

■ Dirección Nacional de Gestión Educativa



Ministerio de
Educación
Presidencia de la Nación

Presidenta de la Nación

Dra. Cristina Fernández de Kirchner

Jefe de Gabinete de Ministros

Dr. Juan Manuel Abal Medina

Ministro de Educación

Prof. Alberto E. Sileoni

Secretario de Educación

Lic. Jaime Perczyk

Jefe de Gabinete

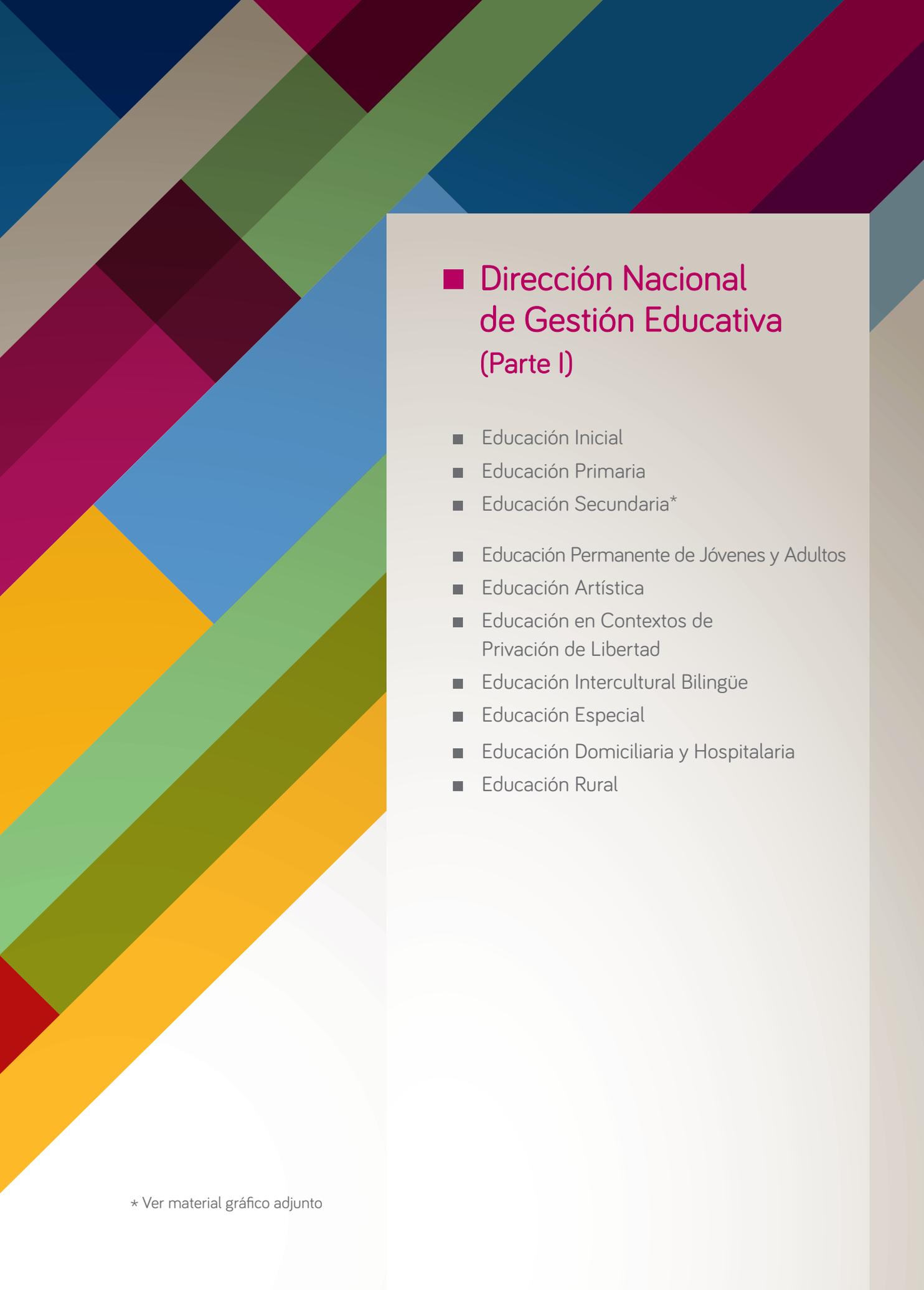
A.S. Pablo Urquiza

**Subsecretario de
Equidad y Calidad**

Lic. Gabriel Brener

**Directora Nacional de
Gestión Educativa**

Lic. Delia Méndez



■ Dirección Nacional de Gestión Educativa (Parte I)

- Educación Inicial
- Educación Primaria
- Educación Secundaria*

- Educación Permanente de Jóvenes y Adultos
- Educación Artística
- Educación en Contextos de Privación de Libertad
- Educación Intercultural Bilingüe
- Educación Especial
- Educación Domiciliaria y Hospitalaria
- Educación Rural

* Ver material gráfico adjunto



■ Educación Inicial

Educación Inicial

Resolución CFE N° 174/12

Buenos Aires, 13 de junio de 2012

VISTO La Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Resolución CFE N° 154/11, y

CONSIDERANDO:

Que el artículo 16 de la Ley de Educación Nacional asigna al MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL y a las autoridades jurisdiccionales competentes, la responsabilidad de asegurar los principios de igualdad e inclusión educativas, mediante acciones que permitan alcanzar resultados equivalentes en el aprendizaje de todos los niños, independientemente de su situación social.

Que la Resolución CFE N° 134/11 aprobó diversas estrategias, entre otras, aquellas tendientes a mejorar las trayectorias escolares en los distintos niveles del sistema.

Que es decisión de este Consejo Federal profundizar en políticas de calidad, estableciendo pautas que aseguren el derecho a la educación, favoreciendo el ingreso, tránsito y egreso de los alumnos, de los niveles inicial, primario y modalidades.

Que el documento que se presenta a este cuerpo para su aprobación, incorpora los aportes de distintas jurisdicciones.

Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de los integrantes del Consejo Federal, a excepción de la provincia de La Rioja, por ausencia de su representante.

Por ello,

LA XLIII ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN RESUELVE:

ARTÍCULO 1°. Aprobar el documento: "Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares, en el nivel inicial, nivel primario y modalidades, y su regulación", que como Anexo I, forma parte de la presente resolución.

ARTÍCULO 2°.- Regístrese, comuníquese, notifíquese a los integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y cumplido, archívese.

"Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación"

1. La obligación de hacer efectiva la garantía al derecho de la educación para todos los niños, niñas y jóvenes establecidas en las leyes educativas vigentes, ha llevado al Ministerio de

Educación Nacional y a los Ministerios Jurisdiccionales a desarrollar políticas que fortalezcan los procesos pedagógicos, institucionales, y socioeducativos. En este sentido se subraya el imperativo por mejorar y enriquecer los procesos de aprendizaje de todos los estudiantes, especialmente aquellos que provienen de los sectores más vulnerables de la sociedad.

2. La desigualdad social se expresa de manera negativa en el sistema educativo: las trayectorias escolares de los estudiantes, en general las de los sectores más necesitados, se ven reiteradamente obstaculizadas por ingresos tardíos, abandonos transitorios y permanentes y múltiples repitencias.
3. Sin desconocer la incidencia que las condiciones socio-económicas de las familias, el nivel educativo alcanzado por los padres y otros factores extraescolares, tiene sobre la escolaridad en los últimos años, las investigaciones también vinculan fuertemente las dificultades en las trayectorias escolares de los estudiantes con las propias lógicas de escolarización y con las condiciones concretas de enseñanza y aprendizaje. En este sentido se presta particular atención a los rasgos institucionales, pedagógicos y didácticos que caracterizan la propuesta escolar de manera de otorgarle posibilidades concretas de ofrecer una enseñanza de calidad a todos los alumnos y alumnas.
4. De este modo, se vuelve prioritario proponer y construir distintas formas de escolarización que permitan superar prácticas y saberes que esperan lo mismo, de la misma manera y al mismo tiempo, de todas y todos los estudiantes. Parte de las dificultades en la trayectoria escolar se vinculan con la existencia de formas rígidas de organización que responden a un modelo escolar homogeneizador. Este modelo escolar dificulta el trabajo con la heterogeneidad, excluye educativamente a muchos estudiantes y devalúa la propuesta escolar para el conjunto.
5. En concordancia con estas perspectivas, se ha desplegado en los últimos años un conjunto de políticas pedagógicas que proponen la modificación de tales rasgos. Dentro de las mismas, las políticas de enseñanza adquieren un lugar protagónico. Repensar los modos de transmisión de los saberes en la escuela se vuelve indispensable para mejorar los desempeños de todos los alumnos y las alumnas quienes tienen derecho a transitar una escuela que sea significativa y relevante para cada uno de ellos. En este marco, se hace necesario que la asignación de recursos materiales y financieros responda al fortalecimiento de las políticas de enseñanza de manera que las mismas puedan expresarse en propuestas efectivas, definidas y pertinentes.
6. Por otra parte y entendiendo que estas propuestas requieren de un desarrollo sostenido y de mediano plazo, las jurisdicciones han elaborado respuestas socio pedagógicas que contemplan la situación actual y urgente de los y las estudiantes, con trayectorias escolares discontinuas y/o incompletas. De esta manera se llevan adelante proyectos de reingreso, abordaje de la repitencia y la (sobre)edad¹ con resultados alentadores, basados generalmente en la reorganización del agrupamiento escolar, una planificada

1. Se adopta esta escritura para dar cuenta de que el concepto se vincula expresamente con una organización escolar que hace corresponder a cada edad un grado escolar.

y renovada propuesta de enseñanza y una práctica educativa que confía en las posibilidades de aprender de todos los alumnos y alumnas.

7. Sin perder de vista estas propuestas, complementariamente, se vuelve relevante modificar aquellas regulaciones que puedan obstaculizar de manera sustancial las trayectorias escolares y la capacidad pedagógica del sistema educativo.
8. Las pautas que se desarrollan en este documento refieren a nivel inicial, primario y modalidades. Toda vez que las consideraciones referidas a los estudiantes de nivel secundario han sido tratadas en la resolución CFE 103/10, sólo se especifican en este anexo aquellas cuestiones que hacen a la articulación del nivel primario con el nivel secundario.

Pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares “reales”² de niños, niñas adolescentes y jóvenes, en el nivel inicial y primario.

9. El Ministerio de Educación de la Nación y los Ministerios Jurisdiccionales promoverán las modificaciones organizativas, institucionales, pedagógicas, didácticas y del trabajo docente que permitan que todas y todos los estudiantes accedan a los aprendizajes escolares.
10. En el modelo escolar actual, la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje constituye un aspecto central a la hora de sostener las trayectorias escolares de las y los estudiantes. En tal sentido los gobiernos educativos adoptarán medidas de seguimiento de la asistencia de los estudiantes en articulación con mesas intersectoriales e interinstitucionales locales (escuelas, organizaciones de la sociedad civil, sindicatos, etc.)
11. Para los casos de inasistencias reiteradas de los estudiantes, sean éstas continuas o discontinuas, se deberán activar de manera inmediata los procedimientos para conocer sus causas y desarrollar las estrategias necesarias para re-establecer la continuidad y recuperar los saberes pertinentes. Asimismo, los Gobiernos educativos instruirán a las escuelas para que organicen las tareas de apoyo que los estudiantes requieran para continuar con su escolaridad, con la participación de las modalidades del sistema educativo, en los casos que fuere necesario y pertinente.

Nivel Inicial

12. El ingreso de un niño o niña a una sala del nivel, correspondiente a su edad cronológica, a los efectos de asegurar su escolarización, deberá cumplimentarse aun cuando ya esté transcurriendo el ciclo lectivo.
13. Si durante el ciclo lectivo, por razones familiares o de salud, los niños/as de la sala de cinco años necesitaran trasladarse dentro de una misma jurisdicción o entre jurisdicciones, se deberá garantizar su asistencia en instituciones del nivel inicial de acuerdo a su edad cronológica y en la sala o sección equivalente.

2. A los fines de este documento se entienden como trayectorias reales los modos heterogéneos, variables y contingentes en que los niños y niñas transitan su escolarización por oposición a las trayectorias teóricas, únicas y homogéneas.

14. La trayectoria escolar de niños y niñas en el nivel inicial no podrá ser alterada bajo la idea de permanencia o repitencia. Por lo tanto el pasaje de un año/sala/sección dentro del nivel no podrá exigir otro requisito que el de tener la edad cronológica para ello.
15. La trayectoria de alumnos y alumnas con discapacidad será abierta y flexible entre la escuela de educación especial y la del nivel inicial, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la escuela de educación común. Por lo tanto cuando la trayectoria escolar de un niño o una niña con discapacidad requiera de la implementación de un proyecto pedagógico de integración escolar, las autoridades del nivel inicial y de la educación especial serán corresponsables de garantizar la existencia de los espacios y tiempos de trabajo -intra e interinstitucionales- necesarios para la planificación, desarrollo y evaluación de cada proyecto.
16. Las jurisdicciones y el Ministerio de Educación Nacional diseñarán las políticas de articulación necesarias para facilitar el pasaje entre el nivel inicial y el nivel primario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos los niños y niñas. Los aprendizajes no serán interpretados como indicadores de acreditación ni de promoción de los niños y niñas en el nivel inicial al nivel siguiente. Serán considerados como indicios a ser tenidos en cuenta por los docentes que reciban a los niños/as para garantizar la trayectoria escolar.
17. Asimismo, las jurisdicciones diseñarán las medidas administrativas necesarias para el registro y seguimiento de los alumnos en el pasaje del nivel inicial a la escuela primaria. Se pondrá en vigencia el pase administrativo entre un nivel y el otro, de modo de que cada institución de nivel inicial pueda contar con un registro respecto de la continuidad de los estudios de todos sus alumnos. Se instrumentarán las medidas que generen la utilización de un legajo único por alumno que sea compartido por ambos niveles. Las jurisdicciones se comprometen a poner en vigencia esta documentación como plazo máximo en el año 2013.

Nivel primario

18. El requisito de obligatoriedad de la sala de 5 del nivel inicial no debe ser impedimento para que los niños y niñas que no hayan accedido a ese nivel educativo, ingresen a la escuela primaria a la edad que la ley de Educación Nacional establece.
19. En virtud de evitar situaciones que vulneren el derecho a la educación de niños y niñas se hace necesario precisar el alcance del anexo 1 A de la resolución CFE 18/07. En tal sentido se estipula que la autoridad competente y de aplicación para eximir a los niños de la presentación del certificado de cursado del nivel inicial que la resolución refiere, será la dirección de la escuela primaria la que deberá indefectiblemente inscribirlo.
20. En el marco de las políticas de inclusión, los y las estudiantes tienen el derecho inalienable a la educación obligatoria. Por tanto, el Ministerio de Educación de la Nación y las Jurisdicciones en todos los casos de ingreso tardío o reingreso al nivel primario, se

comprometen a generar los dispositivos pedagógicos y normativos para que niños y niñas logren en el menor tiempo posible, incorporarse al grado que por su edad cronológica correspondiera. Par ello será menester realizar evaluaciones de los aprendizajes previos que los mismos portan en relación con aquellos prioritarios para el grado en el que han de incluirse.

