA QUE PUEDA
 PLAN PROYECTO Y ACARCAR MÁS
 CALIDADES → RIQUEZA DE LA IDENTIDAD
 PRODUCIR LA OFERTA ACADÉMICA
 " " INFO SOBRE BECAS
 CAR EL PLAN DE ESTUDIO
 OMENTAR EL PRESUPUESTO
 LA ABIERTA: SOCIEDAD, ESCUELA
 FAMILIA
 AR POLÍTICAS PÚBLICAS DE ABORDAR
 ACTIVIDADES RECREATIVAS (SAIR
 HER)

ESUELA futura
 - Compromiso docente
 - Mayor AUTONOMÍA (ESTI
 PARTICIPACIÓN → HACIA AFUERA
 HACIA
 + INCLUSIÓN
 INTERESES GENERACIONALES
 INFRAESTRUCTURA
 PROYECCIÓN / futuro / OBJETIVO







2.7 Anexo VII. Captura de pantalla de Módulos de Formación

The image shows a Zoom meeting interface. At the top, it says 'Zoom Reunión' and 'Grabando'. The main area is a grid of 25 video thumbnails of participants. The names of the participants are visible below each thumbnail. At the bottom of the meeting window, there is a toolbar with icons for 'Cancelar silenciar ahora', 'Detener video', 'Participantes', 'Chat', 'Compartir pantalla', 'Grabar', 'Reacciones', and 'Aplicaciones'. The system tray at the bottom shows the time as 18:16 on 23/3/2022.

The presentation slide, titled 'MÓDULO 3', contains the following text:

El módulo está organizado en tres apartados:

- **La tarea de conducción como una tarea de responsabilidad política**
- modelos de gestión/ enfoque situacional / responsabilidad estatal
- **La gestión institucional: condiciones institucionales para la enseñanza**
- Construir el acompañamiento / asesoramiento / dispositivos de intervención
- **La gestión curricular: políticas curriculares, desarrollo curricular y enseñanza**
- Justicia curricular / curriculum / gestión curricular

The UNPAZ logo is visible at the bottom of the slide.



2.8 Anexo VIII. Captura de pantalla del Aula digital del CPE con los foros y material creado de los Módulos de Formación

Módulo 2.- material compartido en clase sincrónica

Foro Módulo 1



educacionsantacruz.edu.ar/mod/forum/view.php?id=2277&mode=2

- Re: Foro Módulo 1 by **Uaib Natana Analia** - Wednesday, 6 April 2022, 3:57 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Chocobar Nestor** - Wednesday, 6 April 2022, 5:35 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Velasquez Silvia** - Wednesday, 6 April 2022, 5:55 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **GOBBI Carlos Damian** - Wednesday, 6 April 2022, 5:50 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **RAQUEL CHAILE** - Wednesday, 6 April 2022, 7:00 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Cristian Alejandro Romero** - Wednesday, 6 April 2022, 6:18 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Elizabeth Semino** - Wednesday, 6 April 2022, 6:40 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **FERREYRA ANALÍA FABIA** - Wednesday, 6 April 2022, 8:29 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Anchuidart Altamirano Ester Beatriz** - Wednesday, 6 April 2022, 8:29 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Keri Cecilia** - Wednesday, 6 April 2022, 10:16 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Carrasco Claudia mabel** - Friday, 8 April 2022, 3:20 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **LEILA SOSA** - Saturday, 9 April 2022, 10:46 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **MAMANI CLAUDIA SILVINA** - Sunday, 10 April 2022, 4:04 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Viviana Villarreal** - Monday, 11 April 2022, 10:06 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Romanuz Pablo David** - Monday, 11 April 2022, 11:22 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Cristina Castañino** - Wednesday, 13 April 2022, 12:34 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **AVILA AZUCENA DEL V** - Thursday, 14 April 2022, 12:35 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **Rosaura Elisabeth Barrios** - Friday, 15 April 2022, 6:57 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Almonacid Marilina Soledad** - Friday, 15 April 2022, 8:46 PM