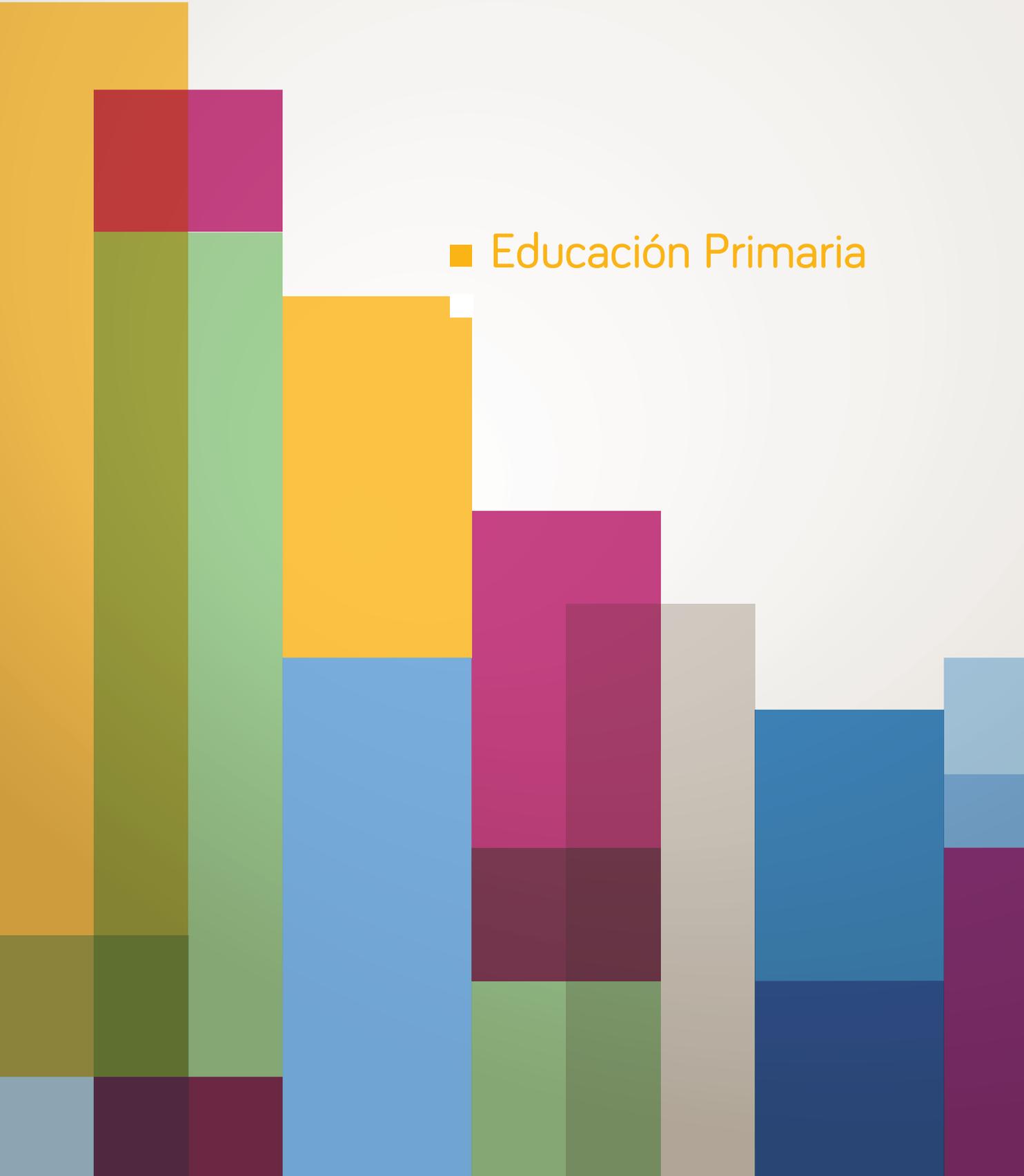
21. Las jurisdicciones promoverán planificaciones institucionales que especifiquen la secuenciación de contenidos al interior y entre grados, la coordinación intraciclos, la posibilidad de producir diversos agrupamientos al interior de un ciclo con fines específicos de enseñanza, la priorización de aprendizajes en el tiempo y la designación de maestros en grados claves que puedan continuar en el año siguiente con el mismo grupo a los efectos de fortalecer la continuidad de la enseñanza y con ello la continuidad de las trayectorias escolares.
22. En el marco del fortalecimiento de las políticas de enseñanza, en especial la alfabetización inicial, el cumplimiento de los contenidos curriculares, la revisión de los modos de evaluación a lo largo del primer grado y ciclo, y las decisiones políticas que el estado nacional y los estados provinciales han tomado para promover la calidad, tanto de la enseñanza como de los aprendizajes, es necesario considerar como unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria. Por lo tanto se reformularán los regímenes de promoción a los efectos que rijan a partir del segundo año/grado. Estas modificaciones normativas se podrán implementar de manera gradual a partir del año 2013, hasta alcanzar en el año 2016 a todas las escuelas de nivel primario del país.
23. En función de lo expuesto en el punto anterior, las jurisdicciones promoverán que los docentes designados en primer grado asuman la continuidad en el segundo, previa evaluación del equipo directivo.
24. Tal como lo vienen realizando algunas jurisdicciones, se alienta la implementación del régimen de promoción acompañada, mediante estrategias tales como: fortalecimiento de la enseñanza en el segundo ciclo, apoyo pedagógico a los niños y niñas en aquellas instituciones que cuentan con perfiles como maestras/os de apoyo, comunitarios o de recuperación; materiales de trabajo contextualizados, tareas de apoyo en otras instituciones de la comunidad o redes sociales y atención desde los programas específicos de repitencia y (sobre) edad, entre otras.
25. Por tanto para fortalecer la continuidad de las trayectorias y respetar la singularidad de los procesos que cada alumno/a realiza en su aprendizaje, las jurisdicciones implementarán un régimen de promoción acompañada desde el segundo grado de la escuela primaria. Se entiende por promoción acompañada a la que permite promocionar a un estudiante de un grado/año al subsiguiente, siempre y cuando en el transcurso del mismo pueda garantizársele el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior.
26. Los gobiernos educativos generarán los dispositivos necesarios para que los supervisores, directores y equipos docentes puedan analizar las condiciones institucionales de enseñanza, las estrategias a poner en juego y con ellas los regímenes de promoción. Se trata de que estos equipos, como sujetos de decisión, puedan hacer efectivo el cambio

de la regulación desde una discusión profunda sobre los modos de comprender los procesos de adquisición de aprendizajes; haciendo claros, explícitos y compartidos los criterios de evaluación de manera de que las modificaciones propuestas efectivamente redunden en un mejoramiento de la calidad de la experiencia escolar de todos los estudiantes.

27. Tal como lo establece la Resolución CFE 103/10, los niños y niñas que certifiquen el nivel primario deben ser, hasta los 18 años, matriculados en algunas de las alternativas institucionales del nivel secundario común.
28. Las niñas y los niños con discapacidad que hayan acreditado terminalidad de primaria, ingresarán y cursarán en una escuela secundaria común; con el asesoramiento, aportes de los docentes y equipos técnicos educativos de educación especial en las configuraciones de apoyo que se requieran. Los/as estudiantes que, aun teniendo terminalidad de primaria, no puedan acceder a la totalidad de los espacios curriculares del nivel secundario, asistirán a escuelas o centros de educación integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad compartiendo, siempre que sea posible, espacios curriculares en escuelas con estudiantes de la misma franja etárea.
29. Los alumnos y alumnas que por cuestiones familiares se trasladen periódicamente de localidad dentro de una misma jurisdicción o bien entre jurisdicciones (trabajos transitorios de sus familias, tales como organismos del Estado niños y niñas que viven en circos y parques, trabajadores rurales, entre otros) deberán ver garantizada su asistencia y continuidad de los estudios en cualquier parte del territorio nacional. Contarán con un pase abierto desde la escuela de origen para poder facilitar su traslado en cualquier momento del año.
30. Los gobiernos educativos a través de sus instituciones reconocerán dos tipos de documentación: el boletín de la escuela de origen que acompañará a los alumnos a todas las instituciones que transite y un informe pedagógico que incluirá el detalle de los contenidos enseñados en cada una de ellas (elaborado por el o los docentes responsables y avalado por la dirección de la escuela). Las familias presentarán esta documentación en la escuela que, en su lugar de residencia transitoria eligieran, quedando una copia de las mismas en cada institución que recibiera al estudiante.
31. La escuela en la que estos estudiantes estén inscriptos en el último mes del año (sea la de origen u otra) será la responsable de acreditar el año lectivo teniendo en cuenta el conjunto de calificaciones que cada institución escolar ha realizado a lo largo del año sobre el mismo boletín. Los gobiernos educativos serán responsables de asegurar la escolaridad de estos niños en el grado de referencia y proponer los apoyos pedagógicos necesarios en los casos pertinentes. A los fines de un mejor seguimiento se conformará un registro interprovincial que incluirá los datos de los alumnos y alumnas que se trasladen en un plazo no mayor a dos años.
32. Las posibilidades de pasaje entre las escuelas pertenecientes a la modalidad de educación especial y el nivel primario serán abiertas y flexibles, privilegiando siempre que sea posible la asistencia a la educación común. El nivel primario y la modalidad de educación

especial serán co-responsables de asegurar las configuraciones y prácticas de apoyo necesarias en los casos que sean pertinentes.

33. Las escuelas primarias con sus modalidades se rigen por el principio de inclusión, por tanto el pasaje de un estudiante con discapacidad de una escuela de nivel primario común a una de la modalidad, deberá ser una decisión de carácter excepcional. Las autoridades del nivel primario y de la educación especial serán quienes tomen tal decisión considerando las opiniones del estudiante y su familia Siempre que sea posible, se privilegiará la escolarización en la escuela de educación común con los apoyos pertinentes.
34. Los niños o niñas que requieran de internación clínica en el último trimestre del año y no puedan, por su estado clínico, ser evaluados, podrán promocionar el grado a partir de la ponderación del desempeño académico obtenido a lo largo del ciclo lectivo. Se propiciarán todas las estrategias necesarias para que los vínculos entre los niños y su escuela se sostenga mientras perdure la enfermedad y el tratamiento. En estos casos, las escuelas hospitalarias y domiciliarias como así también los servicios domiciliarios y hospitalarios serán responsables de registrar la asistencia, calificar y promover a los alumnos.
35. Las jurisdicciones arbitrarán las medidas pedagógicas e institucionales necesarias para implementar y alentar procesos de articulación entre el nivel primario y el nivel secundario. El mismo supone a nivel de gobierno la necesidad de que las direcciones de los niveles y modalidades respectivas generen condiciones curriculares y pedagógicas que hagan visible las continuidades necesarias para garantizar el pasaje de todos las y los estudiantes.
36. Las jurisdicciones diseñarán las medidas administrativas necesarias para el registro y seguimiento de los alumnos en el pasaje de la escuela primaria a la secundaria. En un plazo no mayor a dos años se pondrá en vigencia el pase administrativo entre un nivel y el otro, de modo de que cada institución de nivel primario pueda contar con un registro respecto de la continuidad de los estudios de todos sus alumnos. Se instrumentarán las medidas que generen un legajo único por alumno que sea compartido por ambos niveles.
37. Las presentes medidas se arbitrarán en todo el país, independientemente del espacio de localización de la escuela y su modelo de organización, de modo de garantizar la igualdad de oportunidades para niños y niñas que habiten los diversos territorios
38. Las jurisdicciones se comprometen a realizar durante el año 2012, las modificaciones normativas y reglamentarias que sean necesarias para dar cumplimiento a esta resolución.
39. Las jurisdicciones que aún no hubieran implementado estas modificaciones, lo harán de manera gradual y progresiva a partir del año 2013.
40. El Ministerio de Educación de la Nación brindará asistencia técnica y financiera.



■ Educación Primaria

Educación Primaria

Programa Integral por la Igualdad Educativa. Análisis de los indicadores de desempeño en el período 2004-2010

El Programa Integral por la Igualdad Educativa, se propuso desde su inicio generar mejores condiciones de enseñanza en las escuelas como modo de acompañarlas para que pudieran, progresivamente, recuperar la centralidad de su tarea luego de muchos años de desacumulación material y pedagógica. A la fecha se constituye en uno de los programas por la igualdad de mayor continuidad en el tiempo. A lo largo de estos años el PIIE ha sostenido acciones de mejoramiento de las condiciones materiales de las instituciones (dotación de recursos didácticos, útiles, computadoras, infraestructura, etc.) y también acciones tendientes a mejorar las condiciones de enseñanza en las escuelas, en los últimos años, con mayor énfasis, en la organización institucional de la misma y en los mejores modos de llevarla adelante.

Uno de los modos de aproximarse a los efectos del programa es el de analizar los indicadores de desempeño interno comparándolos con los indicadores de las escuelas no incluidas en el mismo. Es sabido por toda la investigación existente, que las escuelas que reciben a sectores populares, suelen enfrentar indicadores de desempeño interno más adversos que otras escuelas. La razón de esta situación es compleja y no siempre lineal. En principio esta situación no abarca necesariamente a todas estas instituciones y aún se estudian las razones por las cuáles, algunas de ellas, logran significativas experiencias con sus alumnos a pesar de las dificultades que enfrentan.

Más allá de estas cuestiones, podríamos afirmar que un programa que se plantea producir una educación más igualitaria, debiera lograr, progresivamente, que los indicadores de desempeño de las escuelas incluidas en su cobertura logran similares comportamientos que el de las otras escuelas. La intención de estas líneas es analizar la evolución de tres indicadores claves para la escuela primaria: repitencia, promoción y sobredad con tres cortes temporales: 2004, inicio del programa, 2007 año de cierre de la primera gestión de gobierno y 2010, año de los últimos datos disponibles al momento de realizar este análisis. Los datos fueron producidos por la Dirección de gestión de la Información de la DINIECE a pedido expreso del programa.

	PIIE			NO PIIE		
	2004	2007	2010	2004	2007	2010
Promoción	82.1	83.5	91.6	88.3	87.9	94.5
Repitencia	8.9	8.5	6.6	5.7	5.7	4.4
Sobre edad	30.0	28.5	26.3	20.0	20.1	19.2

Fuente; Dirección de Gestión de la Información: DINIECE 2012

En el cuadro se observa que tanto en las escuelas del programa como en el resto, los indicadores de desempeño han tenido una tendencia a la mejora que se acentúa para ambos grupos luego del 2007.

En este sentido las escuelas incluidas en el PIIE logran un significativo aumento de la promoción, un 9,5% en los siete años tomados en cuenta. Las escuelas no PIIE alcanzan para el período un aumento del 6,2 % de la promoción; en este sentido se observa entonces que el descenso en las PIIE se ubica en aproximadamente un 50% por encima del de las escuelas no incluidas en el programa. Este avance de las NO PIIE provoca una disminución de la brecha que los indicadores demuestran entre ambos grupos; en el año 2004 la diferencia en la promoción se ubica entre los dos grupos de escuelas en 6,2%, mientras que esa diferencia para el año 2010 es de 2,9%

Con respecto de La **repitencia** disminuyó en el mismo período (2004-2010) 2,3%, La mejoría se instala con claridad entre el 2007. En las escuelas NO PIIE la disminución fue de 1,3% para igual período. Nuevamente se observa una mejoría más importante en las escuelas del programa que se ubica cercana al 50 %. La diferencia entre ambos grupos de escuelas era, al 2004 de 3,2%, para el año 2010 esa diferencia ha disminuido en un punto. (2.2%)

Con respecto de la sobredad en las escuelas del PIIE disminuye en un 3,7% mientras que en las escuelas que no están bajo cobertura la disminución es de 0,8. Nuevamente se observa una tendencia similar a los otros indicadores. La diferencia entre ambos grupos se ubicada en el 2004 en los 10 %,en el 2010 esa brecha ser reduce un 30 %.

En suma, el análisis de los datos indican que, si bien en términos absolutos las escuelas NO PIIE logran mejores indicadores de desempeño y a la vez estos indicadores han tenido un comportamiento positivo en los años analizados; las escuelas bajo programa han logrado que sus indicadores también mejoren y que lo hagan de manera más acentuada (en por lo menos dos indicadores, un 50 % más). Luego de esta primera aproximación debiera analizarse el comportamiento de las jurisdicciones de manera de conocer si existen diferencias sustantivas entre ellas (aunque la tendencia general es similar) y, a la vez, profundizar las razones por las cuáles las escuelas del PIIE muestran estos indicadores. Más allá de estas consideraciones es importante señalar que, la presencia sostenida y continua del programa y su trabajo centrado cada vez con mayor intensidad en colaborar en mejorar los modos de organización y calidad de la enseñanza parecen mostrar sus frutos.

Entre Equipos Técnicos. El acompañamiento Institucional en las Escuelas de Nivel Primario en el Marco del PIIE

Presentación

A partir de este documento nos proponemos presentar lineamientos, reflexiones y compartir posiciones acerca del acompañamiento a las escuelas en la implementación de las políticas públicas que llevan a cabo los Equipos Técnicos Jurisdiccionales y de manera más específica los Equipos de Asistentes Técnico-Pedagógicos del PIIE. Recuperamos para ello las consideraciones vertidas en el documento de acompañamiento realizado en el 2010, recreado a la luz de la elaboración del plan de educación obligatoria recientemente sancionado.

Desde la perspectiva de nuestro Nivel, **acompañar a las escuelas significa ayudarlas a dar cumplimiento a las líneas y propósitos que forman parte de la política educativa partiendo de sus propias realidades y potencialidades. Consideramos que esta tarea requiere siempre de un doble movimiento: interrumpir, cuestionar, develar, desnaturalizar prácticas, y promover espacios de encuentro que habiliten nuevas propuestas para el hacer de las escuelas y a la vez, conservar, potenciar, sistematizar aquellas prácticas que favorecen los logros de las metas propuestas, que acumulan en una tradición pedagógica popular y democrática que tiene como pilares la garantía de derecho a la educación a todos nuestros niños y niñas.**

El acompañamiento es una tarea política, ética y de responsabilidad estatal. Es por ello que el trabajo de los Equipos de Asistentes Técnico-Pedagógicos tiene como finalidad, promover el despliegue de las políticas nacionales en cada escuela, por medio del desarrollo de los objetivos y acciones que cada escuela necesita priorizar¹.

Hablamos de recrear lineamientos de políticas nacionales y jurisdiccionales porque concebimos la Escuela como un sujeto de las políticas y no como un objeto destinatario de ellas, con posibilidades ciertas de leer las condiciones contextuales en la que se desarrolla su labor, y de generar líneas de trabajo que permitan en la cotidianidad y desde el protagonismo de sus actores lograr sus propósitos educativos. El diálogo entre las experiencias, los recorridos y los saberes de cada uno de los equipos con este material seguramente lo enriquecerá y potenciará, al tiempo que contextualizará en cada realidad provincial las ideas y las propuestas que aquí se presentan.

Este documento se estructura en tres partes

- El marco político pedagógico que sustenta la tarea del Acompañamiento

1. Tareas y acciones que se presentan en el Documento Políticas de Igualdad para las Escuelas Primarias, Programa Integral para la Igualdad Educativa PIIE 2012 – 2013 “Mejores propuestas escolares para las generaciones del Bicentenario”.

- Algunas reflexiones y posiciones respecto del Acompañamiento. Aspectos que implican orientar la mirada en las situaciones pedagógicas y la intervención en dichas situaciones, organizados en cuatro dimensiones que consideramos centrales en la tarea de los equipos técnicos
- Grilla de propósitos incluida en el documento a escuelas

1. La política educativa del Nivel Primario como marco para la tarea de acompañamiento en el PIIE

Todos los días con nuestro trabajo, desde distintas funciones y con diferentes tareas, *hacemos* la escuela primaria. En ocasiones, la tarea se complejiza: transformaciones culturales y sociales aportan rasgos desafiantes al esfuerzo cotidiano que se realiza para hallar mejores maneras de enseñar y ofrecer condiciones óptimas para el aprendizaje efectivo. Por ese motivo, el Estado Nacional viene desarrollando programas, que en el marco de la política educativa nacional, buscan fortalecer las escuelas y colaborar en la generación de condiciones materiales y pedagógicas, en la recuperación de la escuela como espacio de enseñanza y en la revalorización de su función como institución integradora, potenciadora de vínculos y lazos sociales; en suma: constructora de ciudadanía.

El Estado ha asumido el desafío de consolidar políticas pedagógicas y socioeducativas para que todos los alumnos tengan las mismas oportunidades. En estos años ha generado iniciativas que promueven el acceso y la permanencia en la escuela y en este marco, el Programa Integral para la Igualdad Educativa (PIIE)² ha sido una herramienta fundamental de estas políticas. Las acciones iniciadas desde el programa, fueron constituyendo antecedentes valorables en el ejercicio del derecho a la educación y paulatinamente se constituyeron en acciones universales hoy plasmadas en el Plan de Educación Obligatoria.

La sanción de la **Ley de Educación Nacional** (26.206)³ en el 2006; la **Ley de Financiamiento Educativo** -cuya inversión presupuestaria superó la meta fijada llegando al 6.47% del PBI- la **Asignación Universal por Hijo**⁴ constituyen un cuerpo normativa que garantiza el pleno ejercicio del derecho educativo de la niñez en nuestro país. Complementariamente, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente⁵ –Res CFE N° 188/12 y la resolución 174/12 constituyen los instrumento regulatorio que los Equipos Técnicos asumirán como responsabilidad de trabajo para el próximo trienio en la profundización e implementación de la Ley de Educación.

Es dentro de estas normativas, tanto en su letra como en su espíritu que deben pensarse las acciones de acompañamiento. Las regulaciones descriptas constituyen no sólo las aspiraciones políticas y sociales que hemos logrado acordar sino prioritariamente **son un programa de acción que sostienen y dan direccionalidad a nuestra tarea.**

2. Página disponible : http://www.me.gov.ar/curriform/edprimaria_piie.html

3. Ley de Educación Nacional disponible en: http://www.me.gov.ar/doc_pdf/ley_de_educ_nac.pdf

4. El decreto 1602/09 Asignación Universal por Hijo para Protección Social puede consultarse en : http://www.trabajo.gba.gov.ar/informacion/genero/legislacion/Decreto_1602.doc

5. Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente – Res CFE N° 188/ Dic 2012-

En este sentido, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente enmarca la política, los objetivos y las líneas de acción del Nivel Primario para el próximo trienio, y por ende el modo de funcionamiento, los propósitos de trabajo y las acciones que desarrollaremos desde el PIIE. Desde esta perspectiva la tarea nos convoca a desplegar los siguientes objetivos en cada una de las acciones de acompañamiento a las escuelas:

- I. Ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso*
- II. Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes*
- III. Fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias educativas destinadas a niños y niñas escolarizados y no escolarizados*

Problemas y desafíos del Nivel

Si bien nuestro nivel viene desplegando diversas intervenciones tendientes a revertir situaciones de irregularidad vinculadas con la enseñanza y la escolaridad de los niños, aún persisten problemas que requieren mayor asistencia y participación para revertirlos. En anteriores documentos hemos caracterizados los problemas más relevantes del nivel primario. Los mismos han servido de base para el diseño de las metas y líneas de acción propuestas en el Plan de Educación Obligatoria y Formación Docente y constituyen un modo político interpretativo de abordar la realidad en el nivel.

Baja intensidad de la experiencia escolar de los alumnos. La incidencia de la enseñanza en el logro de ciertos aprendizajes en los alumnos no termina de conformar a maestros ni a padres. Originada por un conjunto complejo de situaciones, esa poca intensidad parece manifestarse en una indudable sensación de que lo que se aprende es endeble, “prendido con alfileres”, poco consolidado. En muchas ocasiones la falta de sentido de determinadas tareas escolares, el modo ocasional en que muchas de ellas se producen parecieran restar significatividad y relevancia a lo que se espera que en ellas se aprenda. Lo mismo sucede con muchas de las acciones colectivas que la escuela emprende bajo la idea de proyecto; líneas de trabajo que se expresan en producciones a veces devaluadas o con poca diferencia con aquellas que los alumnos podrían realizar sin intervención de la escuela.

En este sentido, cobra especial relevancia prestar atención a la organización pedagógica institucional de la escuela, es decir, el modo en que la escuela dispone sus recursos, tanto materiales como humanos para educar. A la vez se vuelve imperioso recuperar la discusión sobre los propósitos que la escuela persigue con dicha organización, entendiendo que re-encuentrar el sentido del aprendizaje supone también y necesariamente recuperar el sentido de la enseñanza y para ello, restablecer una organización pedagógica que facilite y propicie la enseñanza en las condiciones que el contexto actual demanda.

La discontinuidad de las presencias de maestros/as y niños/as en la escuela. El tratamiento del tiempo escolar y precisamente el de la enseñanza requiere de un análisis cuidadoso de todos los actores de la comunidad educativa, por su profunda incidencia en el aprendizaje y por sobre todo en la trayectoria escolar de los estudiantes. El desarrollo de

la propuesta curricular requiere de la presencia de unos y otros, si ello no sucede se debilita la estructura planificada y en consecuencia, se pierde la ilación de las propuestas con sus tareas y actividades.

En la escuela pública la presencia del maestro es central para garantizar la enseñanza, lo que no enseña el maestro en la escuela no hay certeza que sea enseñado, de allí su relevancia como tema a ser abordado. Generar un clima de trabajo institucional adecuado y de confianza, permite señalar las dificultades que la discontinuidad producen de manera de volverlos motivo de trabajo colectivo. En este sentido, la presencia de docentes y alumnos, entendida clásicamente como condición para la enseñanza, es hoy motivo de trabajo y por tanto práctica a reinstalar o aprender, según sea el caso.

Con respecto de los niños y niñas, la tarea del equipo del PIIE se vincula fuertemente con las ayudas que el programa puede dar a la escuela generando articulaciones con otras organizaciones sociales e instituciones existentes en el territorio y con los equipos ministeriales o públicos que abordan estas problemáticas.

La pérdida de sistematización de las propuestas en el aula. Durante un tiempo prolongado, las acciones de enseñanza se guiaron bajo la lógica de la sistematicidad y progresión; ciertos temas o saberes requerían tiempo de trabajo, con determinada frecuencia y ordenados o establecidas bajo ciertas lógicas (la del contenido, la de la estructura psicológica del sujeto, la de la propia disciplina, una combinación de ellas) Si bien era muy discutible (y siguen siéndolo) los criterios por los cuales se realizaba la progresión de la tarea (muchas veces de lo simple a lo complejo), las tareas de enseñanza estaban dotadas de una orientación que podía ser reconstruida. Ese modo orientado de construir una direccionalidad que supone de tiempos dedicados a la enseñanza con determinados niveles de extensión y profundidad de los contenidos a abordar se ha vuelto al menos confuso en los últimos tiempos. La recuperación de la especificidad y la centralidad de la tarea de enseñar del docente restituyen sentido, organicidad y direccionalidad. En este sentido la mirada de la conducción de la escuela y en nuestro caso el acompañamiento para que esa mirada se produzca, permite restablecer la sistematicidad que puede haberse perdido.

Débil sistematización del saber pedagógico. Quizás ésta sea una de las deudas pendientes más importantes. Aún tenemos una débil sistematización del saber pedagógico que se construye en las escuelas, como asimismo, una baja circulación pública de los avances que sobre las propuestas de enseñanza las escuelas consiguen. De este modo, no acertamos a construir aún una tradición pedagógica de sólidas bases que nos permita avanzar de manera colectiva en una enseñanza que sea eficaz para enseñar realmente a todos en las coordenadas de una escuela plural y democrática. La presencia del equipo PIIE puede ser una gran oportunidad para que este saber pueda comenzar a ser sistematizado; promoviendo observaciones sistemáticas o co-observación en las aulas, alentando la escritura de registros didácticos y /o pedagógicos, habilitando la documentación de experiencias, restituyendo memoria pedagógica y didáctica, en suma generando tiempos y espacios con directivos y supervisores donde se prioricen el *pensamiento y la reflexión* sobre el quehacer docente.

Dificultades ocasionadas por prácticas pedagógicas homogéneas. El mandato pedagógico que sostenía que *todos juntos en una misma aula pueden aprender lo mismo al mismo tiempo y del mismo modo* no promueve en todos los casos mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje. Avanzar en modelos pedagógicos que faciliten que, aún abordando un tema común el mismo permita diversos abordajes conforme a los procesos que cada uno realiza, requiere del ensayo y puesta a prueba de diversas estrategias y situaciones de enseñanza.

La tarea demanda hacer visible a todos los niños y niñas en sus posibilidades. Reflexionar por tanto sobre modos pedagógicos que permitan que el trabajo de todos, (los que avanzan más rápido, los que necesitan más ayuda, los que “se distraen”, los que siempre están atentos, los “inquietos” y los extrañamente serenos) sea necesario para los logros del aprendizaje colectivo es agenda relevante para los equipos.

Dispar presencia de los contenidos en la enseñanza cotidiana. Se produce un desigual tratamiento de los saberes curriculares en la enseñanza explícita que deviene por cierto en una desigual posibilidad de aprendizajes para los chicos. En este sentido tanto las ciencias naturales como las sociales y dentro de las mismas, ciertas disciplinas (como la química para las primeras o la economía para la segunda), o ciertos contenidos dentro de las áreas clásicas (como los textos de estudio en lengua o la geometría en matemáticas), tienen menor presencia en la enseñanza cotidiana. En este sentido varias explicaciones pueden darse a esta problemática pero nos interesa señalar aquí una que debiéramos poder encarar en conjunto. En reiteradas ocasiones los docentes señalan que no enseñan un contenido por no “saber” cómo hacerlo, de este modo se produce la peor solución para esa dificultad, el vacío de práctica (como no sé hacerlo o no lo hago bien, no lo hago). En este sentido queremos subrayar que la peor enseñanza es la que no se produce, porque remite precisamente a la ausencia que debilita el proyecto formativo de la escuela, y por ende su cualidad igualitaria.

Convergentemente, la presencia activa del Referente con directivos, supervisores, docentes permitirá restituir la convicción en que siempre hay modos de enseñar, por supuesto perfectibles y mejorables. Cotejar a la vez, que las políticas del nivel se encuentren explícitamente contenidas en las prácticas institucionales: por áreas de supervisión, por escuelas, por grados, con tiempos explícitos de trabajo será una tarea conjunta a llevar adelante.

Discontinuidad en las trayectorias escolares

Todas las escuelas comparten el propósito y el sentido de fortalecer la tarea de enseñar, centrarse en el seguimiento y acompañamiento de los niños y niñas para hacer posible que completen sus itinerarios escolares. Sabemos que las trayectorias reales de los chicos, las que efectivamente encontramos en las escuelas no son lineales sino que contemplan diferentes recorridos, que expresan discontinuidades, rupturas, debido a ingresos tardíos, abandonos temporarios, inasistencias reiteradas, repitencias, inconcurrencias prolongadas, sobreedad. Al acercarse a estas trayectorias reales surge la preocupación por la gran cantidad de niños y adolescentes que pertenecen a los sectores más vulnerables de nuestra sociedad y que son los que con mayor frecuencia atraviesan estas situaciones de recorridos discontinuos.

¿Qué debería hacer la escuela para visualizar las trayectorias de los alumnos y garantizar su cuidado? Realizar una mirada crítica de las situaciones educativas para pensar acciones tendientes a acompañar los recorridos escolares, para sostener la escolarización de los alumnos, desplegando estrategias diversas. Estrategias que propicien otras condiciones de enseñanza a fin de facilitar y promover el aprendizaje y la inclusión de todos los niños y niñas.

La Resolución 174/12 aprobada por Consejo Federal presenta pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares “reales” de niños, niñas, adolescentes y jóvenes, en el nivel inicial y el nivel primario. Tales como el compromiso de generar dispositivos pedagógicos y normativas para que niños y niñas logren en el menor tiempo posible incorporarse al grado que por su edad cronológica correspondiese”; fortalecer las políticas de enseñanza; alentar la implementación de un régimen de promoción acompañada, entendiendo que permite promocionar a un estudiante de un grado /año subsiguiente garantizando el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior. Así, la resolución introduce la idea de reorganizar la enseñanza contemplando los dos primeros años como una unidad pedagógica que apueste a favorecer mejores desempeños académicos en la escolaridad primaria y en la trayectoria educativa de niños y niñas.

Desde el PIIIE nos proponemos promover y potenciar las estrategias que cada escuela, y cada jurisdicción establezca y despliegue para fortalecer los recorridos de cada uno de los chicos. Hacer una escuela más igualitaria desde los equipos es acompañar a las escuelas en este camino, propiciar la puesta en marcha de dispositivos, contribuir a propiciar condiciones y estrategias de enseñanza.

Situaciones de repitencia, en particular la que se produce en 1er grado

En los últimos cuatro años en lo que se refiere a la repitencia, se presentan descensos sucesivos de la tasa hasta llegar a un valor de 4,7 total país; aún conforma una de las preocupaciones del nivel, ya que en primer grado duplica el porcentaje y la diferencia entre las jurisdicciones es muy marcada, llegando en algunas de ellas a dos dígitos.

Los estudios sobre el tema demuestran que la repitencia en primer ciclo está fuertemente asociada a la apropiación de los aprendizajes ligados a la escritura y la lectura. Por otra parte las experiencias destinadas al fortalecimiento en alfabetización inicial en nuestro país muestran que las dificultades se encuentran fuertemente asociadas a las propuestas de enseñanza y modos de evaluación puestos en juego, lo que obliga a poner el acento en las situaciones de enseñanza que se ponen a disposición de los alumnos. La investigación vigente afirma que la repitencia no es una solución para que los niños y niñas puedan acceder y apropiarse de los saberes y contenidos propuestos y necesarios en la escolaridad primaria, dejando por lo general una marca negativa en la trayectoria escolar de los estudiantes niños y niñas. Por lo tanto merecen nuestra atención prioritaria. En este sentido, incluir una mirada continua, atenta y acompañada sobre el primer ciclo es una tarea de las políticas de igualdad, como una de las maneras de hacer efectivo la regulación presente en la Resolución N 174/12 mencionada en el apartado anterior.