educacionsantacruz.edu.ar/mod/forum/view.php?id=2277&mode=2

- Re: Foro Módulo 1 by **Silvina TOLEDO** - Sunday, 3 April 2022, 11:40 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Felmer Erika Belia** - Monday, 4 April 2022, 12:09 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **Myrian Sandra Adela Gauna** - Monday, 4 April 2022, 12:31 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **Arévalo Jessica Giselle** - Monday, 4 April 2022, 8:50 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **Alaniz Marcela** - Monday, 4 April 2022, 10:35 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **Sandra Elizabeth RUZ** - Monday, 4 April 2022, 11:48 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **Gomez Alba Elena** - Monday, 4 April 2022, 12:25 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Klimisch Juan Alexis** - Monday, 4 April 2022, 4:08 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **GATICA NORMA EDITH** - Monday, 4 April 2022, 5:44 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Cristaldo Daniela Analia** - Monday, 4 April 2022, 6:04 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **ROSANA MAÑAREY HAISENREDER** - Monday, 4 April 2022, 7:54 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Villagra Leila Liz** - Monday, 4 April 2022, 8:24 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Rodriguez Mariana** - Monday, 4 April 2022, 8:45 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Frias Allende Daniela Georgina** - Monday, 4 April 2022, 9:10 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Silvana Valeria Quintero** - Monday, 4 April 2022, 9:32 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **RODOLFO RODRIGO VALDEZ** - Monday, 4 April 2022, 9:57 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **ARCE Natalia Alejandra** - Monday, 4 April 2022, 11:10 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Salgado Laura** - Monday, 4 April 2022, 11:14 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Salgado Laura** - Monday, 4 April 2022, 11:39 PM

/mod/forum/discuss.php?id=2902&parent=5272 - Monday, 4 April 2022, 11:39 PM

iroloprofesionadocente.educacionsantacruz.edu.ar/mod/forum/view.php?id=2277&mode=2

English (en)

Teniendo en cuenta que un componente importante de los procesos de planificación estratégica y operativa son los información, monitoreo y evaluación, los invito a pensar: ¿Cuáles son los sistemas de información informales y form gestionan en sus respectivas áreas de trabajo? ¿Requieren innovar con algún otro sistema de información o mejorar existentes?

Permalink

- Re: Foro Módulo 1 by **Iliso Sandra** - Thursday, 31 March 2022, 2:23 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **VERÓNICA BLARCON** - Monday, 4 April 2022, 8:24 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **VITALÉ JOAQUÍN FERNANDO** - Thursday, 31 March 2022, 8:51 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Pablo Carrasco** - Friday, 1 April 2022, 12:16 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **CABALLERO NEDIA VANESA** - Friday, 1 April 2022, 11:12 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **MARIELA CZEJERNAK** - Saturday, 2 April 2022, 11:18 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **Flavia Martinez** - Saturday, 2 April 2022, 11:38 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **Marta Pereyra** - Wednesday, 6 April 2022, 10:49 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **Maria Alejandra Sabatini** - Saturday, 2 April 2022, 2:35 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Elba Lorena PONCE** - Sunday, 3 April 2022, 10:47 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **Cardozo Jorge** - Sunday, 3 April 2022, 4:12 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Quiroga Patricia** - Sunday, 3 April 2022, 6:08 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Junilla Natalia Trinidad** - Sunday, 3 April 2022, 8:54 PM

iroloprofesionadocente.educacionsantacruz.edu.ar/mod/forum/view.php?id=2277&mode=2

English (en)