Desde las jurisdicciones será preciso organizar un trabajo con las escuelas y docentes de propuestas que renueven la convicción de que todos los chicos pueden aprender si se modifican, cuando es necesario las condiciones de enseñanza, entre ellas, ganar mayor continuidad pedagógica y ofrecer una diversidad de estrategias de enseñanza.

Es prioridad que en nuestra agenda de acompañamiento a las escuelas recuperemos aportes específicos para que los docentes de toda la institución, y particularmente para quienes estén al frente de 1ero y 2do grado, cuenten con un espacio y tiempo para analizar y comprender el sentido que porta la unidad pedagógica, darle forma y concreción en cada escuela y garantizar una planificación de la tarea escolar que fortalezca el trabajo conjunto entre docentes que conformen la unidad pedagógica.

Todos estos problemas enunciados desde el propio marco pedagógico pretenden encontrar solución en una propuesta escolar que permita reposicionar a la escuela pública como la institución formativa por excelencia para todos los niños y niñas de nuestro país. La reconfiguración de la propuesta pedagógica requiere de la activa participación de los equipos docentes y supone la necesidad de tomar decisiones políticas que permitan construir una práctica de enseñanza colectiva, públicamente construida, fundamentada y evaluada.

Sostener el trabajo colectivo significa proponer tareas, acercar propuestas didácticas para analizar y experimentar, poner a las prácticas de enseñanza en el centro de nuestra tarea con los demás docentes de la escuela. A la vez, la generación de un nuevo modo de organización de lo escolar no puede quedar librada, exclusivamente, a las escuelas y sus proyectos porque esta versión de la autonomía ya ha marcado un rotundo fracaso en otros momentos. Se trata entonces de una mirada convergente que logre imbricar las potencialidades que anidan en cada institución, con las decisiones de política educativa concertadas para el nivel.

A partir de los problemas enunciados, y en el marco de los objetivos nacionales propuestos, los Equipos Técnicos analizarán, discutirán y definirán las tareas de acompañamiento que sostendrán con las escuelas para la selección de los propósitos que desarrollarán desde PIIE con el objetivo de cumplir las metas y el despliegue de acciones que se han consensuado.

Para ello entendemos necesario alejarnos de las lógicas que suponen que los problemas pueden resolverse desde una estrategia literal. Vale decir el problema encuentra en su misma definición la solución. Por ejemplo, si la inasistencia es un problema su abordaje directo supone medidas de punición sobre los alumnos o control directo administrativo para revertirla. Sin desconocer que estas medidas son parte de un posible abordaje, invalidan la complejidad sobre la que los problemas operan y por lo tanto construyen modos lineales e incompletos de darles solución. A la vez suelen generar intervenciones de acompañamiento también directas y lineales. Entendemos que producir instancias de acompañamiento requiere necesariamente comprender las metas y acciones del plan en este marco de complejidad y bajo la lógica del derecho. De lo contrario es posible que se generen modos de trabajo y acción que paradójicamente desmientan aquello que queremos lograr.

2. Cómo pensamos el Acompañamiento y la tarea de los Equipos Jurisdiccionales ATP

Etimológicamente, Acompañar significa:

- Coincidir o existir simultáneamente
- Agregar una cosa a otra (alusión a la comida)
- Estar o ir en compañía de otro
- Ejecutar junto a otro: Música “me acompaña en la guitarra”
- Participar en los sentimientos de otros “te acompaño en los sentimientos”

¿Qué implica acompañar a las escuelas?

Las diferentes acepciones de la palabra “acompañar” nos ayudan a pensar el Acompañamiento a través de los diversos sentidos dados: la presencia, el estar, es una cuestión común a todas; acompañamos en una relación, en un espacio entre.

“El acompañamiento institucional es pensar en situación, es un ‘crear condiciones’ para que algo suceda, para que la palabra surja, [...] acontezca de manera cuidada, en espacios compartidos de confianza, en pos de pensar y actuar en instituciones más saludables y favorecedoras del cambio y la mejora institucional.”⁶

Tomando otro aporte: “A modo de hipótesis podemos decir que el acompañamiento es un espacio en el cual en el marco de un encuadre se intentan alcanzar determinados propósitos desplegando para ello determinado dispositivo de trabajo. Sabiendo que los propósitos siempre serán expresiones de principios políticos que actúan como ejes.” (Nicastro y Greco, 2009)

Acompañar es intervenir con direccionalidad, con intencionalidad; queremos que algo suceda: **más enseñanza, mejores aprendizajes.**

Para ello, estas intervenciones consistirán en ocasiones en:

- movilizar, señalar, proponer o dar lugar a otras miradas.
- Ayudar a reconocer problemas pedagógicos, contribuir a formularlos
- interrumpir lo existente para visibilizar cuestiones naturalizadas que se deben revisar

O bien

- Visibilizar experiencias valiosas que la escuela está desarrollando o ha llevado a cabo.
- Conservar, ayudar a construir la memoria pedagógica del trabajo de la escuela.

“Nuestros propios ideales son poder construir un proyecto, que de estas decisiones colectivas se pueda imaginar y concretar el diseño de un camino. Un camino sistematizado, compartido, con un nuevo orden, instituyente. Desarmamos unas

6. Proyecto Maestro más Maestro. Programa Zap. Encuadre teórico-metodológico del Acompañamiento Institucional. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 2008.

instituciones pero construimos otras. [...] No es sólo reflexionar, es una disposición a hacer". (Schejter,)

Señalamos en la presentación de este material que pensamos el Acompañamiento como una tarea política, ética y de responsabilidad estatal. Desde esta perspectiva el desafío es construir una posición desde la cual intervenir, "hacer" en términos de la cita precedente –reconociéndonos como agentes estatales en tanto formamos parte de instituciones del Estado, Nacional o Provincial.

Asumir la responsabilidad política como Asistentes Técnico-Pedagógicos integrantes de Equipos jurisdiccionales requiere, sostener una tarea de implementación, acompañamiento y despliegue de las políticas públicas educativas.

Necesitamos pensar modos de ocupar el Estado, especialmente cuando el Estado fortalece su responsabilidad y centralidad en la definición de las políticas públicas.

Mariana Cantarelli y Sebastián Abad en su libro *Habitar el Estado* (Abad y Cantarelli, 2010) expresan:

*"...ocupar ese territorio es, para nosotros, significar un espacio de tal modo que se genere un mundo de símbolos, una pertinencia a la tarea, un proyecto y una forma de convivir con los compañeros y con las normas"*⁷

Supone posicionarnos en toda su dimensión como responsables políticos y como agentes estatales...*Así pues, los agentes o los funcionarios pueden habitar sus prácticas cotidianas en tanto y en cuanto puedan generar un discurso que les dé un sentido, que las legitime y que –también, pero no exclusivamente- permita establecer criterios de corrección de las acciones"*⁸

Esta concepción de habitar el estado, requiere la necesidad de volver a mirar el espacio escolar, para visibilizar lo existente, activarlo y potenciarlo, considerando y dando cuenta de los cambios producidos. El desempeño de la tarea en el marco de los equipos debe contribuir al fortalecimiento del gobierno de las escuelas favoreciendo un mayor nivel de participación del colectivo docente a través de la generación de espacios de trabajo conjunto.

Ocupar-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.

Construir una posición de responsabilidad estatal en el marco de un equipo, como portador de una política educativa requiere necesariamente del trabajo colectivo. Consideramos que es condición para esta construcción y para el desarrollo del trabajo del ATP, la discusión, el intercambio, la producción con otros en tanto sostén, apoyo y potencia de construcción y enriquecimiento de la tarea. A su vez, será en ese marco que podrá darse la necesaria reflexión sobre nuestra *implicación como Asistentes Técnico-Pedagógicos* en el trabajo que realizamos en las escuelas.

7. Habitar el estado, Sebastián Abad y Mariana Cantarelli, pág 61

8. Habitar el estado, Sebastián Abad y Mariana Cantarelli, pág 67

En este sentido, el desafío de los equipos de ATP, es construir instancias donde **los problemas educativos de las escuelas, encuentren intervenciones, soluciones en la política educativa, en las líneas del nivel y en el sistema educativo. Al mismo tiempo, a estos equipos les corresponde la tarea de contribuir a que las dificultades que la escuela conceptualiza puedan leerse en términos de problemas pedagógicos, de manera que puedan ser abordados desde la especificidad escolar.**

Para poder brindar este acompañamiento, es importante interrogar las propuestas pedagógicas que la escuela pública realiza, en particular sus propósitos y alcances. Por eso, desde el Ministerio Nacional, en conjunto con los Ministerios de las diferentes jurisdicciones, asumimos el compromiso de acompañar este proceso democrático de trabajo en cada escuela que empieza a partir de poner en común el conjunto de acciones y tareas priorizadas para la Escuela Primaria.

Por otra parte, la configuración de una función desde el ámbito estatal requiere de un trabajo profundo que permita que cada uno de los integrantes del equipo de ATP del PIIE, trabaje, pregunte y responda a las escuelas desde la lógica pública. Esta consideración merece unas líneas de reflexión:

Hemos vivido (y la lucha cultural persiste tanto como la económica) la tensión permanente entre dos modos distintos de comprender e interpretar la realidad; la que nace del derecho y por lo tanto encuentra en la política su expresión directa y la que nace del mercado y encuentra en la economía su razón justificatoria. Estos modos se encarnan en discursos, prácticas, modos de interpretar lo que nos sucede y no obedecen a espacios institucionales predefinidos. La lógica del mercado puede ser el modo hegemónico de comprender las instituciones públicas y una fábrica o sindicato puede portar la lógica estatal de manera firme. Es decir, si algo caracterizó el tiempo que siguió a la crisis ocasionada por el neoliberalismo es que lo público fue devastado en su contenido político y de derecho. La recuperación de las plenas capacidades estatales requiere no sólo de la recuperación material y normativa de su poder (que es de por sí una condición) sino a la vez de fortalecer la interpretación pública y política de lo que sucede en las instituciones estatales. Es decir, cada acontecimiento que se produce en la escuela 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 media en ellas ninguna consideración meritocrática o discriminatoria.

Sin esta posición cualquier política por la igualdad puede naufragar. La igualdad no es un acto de caridad, ni de compensación, no es una decisión tendiente a darle a aquellos que no han podido, por definición (familiar, natural, personal) tener. La igualdad es un acto de definición política y produce igualdad solo cuando se parte de una lógica estatal. Un ejemplo puede ayudar a comprender lo que decimos: la asignación universal por hijo debe ser entendida como una equiparación de derechos en la medida en que los trabajadores no formales reciben por hijo lo mismo que reciben los trabajadores formales (todos los trabajadores de manera directa o indirecta lo perciben; aquellos que superan el monto mínimo salarial fijado para recibirlos lo descuentan por ganancias). En ambos casos las exigencias de escolarización son equivalentes. Sin embargo es bastante usual advertir que la asignación es

entendida como un plan de asistencia más o que se carga sobre el alumnado que recibe la asignación mayor exigencia de presentismo que sobre otros alumnos (“Los niños de la asignación faltan mucho”, suele escucharse con fastidio... los niños ¿son niños por derecho y no por la asignación; faltan por niños? ¿Faltan por pobres? ¿Falta porque las familias no les interesa la escuela?, ¿dónde ponemos la mirada? ¿En el control punitivo de que aquellos que *se aprovechan de un Estado que les da* o en la responsabilidad que tenemos como agentes públicos de hacer valer el derecho y por lo tanto de poner la asistencia como un tema de trabajo colectivo y responsabilidad formativa de la escuela?

Asistimos cotidianamente a discusiones que ponen en tela de juicio el derecho en manos del mérito. El pensamiento meritocrático, base del neoliberalismo identifica pertenecer con consumir, consumir con tener y tener con merecer. Desde esta perspectiva rápidamente condenamos a las familias que como producto de un modo desigual de distribuir la riqueza han quedado en una posición vulnerable. La imposibilidad de interpretar lo que sucede desde la falta de derecho o como una lucha por mayores derechos, debilita nuestras propuestas democráticas y las mejores intenciones que podamos tener. A la vez y del mismo modo, solemos omitir la responsabilidad como modo de actuar propio de la órbita del derecho. Si existe un derecho, existe una responsabilidad, no hay derecho sin responsabilidad y no hay responsabilidad justa sin derecho. Ser firmes en la necesidad de que efectivamente los niños vayan a la escuela y lograrlo es parte de lo que tenemos que realizar, lograr que las familiar asuman esta responsabilidad es también una tarea formativa y una lucha por reinstalar un sistema en donde los valores públicos sean preponderantes.

Los equipos de Atp son parte de esta lucha cultural en restaurar 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.

Esquemas de acompañamiento

Cotidianamente escuchamos decir a gran parte de la comunidad educativa “la escuela no puede sola”, acompañar a la escuela requiere, entonces, de la consolidación de equipos, que progresivamente adquieran un carácter estable, que puedan operar en territorio de manera articulada. En la actualidad existen un conjunto de figuras de Acompañamiento, con variados perfiles, pertenencias institucionales diversas, que en ocasiones, superponen o parcelan la mirada sobre la escuela.

Hemos definido en anteriores oportunidades como *Esquema de Acompañamiento* al conjunto de recursos, dispositivos y personas que se organizan con el fin de sostener un trabajo continuo y sistemático con las escuelas de manera de desplegar estrategias tendientes al desarrollo institucional, profesional y curricular en el ámbito educativo.

El diseño y construcción de estos esquemas en cada jurisdicción, enmarca la tarea de los equipos, establece y define modalidades de Acompañamiento a las escuelas; muestra la complementariedad y la especificidad de las intervenciones de los distintos actores (Por ejemplo, la de los Asistentes Técnico-Pedagógicos en el seguimiento a la implementación de los propósitos y las acciones priorizadas). Facilita también que cada jurisdicción pueda

centrarse en el modelo más ajustado a su contexto, teniendo en cuenta las fortalezas y las características de sus equipos, potenciando la integralidad en la llegada a la escuela.

En este sentido es importante señalar que si bien ha sido un signo característico de esta figura, **el Ministerio Nacional ha indicado con mayor rigor en el último año y fijado por resolución el carácter territorial e institucional del ATP. En otras palabras, el ATP es una figura de acompañamiento que desarrolla su tarea cotidiana en las instituciones educativas y no en el ministerio** (aun cuando pueda por supuesto, realizar actividades allí ocasionalmente). **Los equipos de ATP deberán adquirir este rasgo en los casos en que aún no sea éste su perfil y modo de trabajo durante este año.**

Para puntualizar, antes de continuar, nos parece pertinente que sus aportes permitan:

- **Resignificar cómo se favorece la enseñanza, alentando el conjunto de decisiones, actitudes y prácticas que permiten que la escuela constituya colectivo, reflexione sobre lo que hace, incorpore y asuma que todos los niños pueden aprender, que apueste a los chicos, centralice su labor en la enseñanza y reponga continuidad.** Es decir, tener presente que el trabajo colectivo, el acuerdo sobre los enfoques disciplinares, sobre las secuencias de contenidos, sobre los criterios de promoción y evaluación son imprescindibles para dar continuidad y coherencia al aprendizaje, favoreciendo de esta manera las trayectorias escolares.
- **Posicionarse política, ética y pedagógicamente ante las situaciones escolares.** Fortalecer y repensar la escuela en relación con las prácticas pedagógicas, sosteniendo *la igualdad de oportunidades en términos políticos*: comprendiendo que el Estado es el garante del derecho a la educación de todos los niños, generando el acceso a más posibilidades y promoviendo condiciones para que todos tengan las mismas oportunidades. Pensar la igualdad *como punto de partida, como proceso y como punto de llegada, en términos pedagógicos*: considerando un vínculo de confianza sostenido en la capacidad de todos los niños para aprender y de todas las escuelas para enseñar, sabiendo que la historia personal y cultural constituye a cada alumno en igual y a la vez en diferente; revisar desde la escuela cuáles son las condiciones que garantizan *la centralidad de la enseñanza*. Una propuesta escolar que ofrezca a estos niños la misma riqueza de saberes y el mismo desafío personal que a todos los niños.
- **Resistir a la reproducción de lo mismo.** Prestar atención a aquellos procesos de la enseñanza que a pesar de su repetición, no logran los resultados esperados. Es por ello que alentamos el ensayo de alternativas posibles, que promuevan diferentes formas de agrupamientos, de tiempos y espacios que permitan enriquecer las prácticas y mejorar los aprendizajes.
- **Interrumpir el orden de cosas existentes, señalar, tensionar, sentar posición, redireccionar, sostener la discusión, desnaturalizar.** Poner en discusión, en su rol de acompañante externo a la institución, algunas normas y procedimientos que la escuela produce (la entrada y la formación, las llegadas tardes, la citación de padres, los actos escolares, etc.) y aplica de manera rutinaria, que, aparecen, sin embargo, como obstáculos para fortalecer la enseñanza y para lograr una mayor inclusión de todos los niños.

- **Reconocer y analizar la presencia o ausencia de condiciones para que la escuela desarrolle su función.**

En esta dirección resultan relevantes, para el Acompañamiento, interrogarnos sobre las siguientes cuestiones:

- *¿Pudieron los directivos y docentes de la escuela visibilizar los problemas de enseñanza?*
- *¿Qué hace la escuela ante las dificultades que se le presentan?*
- *¿Qué es posible hacer desde las propias condiciones institucionales para cumplir o desplegar la política del Nivel?*
- *¿Qué condiciones genera la escuela para que suceda lo que planifica?*
- *¿Cómo construir continuidad sobre lo que se hace bien?*
- *¿Cuál es la colaboración del ATP en el mejoramiento de los procesos de enseñanza en las escuelas?*
- *¿Qué líneas de acción puede promover el ATP?*

3. La mirada y la intervención del Asistente Técnico-Pedagógico en las escuelas

“Comprender, a diferencia de tener información correcta y del conocimiento científico, es un proceso complicado que nunca produce resultados inequívocos. Es una actividad sin fin, en constante cambio y variación, a través de la cual aceptamos la realidad y nos reconciamos con ella, es decir, tratamos de estar en casa en el mundo”

Hannah Arendt

Nos interesa en este apartado del documento compartir dimensiones para construir una mirada común de los equipos en cada una de las jurisdicciones, tanto a través de la presencia en las escuelas, las capacitaciones, los círculos de directivos para el seguimiento de los propósitos, las acciones y tareas priorizadas, como en los encuentros provinciales con directivos y docentes. Mirada común construida a partir de reconocer los rasgos que se ponen de manifiesto hoy en la experiencia escolar señalados en la primera parte de este material.

La mirada del Asistente Técnico-Pedagógico es fundamental para la construcción de la intervención ante los problemas pedagógicos y la direccionalidad del Acompañamiento. Esta mirada es política, dispuesta más a “encontrar” que a “confirmar”; una mirada respetuosa y responsable de los sentidos que quienes hacen la escuela le otorgan a su experiencia.

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.

En términos de Ricardo Baquero:

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).}

Dado que, la función social de la escuela es la distribución de los conocimientos, el acompañamiento del ATP debe hacer hincapié en la centralidad de la enseñanza y en las acciones de continuidad que este proceso necesita para el logro de mejores aprendizajes.

En las visitas a las escuelas, la mirada del ATP podrá estar dirigida a los diferentes rasgos identitarios que se ponen en juego en cada escuela en particular, y que a la vez, se conjugan con la mirada que tiene la escuela acerca de la experiencia escolar.

Dimensiones del acompañamiento del ATP

A continuación presentamos dimensiones a considerar a la hora de construir la mirada y las intervenciones. Estas surgen de forma simultánea e imbricadas unas con otras, pero a efectos de la reflexión y la construcción que queremos proponer se presentan separados. Es decir, sabemos que las propuestas pedagógicas se formulan en un espacio y tiempo y que en ellas se establecen vínculos que fortalecen u obstaculizan la tarea de enseñar.

- a. Propuesta pedagógico-didáctica
- b. Tiempos de escuela
- c. Espacio escolar
- d. Trabajo colectivo docente: los vínculos y la toma de decisiones

Propuesta pedagógico-didáctica

La propuesta pedagógica, y en ese marco, los propósitos y las acciones priorizadas por la escuela para sus alumnos son el escenario para crear las condiciones que favorezcan los

procesos de enseñanza y el aprendizaje. En ella se entrecruzan:

- la política educativa,
- las condiciones institucionales para su desarrollo y
- la singularidad de la comunidad en la que está inmersa.

La escuela a través de su propuesta de enseñanza intenta reducir márgenes de incertidumbre, orientar coherentemente los procesos de intervención educativa, tendientes a consolidar los procesos de fortalecimiento institucional, describir líneas de acción, marcar pautas generales, señalar caminos y aglutinar acciones de los diversos miembros de la comunidad educativa. Se constituye en un espacio de libertad que tiene cada una de las escuelas para diseñar estrategias que tiendan a profundizar la enseñanza y la igualdad educativa. Como herramienta pedagógica parte de la generación de un análisis de la realidad escolar, de sus necesidades, expectativas y recursos. Desde este lugar su tarea comprende también favorecer el intercambio entre el colectivo docente, poner en común convicciones, planteamientos y construir acuerdos.

Las acciones llevadas a cabo por el ATP acompañarán a las escuelas en la tarea de visibilizar y elucidar, las dificultades existentes en el interior escolar, convertirlos en problemas y desafíos que encaucen intervenciones desde los propósitos enunciados en el presente documento. La pregunta sería ¿de qué manera? Hay múltiples posibilidades, cada ATP verá ante cada situación qué propósitos son prioritarios desde donde orientar el trabajo y los recursos financieros PIIIE. Podrá suceder que a veces se necesite una orientación o una indicación en la organización de algún área disciplinar y, entonces, el asistente podrá coordinar una capacitación o una intervención puntual en este sentido. Otras veces el ATP podrá realizar una asistencia conjunta con el supervisor, de forma de que pueda ver a la escuela en su totalidad y abordar algunas dificultades para las cuales es necesaria su presencia. También podrá ser pertinente una intervención que aliente la documentación de una experiencia para permitir su seguimiento. Esto en el caso de cuando se implemente una práctica innovadora para la escuela, que necesite una presencia sistemática.

La propuesta escolar de la escuela albergará las indicaciones y orientaciones de la política educativa nacional y provincial, profundizando y enriqueciendo la tarea del aula, con la responsabilidad de directivos y docentes, inserta en la mejora de condiciones educativas de la comunidad con el permanente acompañamiento de los ATP y Equipos Técnicos. Sabemos que el mejoramiento de los resultados dependerá del nivel de acompañamiento a las escuelas, su grado de institucionalización, de su diseño, puesta en marcha, seguimiento y evaluación.

Desde esta perspectiva el trabajo del ATP se vertebra desde los siguientes ejes:

- Los problemas pedagógicos que la escuela construye en función de los objetivos políticos que se deben alcanzar.
- Las decisiones que se toman en torno de la enseñanza como modo de abordar los problemas formulados.

- La organización de la tarea y la distribución de responsabilidades que estas decisiones conllevan.
- El uso que se hace de los recursos en función de la mejora de la Enseñanza.

Los problemas pedagógicos y las decisiones que se toman para abordarlos

Reconocer un problema significa percibir una fisura entre lo que se desea, se espera lograr y eso que ocurre o sea la realidad en un contexto determinado. A partir de este reconocimiento se diseñan estrategias de resolución.⁹ Cuando una escuela transforma una dificultad en problema pedagógico podrá construir respuestas para abordarlo, soluciones en clave de lo que le compete y, generalmente, sabe hacer.

Nuestra responsabilidad consiste además en acompañar la tarea de las escuelas en precisar los problemas que afectan la escolaridad de los niños, identificarlos, construyendo colectivamente respuestas pedagógicas.

En este sentido, la intervención del Acompañamiento de los equipos consistirá, en primer lugar, en colaborar en la conversión de problemas de otras y variadas índoles que afectan a las escuelas en problemas pedagógicos y, en segundo término, en propiciar la reflexión y planificación de estrategias para resoluciones eficientes.

La afirmación que acabamos de hacer puede parecer pueril pero a poco de andar podemos entender su complejidad. Durante la década de los 90 y con mayor acento con la crisis del 2001, el discurso educativo, que durante mucho tiempo estuvo impregnado de palabras ligadas a la pedagogía, cedió paso a otras disciplinas. Si bien es cierto que pensar la escuela requiere de conocimientos de diversas áreas, no es menos cierto que lo que sucede en la escuela tiene una especificidad que requiere ser pensada desde la escuela y por los que transitan la escuela. Las palabras arman mundo y los discursos construyen el sentido de ese mundo que habitamos. Si esto es así, pensar la escuela desde el aprendizaje, desde los días destinados a la enseñanza de tal novela, desde el agrupamiento de los chicos para realizar tal proyecto, desde el llamado de los padres para discutir sobre una película se vuelven acciones que necesitan contarse desde la perspectiva pedagógica. ¿Pero qué sucede cuando esto no funciona?

Un grupo de maestras señala que no se logran los resultados esperados de aprendizaje porque los chicos ya no realizan las tareas dado que las familias de sus alumnos y alumnas, en general, no colaboran con ellos en la resolución de la tarea en el hogar. El relato que hacen es el siguiente: "nuestro problema es que los padres no ayudan y los chicos ya no practican El problema es en verdad un dilema: los chicos no practican porque los padres no ayudan porque trabajan todo el día y si eso es así y la escuela no puede hacer nada para cambiarlo entonces... marche preso."

En este caso la intervención del Asistente Técnico-Pedagógico puede colaborar para que las

9. Para ampliar esta temática se puede consultar el cuadernillo Entre Docentes en el cual se aborda la construcción de problemas pedagógicos.

docentes pasen de *la lectura de la situación* al **hacer con la situación desde la escuela**.

¿Qué se puede hacer con una situación como esta desde la escuela? Si se define que la tarea en esta escuela es absolutamente necesaria, cómo organiza la institución el pedido de tarea para que esta pueda ser efectivamente realizada en las condiciones en las cuales las familias puedan efectivamente colaborar?

En este caso, la escuela decidió que comunicaría a los padres un cambio en la organización de la tarea de los chicos: concretamente, se resolvió que esta sería entregada una vez por semana, de manera de que cada familia pudiera organizar el modo de colaborar en ella, sin tener la urgencia de trabajar de un día para otro; a la vez eso permitió que los alumnos avanzaran en la organización de su trabajo, desarrollando lo que podían solos y pidiendo ayuda en los casos en que fuera necesario.

A su vez, la intervención del ATP puede incluir la formulación de otras preguntas e interrogantes que podrán ayudar a abordar el problema que se presenta en la escuela preguntas como: ¿Qué se delega en las familias? ¿De quién es la responsabilidad de la enseñanza? ¿Se aprovechan efectivamente los tiempos de enseñanza en la escuela? ¿No será necesario revisar “los tiempos muertos”? ¿Con qué propósito didáctico se “manda tarea”? ¿Cómo se recupera la tarea en la escuela? ¿Cómo se extiende el tiempo escolar fuera de la escuela? ¿De qué manera la comunidad puede colaborar en estas acciones? ¿Cómo se reorganiza la enseñanza, revisa sus estrategias, sus tiempos, para que los estudiantes adquieran mayor autonomía en el desenvolvimiento de tareas y responsabilidades?

Es tarea del ATP, entonces, recabar la información necesaria para pensar estas cuestiones y generar y/u optimizar su problematización con los docentes para que a partir de su visibilización surjan modificaciones o prácticas nuevas que desanden morosidades, mezquindades y discontinuidades en la calidad de la debida propuesta pedagógica.

Las decisiones que se toman en relación con la profundidad, la continuidad y la extensión de la enseñanza

Con respecto a la enseñanza, sostenemos las ideas de Mirta Torres cuando expresa que la continuidad y la profundidad de esta, no son solamente responsabilidad exclusiva de un docente sino de toda la institución en su conjunto.

El docente está a cargo de una primera secuenciación que produce progreso a lo largo de un año; el equipo directivo es responsable de la secuenciación más global que da respuesta al compromiso de retomar –sin reiterar– lo que los alumnos ya aprendieron, profundizando y ampliando hasta el fin de la primaria. La profundización, progresión y ampliación conduce al logro de mayores conocimientos y de mayor autonomía por parte de los alumnos pero la autonomía sólo puede empezar a manifestarse cuando las propuestas diarias, sostenidas y sistemáticas que reciben los chicos han tenido efectivamente lugar desde su ingreso en la escuela y cuando los maestros de los diferentes grados logran sostener de un año a otro propuestas e intervenciones equivalentes. (Torres, 2011).

Consideramos, entonces, que el ATP puede proponer acciones concretas en pos de fortalecer, como dice la autora un “modelo de continuidad”, que asegure el avance paulatino en los conocimientos y en la autonomía de los alumnos a lo largo de su historia escolar. Esto supone proponer tareas como por ejemplo: mirar los cuadernos de los chicos entre varios maestros, con criterios múltiples; discutir criterios de promoción, realizar un análisis conjunto de la situación institucional respecto de los aprendizajes, discutir entre todo el equipo docente la situación de la enseñanza en los distintos grados, propiciar espacios en los que los maestros puedan acompañarse y apoyarse mutuamente.

Del mismo modo, el asistente aportará al modelo de continuidad si fortalece la memoria pedagógica y didáctica de la escuela, tema sumamente relevante en tiempos en que los equipos docentes y directivos suelen cambiar en forma bastante frecuente y eso deja a los chicos y a los padres como únicos portavoces de la memoria institucional. El asistente se constituye así en una figura que también puede portar y recuperar las decisiones que año tras año toman las escuelas, los proyectos que han encarado, las dificultades que reiteradamente aparecen. Ante “los nuevos”, su relato permite reconfigurar el trabajo colaborando en que no se profundicen las fracturas en la transmisión, que no se empiece de nuevo cada vez.

La construcción del saber y sus modos de acceso

La construcción del saber y sus modos de acceso están íntimamente vinculados con la planificación de la enseñanza, la elaboración de secuencias didácticas, la selección de textos para el aula, la utilización de los NAP como orientadores de la selección de contenidos y los acuerdos sobre los enfoques disciplinares de las distintas áreas curriculares.

Las propuestas de enseñanza deben estar sustentadas en una forma de entender al sujeto y su forma de relación con el conocimiento “...esa relación se produce desde la interioridad del sujeto ‘cuando el sujeto puede establecer una relación significativa con él esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto...el sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración” (Verónica Edwards, 1995). En este sentido, el asistente técnico-pedagógico puede propiciar espacios de reflexión y de análisis de las propuestas escolares para discutir los modos de concebir la enseñanza, el saber y el aprender que estas ponen en juego. Los ATP deben partir del respeto por los saberes y las prácticas que los docentes han construido en su carrera profesional a la vez que deben propiciar que estas decisiones puedan ser argumentadas y confrontadas.

El uso de los recursos

Con respecto a los **recursos** sin duda hoy las escuelas cuentan con una gran cantidad de insumos dada la posibilidad de adquirirlos a través del Programa Integral para la Igualdad Educativa, PIIE. Es responsabilidad del equipo de ATP promover, estimular y hacer un seguimiento responsable del uso y aprovechamiento de estos insumos en las aulas, generando condiciones para que estén al alcance de los chicos.

En este sentido, se impone una tarea que tiene al menos dos dimensiones; la de la responsabilidad por la inversión que el Estado realiza y desde esta perspectiva que requiere ser aprovechada; y la de pensar políticamente estrategias de trabajo con las escuelas para que

estas puedan “hacer andar” esos recursos. Decíamos en otra parte del documento que los equipos de ATP tienen como desafío convertir los problemas educativos en problemas de política educativa; en este caso, lograr que los recursos que las escuelas tienen o han adquirido formen parte de su práctica cotidiana de enseñanza, supone construir este desafío como problema político y por ende de planificar sistemática e intencionalmente estrategias para que lo mismo se torne posible. En este caso será necesario, seguramente hacer intervenir en las acciones a otros equipos de la Dirección de Nivel o del Ministerio para que colaboren en esta tarea.