- Re: Foro Módulo 1 by **Carrasco Claudia mabel** - Friday, 8 April 2022, 3:20 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **LEILA SOSA** - Saturday, 9 April 2022, 10:46 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **MAMANI CLAUDIA SILVINA** - Sunday, 10 April 2022, 4:04 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Viviana Villarreal** - Monday, 11 April 2022, 10:06 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Romanuz Pablo David** - Monday, 11 April 2022, 11:22 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Cristina Castañino** - Wednesday, 13 April 2022, 12:34 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **AVILA AZUCENA DEL V** - Thursday, 14 April 2022, 12:35 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **Rosaura Elisabeth Barrios** - Friday, 15 April 2022, 6:57 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Almonacid Marilina Soledad** - Friday, 15 April 2022, 8:46 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **SALCEDO ROSANA CEFERINA** - Saturday, 16 April 2022, 10:54 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **Norma del Valle Robledo** - Sunday, 17 April 2022, 1:32 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Laura Savandra** - Monday, 18 April 2022, 2:33 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **HERRERA PABLA ESTEFANIA** - Tuesday, 3 May 2022, 9:41 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **Juan Cruz Falabella** - Tuesday, 3 May 2022, 11:01 AM
- Re: Foro Módulo 1 by **Tolino soto Mireya** - Wednesday, 4 May 2022, 2:44 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Yasura Laura** - Wednesday, 4 May 2022, 4:43 PM
- Re: Foro Módulo 1 by **Maria Eugenia Muñoz Sencin** - Wednesday, 11 May 2022, 2:38 PM

iroloprofesionadocente.educacionsantacruz.edu.ar/mod/forum/view.php?id=2277&mode=2

English (en)

Planificación de Políticas Públicas Educativas

Dashboard > My courses > Políticas Públicas Educativas > MÓDULO 1 Planificación estratégica, diseño y gestión

Foro Módulo 1

Foro Módulo 1

Display replies in threaded form

Foro Módulo 1
Tuesday, 22 March 2022, 9:26 AM

Teniendo en cuenta que un componente importante de los procesos de planificación estratégica y operativa son los información, monitoreo y evaluación, los invito a pensar: ¿Cuáles son los sistemas de información informales y form gestionan en sus respectivas áreas de trabajo? ¿Requieren innovar con algún otro sistema de información o mejorar existentes?



2.9 Anexo IX. Bibliografía

Azzerboni, D., & Harf, R. (2003). *Conduciendo la escuela: manual de gestión directiva y evaluación institucional*. Noveduc Libros.

Cuentas, M. A., & Linares Méndez, A. (2013). Guía práctica de diálogo democrático. *Organización de Estados Americanos, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo*.

División de Organizaciones Sociales – D.O.S (2014). *Guía metodológica Diálogos participativos*. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

Dutrénit, G., & Natera, J. M. (Eds.). (2017). *Procesos de diálogo para la formulación de políticas de CTI en América Latina y España*. Buenos Aires: CLACSO.

Fundación Plurales (2006). *¿Qué es un Dialogo Público?* Mimeo.

Fundación Plurales (2006). Material del curso “Facilitadores de conversaciones públicas en el chaco americano”. Córdoba: Fundación Plurales.

Gallego, I. (1999). El enfoque del monitoreo y la evaluación participativa (MEP): Batería de herramientas metodológicas. *Revista Española de desarrollo y cooperación*, 4, 103-135.

Gergen, K. J. (2000). Hacia un vocabulario para el diálogo transformador. En Schnitman, D. (Coord.) *Nuevos paradigmas en la resolución de conflictos: perspectivas y prácticas* (pp. 43-72). Ediciones Juan Granica.

Kremer, L. (2006). *Prácticas que permitan entusiasmar a los protagonistas del tejido social: La mediación ciudadana*. Mimeo.

Niedzwiecki, D. (2019). Entrevista a Dora Niedzwiecki, Universidad Nacional de Cuyo, 6 de febrero de 2019. Disponible en <http://www.universidad.com.ar/mas-alla-de-la-pedagogia-para-educar-es-necesario-aplicar-politicas-de-cuidado>

Oporto, M. (2009). *El diagnóstico participativo, una propuesta para el mejoramiento de las prácticas institucionales*. Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.

Pineau, Pablo (2020). Clase 1: La vida escolar previa a la pandemia y su interrupción abrupta. Cuando pase el temblor: temas de pedagogía en el futuro cercano. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

RedEAmérica, C. (2014). Guía de diagnósticos participativos y desarrollo de base. *Bogotá, Colombia: Corporación RedEAmérica*.

Terigi, Flavia (2021) Reflexiones sobre la escolarización promediando un segundo año escolar en pandemia. *Anales de la Educación Común*, 2021, Vol 2 N 1-2