Un ejemplo para pensar: la mayoría de las escuelas del PIIE reciben, cada año, los textos de estudio para sus alumnos, en algunos casos, como el primer y el último año reciben un ejemplar para cada estudiante; sin embargo es frecuente escuchar que los textos quedan en la biblioteca porque los docentes refieren que “no están para el nivel de los chicos”; en este sentido, es posible que la dificultad opere en las dinámicas y en las formas de gestión pedagógica de la clase, que los docentes entienden necesarias para trabajar con ese texto. Sin embargo, hoy sabemos de la importancia que, para el logro de los aprendizajes de lectura y escritura, tiene el poder compartir un mismo texto entre los niños; y es posible que considerables oportunidades de aprendizaje queden relegadas por el hecho de que los libros quedan en los estantes. La pregunta se vuelve sobre los equipos de asistentes, para la escuela esto puede no constituir un problema, en verdad, gran cantidad de libros suelen quedar en los estantes; la dificultad constituye un problema de intervención para el asistente y motivo de trabajo político de las direcciones de Nivel.

Lo mismo cabe para la sala de informática. Aún hay escuelas donde el uso de este espacio es reducido, por lo tanto los equipos de ATP podrían proponer acciones puntuales para optimizar su uso como por ejemplo: indagar junto con directivos y docentes acerca del software instalado en las PC y sus posibilidades para la enseñanza, articular con equipos de formación de la provincia la realización de jornadas de trabajo, articular con escuelas medias técnicas que conocen con mayor profundidad los temas informáticos y propiciar actividades en conjunto, solicitar a las áreas curriculares la producción de circulares o documentos de apoyo, preparar un blog para subir las producciones de las escuelas, en suma, organizar las estrategias necesarias para que en la agenda de las escuelas se hagan visibles las posibilidades de trabajo con las TIC. Por otro lado, este puede ser un contenido de trabajo en los encuentros regionales o en el momento de seguimiento de selección e implementación de los propósitos, abordarlo en Círculos directivos, donde se trabajen propuestas de enseñanza en las que se hayan utilizado de manera interesante estos recursos, entre otras estrategias.

Tiempos de escuela

¿Qué les ocurre a los estudiantes con los tiempos? ¿Qué le ocurre al tiempo cuando entra en la escuela?

En el colegio —debemos reconocerlo— se escuchan voces que dicen que el tiempo no pasa nunca, que es lento, pesado y muchas veces aburrido. Pero, el tiempo fuera de la escuela corre tras el vértigo para no perecer antes del último zapping o antes que suene el celular. El tiempo de la escuela es distinto de otros tiempos del mundo ¿Es esto un desajuste de la

escuela? Consideramos que no. El estudiar necesita un tiempo meticuloso, que vale en sus detalles, que se bifurca hacia caminos que quizá no llevaron a buen puerto, pero que por recorrerlos posibilitan una mayor comprensión del objeto que se estudia. Por ello, en las escuelas se aprende que hay otro tiempo al “tiempo del mercado”.

En la escuela existen diferentes tipos de tiempos: tiempos de espera; de urgencias; tiempos de enseñanza, de estudio y de acompañamientos; tiempos para volverse estudiante; tiempo de recreo; de juego; de materias extracurriculares; el tiempo de las discusiones y el de los acuerdos. En esta diversidad de enunciaciones de experiencias es factible identificar que el tiempo escolar tiene principios organizadores. En palabras de Margarita Poggi:

En los aspectos relativos a la dimensión temporal de corta duración cabe agregar que, desde una perspectiva técnico-racional, el tiempo escolar se ha organizado en torno a tres principios organizadores: el de la uniformidad (construido sobre la base de un modelo repetitivo con un patrón integrado por alguna unidad horaria); el del parcelamiento o fragmentación (con implicancias en las propuestas curriculares, en los tiempos destinados al aprendizaje y a la organización del trabajo docente); y el de su organización estática (a partir de la cristalización de ciertas formas, las cuales devienen en las representaciones de los sujetos como invariables). (Poggi, 2002)

Por ello, afirmamos que la experiencia de lo escolar dosifica el tiempo, lo regula, lo distribuye y lo segmenta.

El tiempo se organiza en función de factores objetivos y, a la vez, alrededor del sentido que la pedagogía tiene para la escuela. Jaume Trilla lo explica:

La escuela es un lugar al que no se puede ir en cualquier momento del día, ni cualquier día, ni en cualquier época del año. Parece que la escuela ya nació con los horarios puestos”. [...] “Igual que con el espacio, el tratamiento que cada escuela da al tiempo está en función, por un lado, de factores –digamos— objetivos (climatología, edad de los escolares, etc.) y, por otro lado, de la pedagogía que asuma, del modelo de escuela en que se pretenda encuadrarse. (Trilla, 1985)

Es decir, es posible mover el tiempo según la intención que adquiere la experiencia escolar. La historia es un buen ejemplo para comprobar que es posible: John Dewey, por ejemplo, sostenía que el tiempo escolar debía utilizarse para privilegiar la experimentación por parte de los alumnos; para Paulo Freire, el tiempo es el necesario para aprender a *leer el mundo*, para comprender críticamente los problemas sociales por eso trasladaba el aula a los cerros o las callejuelas de Recife para hablar con pescadores, campesinos y trabajadores urbanos. El tiempo es móvil: podemos ajustarlo al ritmo individual de cada alumno o a los del grupo o a las lógicas de las disciplinas o al que sea necesario para resolver un problema o realizar un juego.

Establecer la prioridad es la clave cuando se define al tiempo como un problema, ya que, el problema no es que no hay tiempo sino que no se fija la prioridad. Pensemos esta idea en un ejemplo concreto.

Una profesora de inglés relata:

6° grado es una lástima porque los tengo en la última hora. En el colegio, a principio de año, nos dan una hoja en la cual se detalla cómo se deben dejar los bancos del aula al finalizar la jornada, así que con ellos, para no perder tiempo en ordenar los bancos, la clase siempre es –como decía una profesora de pedagogía que tuve en el profesorado– mirando la nuca del compañero. Es una pena porque para aprender un idioma es importante ver el rostro de la persona. El lenguaje es comunicación y el cuerpo también comunica algo.

En la situación observamos que la prioridad es el orden del aula, la organización del mobiliario y en función de este criterio se subsume e ignora la significatividad social y singular de la experiencia de lo escolar.

Al pensar la experiencia,¹⁰ aquella que nos da forma y nos hace como somos, nos preguntamos ¿Qué problemas encontramos hoy en día en relación con el tiempo en la escuela? Afirmamos que algo que asegura la continuidad de un tiempo de estudio es la tarea.

Es en esta dirección que en el material escrito por Mirta Torres “La enseñanza como especificidad de la Institución Escolar” se destaca dos líneas de intervención. La primera; centrada en instalar el día a día *desde las decisiones institucionales*, para lo cual es relevante acompañar la **asistencia de los niños**; prever y sostener intervenciones simples de seguimiento, personalización, reconocimiento didáctico (no discursivo) de la inasistencia y el valor de la tarea. La segunda; busca *revalorizar la enseñanza de contenidos curriculares disciplinares y no disciplinares* a través del sostenimiento de **secuencias** en la planificación de la enseñanza; garantizar la **progresión** en los aprendizajes; responsabilizarse por los **núcleos de contenidos** de cada año; hacerse cargo de la **memoria didáctica** de la escuela.

Desde las decisiones institucionales que se toman diariamente hasta las acciones que ayudan a revalorizar la enseñanza de contenidos curriculares disciplinares y no disciplinares se hace de la *escuela el lugar donde se adquiere la responsabilidad sobre “lo público”*.

En su material Torres ejemplifica y problematiza acerca de lo imperioso que resulta hoy **la continuidad del tiempo de estudio**, la presencia de docentes y niños en el día a día en la escuela. Enseñanza y continuidad son dos procesos interrelacionados y necesarios para que pueda producirse el aprendizaje, su ausencia constituye uno de los problemas del nivel expresados en el inicio del documento. Es tarea del ATP acompañar en el entramado que conecten la enseñanza y la continuidad y con esta intención se consignan en este apartado herramientas diversas, posibilidades de organizar la acción.

Ahora bien, y tal como sostiene Elsie Rockwell:

El contenido de la experiencia escolar subyace en las formas de transmitir el conocimiento, en la organización misma de las actividades de enseñanza y en las relaciones institucionales que sustentan el proceso escolar. (Rockwell,.....)

10. Sobre la experiencia se puede consultar el siguiente artículo de Jorge Larrosa, La experiencia y sus lenguajes, disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/oei_20031128/ponencia_larrosa.pdf

A continuación, la siguiente dimensión se detendrá en el territorio y en la arquitectura en las cuales acontece esta experiencia.

Espacio escolar

El espacio escolar también constituye una dimensión fundamental en la construcción de **lo común**, en tanto territorio físico de construcción de lo **público**.

Sin embargo, la construcción de lo común tiene como requisito la consideración de la singularidad, de la especificidad, de lo contextual.

La educación como proceso de socialización mediado por saberes, acontece siempre **situada**. Es decir esta gravitada por el suelo que habitamos, como ese domicilio existencial donde buscamos, codo a codo con los otros, y casi chapoteando, sentidos que orienten nuestro hambre, que va desde el pan hasta la divinidad. (Kusch, 2009).

Otro plano del espacio escolar se visualiza como un territorio de encuentros: entre maestros y chicos, entre papás y maestros, entre vecinos; entre aquellos cuerpos que habitan la infancia y la adultez –niños, docentes, auxiliares, padres– cuerpos que tienen la esencia de la vida, del movimiento. Espacio para entamar lazos, encarar proyectos entre todos, para generar vínculos, para que el acto de enseñar acontezca, para que lo lúdico juegue de la mano de la creatividad y adquieran relevancia.

Es en el escenario escolar donde la escuela construye comunidad, sentido de pertenencia, es un suelo donde lo común no viene dado sino que se construye en una experiencia colectiva. En esta construcción se va delineando una nueva cartografía escolar, abriendo y disponiendo democráticamente todos los espacios para que todos tengan acceso.

“Yo me pregunto continuamente acerca de los propósitos de la enseñanza, las actividades, las estrategias...El grupo trabaja en una sala que al mediodía funciona como comedor. No es un aula en sí, pero es un lugar cómodo donde se propicia el ambiente para la metodología de trabajo que implementamos...”

Es en realidad un espacio de intercambio y de diálogo entre alumnas, alumnos y docentes. Ahí se comparten los saberes, las valoraciones, las ideas, las opiniones...”

“La escuela por dentro”, Revista El Monitor, relato de Silvina Felice, Escuela 92 La Pampa.

Del mismo modo es en el espacio escolar donde se produce la tarea de enseñar y se construyen instancias de intercambio y de reflexión entre docentes acerca de lo que se produce y cómo se lo produce, sus alcances, sus modos, sus efectos, porque es en este espacio escolar en donde también aprenden los docentes:

Es también el espacio de aprendizaje para todos, donde distintas generaciones se encuentran alrededor de una tarea prioritaria: aprender. En el caso de los niños y niñas, aquello que la sociedad ha definido como relevante para ser transmitido. En el caso de los docentes aquello que hace a la identidad de su trabajo: enseñar.

Compartimos con Carlos Cullen que:

“Los escenarios educativos son el lugar donde acontece la formación do-

cente, es decir, donde siempre es posible reinterpretar el sentido fundante e instituyente, porque da que pensar, porque siempre ofrece alternativas, porque nadie monopoliza su sentido”.

Ahora bien, pensemos la llegada a una escuela: cuando abrimos sus puertas un universo que va de lo común a lo singular nos recibe: risas, movimientos, voces, colores, olores, nos introducen invitándonos a compartir lo que allí sucede, nos hablan de sus propuestas, de sus modos de hacer. Hay escuelas que invitan, que alojan, que provocan que uno se sienta “como en casa”, aspectos todos que constituyen un plano que hace a la **estética escolar**.

En tanto “fábrica de lo sensible” (Rancière, 2002, en Frigerio y Diker, 2007), la estética produce sensibilidades que provocan un conjunto de emociones que son parte de las formas con las cuales los sujetos “habitan” y “conocen” el mundo. Moldea sus subjetividades a fin de provocarles sentimientos de afinidad y de rechazo hacia ciertas formas y actos que garantizan los funcionamientos esperables.

Por ser la estética una forma de apropiarse del mundo y de actuar sobre él, sus planteos inevitablemente se deslizan hacia la ética, y por añadidura a la política. Lo que parece bello resulta, además, correcto. Y luego, un ideal de lucha. La estética se vuelve entonces un campo de debate político –en un sentido amplio– y de producción de proyectos de alto impacto social.”¹¹

Desde este aporte pensar la estética escolar es la posibilidad de componer formas, de sostener un proyecto, de construir miradas, es el modo de concebir y hacer el mundo escolar donde quepan otros mundos, constituyendo a la vez un capital estético propio, una impronta que es común y singular en cada territorio, es intervenir decididamente para que la niñez se sienta a gusto para aprender.

En una conferencia realizada en marzo del 2000 en el Colegio Bernasconi Miguel Arroyo,¹² comentó que siendo Secretario de Educación del Estado de Brasil, debió en una oportunidad visitar una escuela en una favela. La escena descrita refería a un lugar literalmente horrible: zanjas con residuos cloacales a cielo abierto atravesaban las calles del barrio, exponiendo a la contaminación a toda la población; al doctor Arroyo le resultaba difícil imaginar que allí pudiera haber escuela, o mejor dicho como podía ser aquella escuela. Mientras andaba por el barrio, el hedor inmundito tornaba el aire irrespirable y un enjambre de moscas acompañaba el paso de la comitiva. Llegaron a la escuela, decenas de niños jugaban en la puerta, entraron... en el medio del patio, cientos y cientos de padres reunidos, discutiendo, debatiendo acerca de la urgencia de la construcción de cloacas para la escuela y el barrio era el tema junto con otras demandas colectivas. Inmediatamente la mirada que fue construyendo en su camino por el barrio cambió: algo bien diferente acontecía en el ambiente. Otra estética iluminaba aquella mañana: la escuela abría sus puertas, una mañana calurosa de sábado para discutir junto con la comunidad: “Hay dignidad en las favelas”, decía, “hay dignidad en las favelas...”

11. Notas sobre la estética escolar como objeto de investigación histórico-educativa, Pablo Pineau.

12. Ref. Dr. Miguel Arroyo, Conferencia Colegio Bernasconi, Buenos Aires, marzo 2000.

Hablar de cuidado entre los educadores es ante todo asumir nuestra responsabilidad como adultos frente a la infancia. Es reconocer la existencia de un otro semejante, implica construir un espacio para alojarlo, es hacerle un lugar para su crecimiento, donde se celebren la alegría y el encuentro en la construcción del porvenir. Como educadores nos sabemos afectados por la presencia de los niños en la escuela, ahora bien, este es un modo de leer el cuidado, sin embargo aquí hablamos de cuidado en términos de la infancia cuidada por el Estado y sus agentes en la escuela.

“Cuidar enseñando que la vida –propia y ajena– es valiosa, y que hay que protegerla y celebrarla, cuidar, valorando lo público, lo que mejor o peor hemos construido entre todos y debe ser cuidado entre todos...Cuidar también incorporando la hospitalidad como parte de pedagogías mas democráticas” (Revista El Monitor)

Propiciar esta estética implica que los educadores asuman la responsabilidad como adultos frente a la infancia. En este sentido, el cuidado es inherente a nuestra función como agentes estatales, una infancia cuidada es una infancia incluida, el modo de cuidado de la infancia en la escuela es la enseñanza, los educadores cuidamos cuando enseñamos para que todos los niños aprendan todo en la escuela, con políticas de estado para ello.

Spinoza sostenía que la alegría habita en la inteligencia. Al pensar los espacios de la escuela, en cómo los habitamos y cómo vivimos en ellos, es necesario pensar en cómo desde la alegría se despliega la potencia de los niños y maestros.

El escenario escolar es de este modo: situación, encuentro, responsabilidad ética y estética. En el Acompañamiento a las escuelas el Asistente Técnico-Pedagógico junto con el colectivo docente podrá interrogarse y reflexionar como en el siguiente ejemplo:

- Valorando su experiencia y la singularidad de su territorio ¿cómo abordaría estas nociones en el Acompañamiento a las escuelas?
- Las propuestas y prácticas escolares sostenidas potencian el uso de los espacios escolares. ¿Desde su punto de vista qué deberían mirar los directores en lo que hace a estas prácticas?

La dimensión colectiva del trabajo docente: los vínculos y la toma de decisiones

En el proceso de fortalecimiento de las instituciones, cobran significativa importancia, las relaciones profesionales como garantía de calidad de la tarea docente. En este sentido, consideramos oportuno reflexionar sobre *la dimensión colectiva del trabajo docente*, haciendo referencia a la modalidad del trabajo institucional centrada en la toma de decisiones, acuerdos y estrategias para la planificación conjunta de la enseñanza en los diferentes proyectos comunitarios, institucionales y áulicos.

Esta dimensión incluye las diferentes funciones dentro de la organización escolar y el ejercicio de la tarea, desde el lugar que cada uno ocupa y en la responsabilidad que se asume, como agentes de estado.

Un aspecto central en estos colectivos es la confianza. Es imprescindible que el clima de trabajo permita que se escuchen todas las voces, que sea posible el análisis, el consenso, en la elaboración y puesta en marcha del proyecto escolar. La confianza en la tarea se genera en el sostén que ofrecen los proyectos, en la consistencia de las propuestas, en su saber pedagógico. La confianza es una regulación contractual entre dos, y no es instituida sino aleatoria.

La tarea del ATP deberá girar en torno a la formación de estos colectivos docentes, que seguramente serán diferentes en cada jurisdicción, como así también en cada una de las escuelas de nuestro país.

El ATP podrá ser quien: ayude a armar la agenda de alguno de los encuentros, o quien aporte material del tema en cuestión, o quien tome nota de la memoria o quien coordine o pueda desde su mirada externa traer las voces de lo que está pasando en otras de las instituciones que acompaña y así fomentar las redes, oficiando de articulador y componedor de situaciones.

Es en esta tarea donde los ATP deben marcar *la diferencia* con su intervención, ayudando en la distribución de tareas, en propiciar que los maestros que poseen mayor experiencia en determinada área colaboren con los docentes noveles, por ejemplo.

Generar equipos de trabajo docente es sin dudas un *aprendizaje* y para muchas instituciones continúa siendo un desafío por enfrentar, desafío que ya no puede posponerse si queremos realmente que los alumnos y las alumnas tengan trayectorias escolares exitosas y mejorar las condiciones de enseñanza y escolaridad. Queremos decir que el trabajo en equipo es una condición para que las prácticas sean repensadas en pos de que los aprendizajes se llenen de sentido.

Vemos posible también la intervención del ATP para propiciar encuentros para el análisis y la discusión sobre las propias prácticas docentes, para hacer circular el saber y reflexionar alrededor de la tarea que los convoca.

Los ATP podrán acompañar a los equipos docentes en la reflexión de las relaciones interpersonales, su interacción y la construcción del "nosotros" como equipo. Sabemos que no es fácil lograr acuerdos en los equipos de las escuelas, ya que existen desajustes y discrepancias entre las expectativas de cada uno o la falta de consenso respecto de los objetivos y de las propuestas; pero estamos convencidos de que es posible dotar de coherencia al conjunto de actuaciones individuales, en base a acuerdos en relación con determinados principios y criterios. Trabajar codo a codo supone habilitar y considerar la mirada del otro, hacerle lugar, darle su espacio y poner parte de uno mismo –saberes, capacidades, convicciones al servicio de la escuela, en pos de una experiencia formativa, colectiva y democrática.

En la comunidad donde está inserta la escuela se materializa la vida social de los sujetos que a ella asisten y es una posibilidad para construir una red de intereses comunes para dar respuesta a problemas compartidos.

Nos interesa seguir construyendo una mirada compartida y no sólo de la institución sino de la comunidad educativa. La escuela ocupa un lugar simbólico en los barrios a los que

pertenece, cumple una función socialmente asignada y responde, por acción u omisión, a un posicionamiento político determinado. Por esto, dar lugar en la escuela a la acción comunitaria permite el ingreso de otros actores, con ideas externas de la escuela donde se requiere del involucramiento y del compromiso de todos, tanto del equipo de conducción, como de todos los docentes. Reconocer los saberes y experiencias que las organizaciones de la comunidad fueron desarrollando en relación con nuestros niños, requiere asumir la decisión de sostener un entramado político y social que potencie las trayectorias de los niños, su reingreso a la escuela en ciertos casos, su acompañamiento en otros.

Es interesante que el ATP aborde conjuntamente con la escuela los vínculos con la comunidad, la *relación con las familias*, ya que este vínculo puede tornarse más o menos cercano, viable, sostenido o distante según el lugar en que la escuela las sitúe. La mirada que tiene la escuela hacia las familias se pone en juego en los modos y espacios en que esta convoca a participar. El lugar en el que la escuela se posiciona y las formas en las que percibe y nombra a las familias condicionan los vínculos que se generan.

El ATP puede acompañar a la escuela en la tarea de planificar y diseñar el cómo y el cuando se convoca a las familias, a la comunidad, puede colaborar en la decisión que se relaciona con la frecuencia de los contactos, las formas en las que se producen estos encuentros como ser: a través de reuniones grupales o individuales, mediante comunicaciones orales o escritas, puede ayudar a que se definan cuáles serán los motivos de los encuentros como ser: información, colaboración, participación.

También el ATP puede intervenir en la definición de los criterios para analizar la participación familiar y lo que la escuela puede aportar a la vez que espera el apoyo de las familias al proceso de aprendizaje. Creemos que resultaría muy interesante pensar que existen varias formas en las que las familias se interesan y participan en la educación de sus hijos (apoyo y acompañamiento en las tareas escolares, diálogos, escuchas, la valoración que realizan respecto de la educación, la tarea de la escuela y los docentes y hasta los esfuerzos que significan que sus hijos puedan estar en la escuela, AUH, entre otros tantos.) Intervenir y colaborar para analizar los modos de participación y generar redes puede resultar más enriquecedor para comprender este vínculo.

Marco de acción

Lo que nos proponemos en conjunto

En el recorrido del documento fuimos definiendo las responsabilidades políticas del ATP en la implementación de las políticas del nivel, modos de intervención, el acompañamiento y esquemas de trabajo.

Los objetivos definidos en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente para el próximo trienio, profundizan desde sus objetivos y líneas de acción los alcances del nivel nacional para todas las escuelas del país. En el marco del PIIIE, las líneas de trabajo se van profundizando en beneficio de consolidar los objetivos previstos.

En esta etapa la intervención de los ATP, acompañará a las escuelas para superar las instancias de construcción de iniciativas pedagógicas -que en los inicios del programa, estuvieran vinculadas más a la lógica de proyectos escolares puntuales -para supeditarlas a la resolución de los problemas escolares en términos de propósitos específicos. De este modo se amplía el universo de derechos, se mejoran las condiciones de escolaridad, fortaleciendo las trayectorias y el gobierno escolar, en cada institución.

La planificación por proyectos tiene antecedentes e historia en la tradición vitalista y pragmática de la escuela. En este sentido el proyecto como modo de organizar el conjunto de conocimientos a aprender por los alumnos proponía un abordaje integral de la realidad de manera de hacer frente a la fragmentación que la escuela realizaba de los contenidos asociada básicamente a la parcelación del tiempo escolar, El proyecto superaba ambas fragmentaciones proponiendo un uso del tiempo prolongado más allá de la grilla de cuarenta o cuarenta y cinco minutos y también más allá de la clásica división de materias, (sin que ello quisiera indicar, sin embargo, una pérdida de los contenidos de cada materia).

Ahora bien, esta modalidad de comprender la organización de la enseñanza y del aprendizaje tuvo en la década de los 90 un giro. Los proyectos viraron en proyectos institucionales como modo de superar la organización clásica de la escuela. Los proyectos permitían una modalidad más horizontal de gestión (el proyecto podía ser coordinado por un par, por ejemplo) y favorecía un trabajo conjunto de los diversos grados. Ante la crítica de la desarticulación, el proyecto aparecía como modo de superar las diferencias y lograr modos consensuados de trabajo.

Ahora bien, en la práctica los proyectos se sobreimpusieron a la realidad de las aulas, y no pudieron superar la lógica que los produjo (recordemos que en esa década, los proyectos estaban a la vez relacionados con el financiamiento a las escuelas y al modo de regular la reforma en clave institucional) Tampoco modificaron la gestión de la escuela o sus modos de decisión y por el contrario instalaron una visión burocrática y formal de la idea de proyecto; "el proyecto es aquello que se escribe de una manera y con una secuencia formal determinada.

La llegada del PIIE supuso un cambio en el modo de comprender la tarea colectiva en la escuela. La iniciativa pedagógica, que disputaba el sentido con los proyectos novenitas, puso su énfasis en la enseñanza y en la recuperación de espacios de trabajo colectivos para generar mejores condiciones para enseñar y aprender. La instalación de la iniciativa no pudo desconocer la marca que había dejado ya la lógica de proyecto en la escuela aunque avanzó rompiendo la unión nefasta entre proyecto y financiamiento y rompiendo así la regulación sobre la escuela, brindando autonomía a sus actores y favoreciendo el trabajo propio e institucional.

Sostenemos que toda orientación se despliega sobre la base de la historia que nos produce y produce modos de interpretar en la escuela. En la actualidad no negamos la existencia de modos institucionales de encarar el planeamiento porque lo creemos necesario y porque una parte importante de las jurisdicciones sostienen esta modalidad de trabajo con sus instituciones. Sin embargo creemos necesario modificar a nivel nacional la intervención del programa para que sus acciones puedan fortalecer de manera más consistente, los

propósitos que el nuevo plan de educación obligatoria plantea. Es por ello que sin perjuicio de los que las jurisdicciones planteen como requisitos para la planificación de sus instituciones, el PIIE trabajará facilitando a las escuelas la posibilidad de analizar las metas que, en clave institucional, expresan los objetivos del plan, detectando aquellas que merecen más trabajo y orientando el financiamiento sobre esas tareas. En este sentido la reorientación supone abandonar la lógica de presentación de proyecto, discusión del mismo, aprobación y seguimiento para avanzar sobre un modo de acompañamiento que permita revisar los propósitos, analizar la realidad escolar y leerla a la luz de los desafíos que esos propósitos plantean, fortalecer el trabajo sistemático, articulado y consensuado en la escuela y privilegiar entonces, aquellos propósitos que requieran mayor atención. Sobre la base de la lectura de los problemas del nivel y poniendo siempre en el horizonte la tarea a cumplir.

Objetivos definidos para el Nivel Primario en el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente

Objetivo I: Ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso

Objetivo II: Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes

Objetivo III: Fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias educativas destinadas a niños y niñas escolarizados y no escolarizados

En todas las escuelas primarias del país se discuten, consensúan y desarrollan tareas que permiten cumplir los propósitos formativos del nivel. En estas páginas acercamos un conjunto priorizado de propósitos sobre los cuáles trabajaremos mancomunadamente en el próximo trienio 2013-2015.

Para ello indicamos que:

- Lea y analice estos objetivos y los propósitos comunes
- Establezca desde la lectura singular de la institución el modo de lograr su cumplimiento.
- Priorice cuál de ellos requiere de la utilización de los fondos del programa para facilitar su cumplimiento

Recordamos que en este trabajo no se solicita la elaboración de un proyecto integral sino el detalle de lo que en cada grado o escuelas según sea pertinente se realizará para lograr estos propósitos, muchos de los cuales se despliegan dentro de las propuestas de trabajo diario.

Nos proponemos en el nivel	Nos proponemos en esta escuela		Tareas, acciones a realizar en cada ciclo, en cada grado.	Utilización del Fondo Escolar para el cumplimiento de los propósitos del nivel primario
	Partimos de aquí	Queremos llegar a...		
Garantizar el acceso y la permanencia en la escuela primaria a todos los niños y niñas del entorno cercano.				
Desarrollar estrategias que mejoren la enseñanza (la planificación, el progreso y los modos de evaluación) de la lectura y la escritura en primer ciclo de manera de lograr que todos los niños y niñas logren estos aprendizajes durante su transcurso.				
Generar alternativas pedagógicas que permitan el apoyo pedagógico a los niños que más lo necesiten (los que reingresaron a la escuela luego de un tiempo de no ir a ella, los que hayan repetido, los que se encuentren con mucha más edad de lo esperado para el grado, etc.).				

Mejorar las capacidades de lectura y escritura de los estudiantes de nivel primario con intensificación de acciones en el tercer y sexto grado				
Lograr que la enseñanza de las ciencias naturales y ciencias sociales se haga explícita en el primer ciclo de la escuela primaria.				
Intensificar la enseñanza de las matemáticas en el segundo ciclo, en particular de la geometría.				
Respetar el tiempo establecido curricularmente para la enseñanza de las ciencias sociales y naturales para su enseñanza en el segundo ciclo.				
Profundizar la enseñanza de las matemáticas en primer ciclo, en particular cálculo mental y resolución de problemas con las cuatro operaciones y diversos procedimientos.				
Garantizar la enseñanza de los saberes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el segundo ciclo.				
Fortalecer la enseñanza como una tarea colectiva y públicamente construida.				

Fortalecer los vínculos entre la escuela, la familia y organizaciones de la sociedad civil, estableciendo canales de participación y trabajo en conjunto.				
Utilizar los recursos y materiales que el Estado pone a disposición en cada institución escolar.				

4. Documentos para acompañar a las escuelas

Con la intención de colaborar en la intervención que realizan en las escuelas los ATP se incluye un listado de documentos y bibliografía que consideramos contribuirán con la tarea. Seguramente estos necesitarán ser contextualizados en el marco de cada una de las singularidades de cada jurisdicción territorial.

- Ley de Educación Nacional (26.206).
- *“Políticas de Igualdad para las Escuelas Primarias, Programa Integral para la Igualdad Educativa PIIE 2012-2013. Mejores propuestas escolares para las generaciones del Bicentenario”, serie Entre Equipos Técnicos*, Ministerio de Educación de la Nación, 2012.
- *“Políticas de Igualdad para las Escuelas Primarias, Programa Integral para la Igualdad Educativa PIIE 2012-2013. Mejores propuestas escolares para las generaciones del Bicentenario”, serie Entre Docentes de Escuela Primaria*, Ministerio de Educación de la Nación, 2012.
- Torres, M (2011): *La enseñanza como especificidad de la Institución Escolar, Entre Docentes*, Dirección de Educación Primaria, Ministerio de Educación de la Nación.
- *La Enseñanza de las Ciencias Sociales. Aportes para la discusión. Entre Docentes de Escuela Primaria*, Ministerio de Educación de La Nación, 2012.
- *La lectura y la escritura en la escuela. Aportes para la enseñanza. Entre Docentes de Escuela Primaria*, Ministerio de Educación de La Nación, 2012.
- *La lectura y la escritura. Textos para compartir. Entre Docentes de Escuela Primaria*, Ministerio de Educación de La Nación, 2012.
- *Aportes para el Desarrollo de Iniciativas Pedagógicas. Entre Docentes de Es-*

Escuela Primaria, PII, Ministerio de Educación de la Nación, 2010.

- El sistema Educativo. Principales cifras del sistema. Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/>.
- Serie "Aprender con todos 4 y 5". Cuadernillos de actividades para seguir aprendiendo. Tareas de acompañamiento para alumnos y alumnas de 4to y 5to grado, Ministerio de Educación de la Nación, 2009.
- Serie "Piedra Libre para todos", Ministerio de Educación de la Nación, 2010.
- Serie "Temas de alfabetización", Cátedra Nacional de Alfabetización Inicial, 8 módulos, Ministerio de Educación de la Nación, 2011.
- *Entre Docentes de la Escuela Primaria*, 2010.
- Organización de Estados Americanos. Proyecto Hemisférico "Elaboración de Políticas y Estrategias para la Prevención del Fracaso Escolar". Seminario Virtual de Formación. Clase: "Detrás, está la gente". Autora: Flavia Terigi. Disponible en http://www.porlainclusionmercosur.educ.ar/seminario2008/pdf/clase1_esp.pdf
- Mapa Educativo Nacional. Datos estadísticos referidos a la tasa de promoción efectiva 2009-2010, a la tasa de repitencia 2009 y a la tasa de abandono interanual 2009-2010.

ANEXO

Este anexo contiene parte de un material utilizado por la Dirección de Nivel Primario que recupera algunas secciones de la serie "Entre docentes de Escuela Primaria 2010".

El funcionamiento escolar

La idea es que los equipos de asistentes acompañen a las escuelas utilizando este material que fue distribuido en las escuelas por el Ministerio de Educación de la Nación, para reflexionar sobre el estado de situación del funcionamiento escolar y poder pensar desde ahí qué aspectos de la gestión podrían mejorarse.

En relación con los propósitos y las tareas priorizadas por las escuelas:

- ¿Cómo y quiénes participan en la elaboración de los propósitos escolares?
- ¿Todos los actores de la comunidad educativa (equipo de docentes, el personal no docente, las familias y los alumnos) conocen estas acciones y tareas priorizadas?
- ¿Existieron reajustes o modificaciones en estas acciones y tareas de acuerdo a los resultados obtenidos? ¿Por qué?
- ¿Cómo se toman las decisiones sobre la enseñanza (en reuniones de docentes, a través de consultas a los docentes)?

- ¿Hay reuniones de trabajo por ciclo?
- ¿Qué se podría trabajar en esas reuniones para llegar a acuerdos dentro del ciclo?

En relación con la normativa (leyes, decretos, resoluciones, disposiciones, normas de convivencia, otras normas):

- ¿Se revisan las normativas que la escuela tiene de acuerdo a los nuevos propósitos educativos de inclusión y calidad?
- ¿En base a qué normativas se toman las decisiones?
- ¿Qué se prioriza a la hora de tomar decisiones?

En relación al desarrollo profesional de los docentes:

- ¿Existe en la escuela la planificación conjunta entre docentes de un mismo grado y docentes del ciclo? ¿De qué manera se podría concretar esto?
- ¿Se promueven acciones en red con docentes de escuelas cercanas? ¿En qué consisten? ¿Qué resultados tuvieron?
- De las capacitaciones nacionales y provinciales recibidas ¿de qué manera favorecieron, ampliaron o enriquecieron su manera de enseñar?

En relación con la articulación con otras organizaciones comunitarias (Salud, Justicia, Trabajo, ONGs, etc.):

- ¿En qué se articuló?
- ¿A partir de qué problemas?
- ¿Qué cambios se pudieron ver a partir de esta articulación?
- ¿Se trabaja conjuntamente con organizaciones de la comunidad u organismos estatales para favorecer la trayectoria escolar de los alumnos?

Reflexión acerca del proceso de enseñanza

Para acompañar a las escuelas en la reflexión acerca del proceso de enseñanza, podemos utilizar los cuadros del material *Entre Docentes 2010 y Entre Docentes 2011* "Todos los mundos en la escuela de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales", que nos permitirá profundizar el intercambio acerca de lo que sucede al interior de cada área curricular.

Se puede partir de las siguientes preguntas:

- ¿Por qué se priorizaron algunas situaciones de enseñanza?
- ¿Qué otras situaciones de enseñanza se podrían incorporar a la enseñanza de cada Área?

- ¿Qué situaciones de enseñanza que se hayan desarrollado durante el año pasado consideran que dieron buenos resultados?
- ¿Hay continuidad, semejanza, diferencias entre las situaciones de enseñanza presentadas en uno u otro grado/año escolar en cada Área?

Sería importante continuar el análisis pensando en las siguientes cuestiones:

En relación con la planificación

- ¿En qué medida resulta útil?
- ¿Qué otros aspectos se podrían anticipar o prever en la planificación para potenciar las situaciones de enseñanza?
- ¿Los contenidos por ciclo están secuenciados en cada uno de los grados/año?

En relación con la evaluación y promoción de los alumnos

- ¿Quiénes participan en la promoción de los alumnos?
- ¿Qué criterios se tienen en cuenta para promocionar a los alumnos al grado siguiente?
- ¿Qué instancias complementarias de evaluación se han implementado en la escuela (período de boletines abiertos, período de compensación) con qué objetivos se implementan, y que resultados se obtuvieron?

En relación con la articulación con los diferentes Niveles y Modalidades.

- ¿En qué se articuló?
- ¿Con quién o quiénes se articuló?
- ¿A partir de qué problemas?
- ¿Qué cambios se pudieron ver a partir de esta articulación?

Del Panel: “La Unidad Pedagógica del primer y segundo grado. Perspectivas institucionales, pedagógicas y didácticas”

(Conferencia Delia Lerner)

Buenos días quiero agradecer la invitación a participar de este panel porque la resolución del consejo federal y su análisis que es objeto de este encuentro tienen profunda resonancia en mi trayecto profesional y representan una alegría personal.

Como dijo Silvia el departamento de CS. educación de la universidad de buenos aires emitió una declaración que apoyaba fuertemente esta resolución, decidimos respaldar la resolución porque es indudable la relevancia de asumir como política pública un conjunto de medidas que apuntan a hacer efectivo el derecho todos los niños a la educación y porque se trata de medidas que además están sólidamente sustentadas en la investigación, tanto en estudios que muestran los efectos negativos de la repitencia, como en investigaciones didácticas que evidencian resultados relevantes en el aprendizaje cuando la propuesta de enseñanza ponen en juego los conocimientos infantiles y plantean desafíos que promueven la producción de nuevos conocimientos.

En esa declaración destacamos en particular la conformación de una unidad pedagógica que incluyen los dos primeros años de la escolaridad primaria, Y decíamos que esta decisión acompañada por decisiones que apunten a asegurar el aprendizaje de la lectura y la escritura de todos los niños contribuirá a indudablemente a una mayor justicia escolar.

Luego detallamos una serie de razones por las cuales apoyamos la resolución y no así voy a leer pero voy a intentar en este ratito ampliar y profundizar un poco que queremos decidir con esas razones que alegamos a favor de la resolución.

En primer lugar la primera razón es porque la alfabetización es universalmente reconocida como un derecho humano, y por consiguiente es obligación de los estados garantizarla, eso no requiere explicación solo voy a hacer un comentario: constituir los dos primeros años de la escolaridad como unidad pedagógica es al igual que otros aspectos contemplados en las pautas una elección consciente de la política educativa dirigida a superar uno de los más fuertes mecanismos de selección que operan implícitamente en la institución escolar, mecanismos que consolidan y profundizan la desigualdad social aun cuando muchos actores del sistema no han tomado conciencia de ello.

Las otras dos razones, son en primer lugar entendemos que la escuela graduada no puede ser considerada como natural porque hay otros sistemas educativos que han emitido otras opciones, como saben en Italia hay 5 años sin promoción interna, en España, en Cataluña 1er y 2do grado es solo una unidad con el mismo maestro que luego vuelve a primero cuando un grupo termina 2o, y en Brasil hace unos años en San Pablo y en Rio de Janeiro y Minas Gerais hay un sistema que se denomina progresión continuada que sin reprobación ni promoción en todo el primer ciclo de lo que ellos llaman enseñanza fundamental que abarca los primeros 5 años de escolaridad de 6 a 10 años aproximadamente, aclaro que los chicos que terminan 3er grado no han logrado leer con total autonomía ni producir texto a la par de sus compañeros, esos niños pasan a una situación escolar en donde las condiciones son más cuidadas hay menos niños el personal docente es mucho más formado y se realiza un seguimiento cuidadosísimo de la situación de enseñanza y aprendizaje pero pasando 4to grado, digamos esto no tiene ninguna repercusión en su vida y además se espera que esto sea transitorio tanto desde el punto de vista de los niños como desde el punto de vista de las necesidades de que exista estos grupos a medida que avanza la formación docente de todos los maestros.

Por otra parte la graduación es solo una manera posible de distribuir el saber en el tiempo. La forma en que se gestiona la relación entre el tiempo y el saber tiene clara repercusión

tanto el objeto de enseñanza como el sujeto de aprendizaje. Desde la perspectiva del objeto de enseñanza; como lo ha demostrado..., la correspondencia que hay entre parcelas de saber y parcelas de tiempo conduce a la fragmentación de los objetos de enseñanza. En el caso de la alfabetización esta fragmentación está relacionada por ejemplo con la concepción de dos tapas separadas en una primera etapa se enseña el código y solo después se pone en primer plano la comprensión y la producción de textos, de ese modo tanto la lengua escrita como la lectura y la escritura tanto prácticas sociales se presentan fragmentadas separadas de sus propósitos, despojadas de su complejidad.

Desde la perspectiva del sujeto el aprendizaje es concebido también en forma parcelada y acumulativa en lugar de reconocerlo como un proceso de aproximación sucesivas de objetos complejos y por otra parte el dispositivo obliga como si "todos los alumnos aprendieran lo mismo al mismo tiempo" es lo que Flavia Terigi ha llamado la monocromía de nuestro dispositivo escolar.

Ahora bien sabemos que los niños ingresan a la escuela con conocimientos diferentes más o menos próximos a lo que queremos enseñarles, si hay algo común en todos los grupos de 1er grado es que en todos reina la diversidad y la diversidad es una característica de las culturas humanas y como dice Emilia Ferreiro es necesario preservarla tanto o más que la biodiversidad. Enseñar exige entonces, conducir la trayectoria intelectual de la clase en su conjunto sin perder de vista la trayectoria de cada sujeto singular. Como el aprendizaje no es fiel reflejo de la enseñanza como cada alumno se aproxima a los nuevos contenidos desde sus conocimientos previos es esperable que en la clase coexistan trayectorias escolares muy diferentes sin embargo como bien sabemos para la institución escolar no es fácil trabajar con las diferencias. En general ha tendido a negarlas suponiendo que es posible lograr una total homogeneidad o a tendido a reconocerlas pero de una manera estigmatizante.

Como señala Flavia Terigi cuando un sujeto se retrasa demasiado en esa cronología cuando no logra los aprendizajes al ritmo común de la clase la respuesta que da el sistema es que repita, es decir que vuelva al inicio de la cronología prevista para ese año, lo que se preserva no es la integridad del grupo escolar ni el recorrido personal del aprendizaje sino la secuencia monocrónica del aprendizaje y se preserva por un principio de economía en la organización de las poblaciones para enseñanza. Esta decisión la de hacer repetir al alumno preserva la monocronía grupal por sobre la cronología individual de aprendizaje y tiene importantes consecuencias en lo que llamamos "fracaso escolar", y constituye uno de los ejemplos más importantes de la manera en que las condiciones pedagógicas de la escolarización producen el llamado riesgo educativo. En relación con esto agregábamos también en nuestra declaración que apoyamos la medida porque numerosos estudios han demostrado que la repitencia no es una solución. Lejos de contribuir al aprendizaje lleva muchas veces a la repitencia reiterada y frecuentemente desemboca en la exclusión de los niños en la escuela. Yo me voy a referir a ejemplos brasileros que por diversas razones estoy cercana a diversos programas de Brasil, a la secretaría de educación del departamento de San Pablo.

En relación con esto y basado en una nota de una revista de diciembre de 2010 en Brasil los índices históricos de repitencia de 1er grado eran dramáticos en el 1956 fueron reprobados el 56.6% de los alumnos que terminaron el primer grado en el 1993 esta reprobación fue del 49% y la media anual era del 50% semejante índice de reprobación, esta vinculado a que, en

esa época ingresaban a los 7 años a 1er grado se esperaba q ellos adquirieran una estructura alfabética en un año sino también una escritura ortográfica y que además leyeran fluidamente. Fue recién a mediados de los 90 que el país llevo a darse cuenta del genocidio intelectual que era su educación publica en especial en lo referente a la alfabetización era como si la mitad de la población brasilera fuese poco capaz de aprender. En el estado de San Pablo la situación comienza a cambiar en el 1984 cuando se inicia el ciclo básico que incluye los primeros años de escolaridad en 1985 el ciclo básico involucraba a un millón y medio de alumnos y 50 mil maestros.

El solo hecho de suprimir al reprobación, la posibilidad de reprobación, sin que sea posible modificar significativamente la enseñanza genero que al terminarse el primero ciclo de dos años se bajara la repitencia un 10% pero todavía se mantenía en el 40% pero la investigación muestra que una parte importante de los alumnos necesitaba un poco mas de tiempo para alfabetizarse pero muestra también que la prolongación en el tiempo no es suficiente para que el resto de los chicos aprendan a leer y escribir convencionalmente.

Los resultados de las investigaciones sobre repitencia en brasil desde hace tiempo son tan contundentes que han callado bastante las voces de quienes atacaban la progresión continuada aludiendo al facilismo o al riesgo de bajar la calidad del nivel educativo. Veamos que dicen estas investigaciones (del Estado de San Pablo, Brasil entre 71-81):

Pone en evidencia que la repitencia es perjudicial tanto desde el punto de vista económico como educativo porque disminuye el grado de eficiencia interno del sistema porque es predictorio del abandono afecta negativamente la igualdad de oportunidades y aumenta los costos de la Educación. Además la repitencia afecta seriamente el autoestima de los alumnos los estigmatiza y aumenta el riesgo de expulsión del sistema educativo, no aumenta la homogenización de los grupos no contribuye al aprendizaje y esto se muestra q al comparar el rendimiento de los repitentes y de los alumnos que fueron promovidos automáticamente (se decía así en esa época) que su rendimiento es mejor, el de los promovidos. Esto genera una gran preocupación de los investigadores nivel general.

Los investigadores analizaron el desempeño de 41.000 alumnos, en dos años consecutivos. El examen pretende medir el desempeño en los primeros grados de la escuela publicas, 41635 niños cuyo desempeño se analizo en el 2do año en el 2009 presentaron bajo desempeño, en total 5483 eran repitentes, aquellos que habían presentado bajo rendimiento ya en 2008 y habían sido promovidos al año siguiente mostraron una evolución mayor en la evaluación aplicada en 2009. Entre los q repitieron en 2009 solo 453 repetían por primera vez, en tanto que casi 4000 niños que participaban del programa ya había repetido hasta 3 veces algún grado con la confirmación que la repitencia suele producir la repitencia reiterada. Entre los chicos reprobados la mayoría no había asistido al preescolar, refiriéndose a la repitencia en primer grado señala cálculos recientes indican que para brasil la probabilidad de aprobar el 1er grado para los que cursan la primera vez es casi el doble de la probabilidad del que ya es repitente de ese grado. La repitencia tiende a provocar nuevas repitencias y muchas veces desembocan en la exclusión. En relación con el aumento de las tasas de repitencia se riges costa ribero, en señalar la crueldad del sistema que hace que muchos chicos que necesitan 2 años para cursar, con una crueldad en el medio; se realiza una evaluación el primer año donde se imputa al alumno de fracasos que ya habían sido

definido a priori por la cultura del sistema educativo. En conclusión todas las investigación muestras q el alumno que repite tiende a reiterar la situación de fracaso, decidir q un niño repite es poner una marca en su destino escolar en su destino como persona decidir que un niño repita es también implementar que sea expulsado del sistema educativo. La promoción automática que no es la figura q nosotros adoptamos, aunque tiene la ventaja de no estigmatizar al alumno por su bajo rendimiento solo da fruto si es acompañada por acciones q promuevan los aprendizajes esperados.

Al apoyar la resolución el departamento de cs de la Educación enuncia también estos argumentos porque la resolución esta basada en la concepción actual de la alfabetización porque alfabetizar es mucho más que enseñar a leer y escribir. La concepción sobre la alfabetización como creo que sabemos todos ha ido modificándose fuertemente por una parte a causa de las nuevas y crecientes exigencias de la vida social y por otra parte a causa de los múltiples estudios sobre ellas n que se han realizado en las ultimas décadas desde diferentes ramas del saber.

Además la reducción de la alfabetización a la enseñanza de las primeras letras esta en el origen del analfabetismo funcional cuando la lectura y la escritura se conciben como técnicas instrumentales cuando se desligan de sus propósitos sociales y personales es difícil lograr q los chicos le atribuyan sentido a su aprendizaje salvo que ya hayan podido construir ese sentido desde otro lugar.

Estas son las razones por las cuales se han descartado la concepción tradicional y se ha redefinido la alfabetización concibiéndola de una manera mucho mas amplia.

Veamos entonces como definen y señalan en tal sentido algunas organismo internacional: La OCLL dice alfabetizarse es adquirir la capacidad de utilizar materiales impresos e información escrita para desempeñarse en la sociedad APRA lograr las propias metas y para desarrollar el propio conocimiento y el potencial.

Se señala que la alfabetización Es un aprendizaje que dura toda la vida que se ha pasado de una visión cuantitativa a admitir que calidad y equidad son componentes inseparables de cualquier esfuerzo alfabetizador.

Entre los contrastes q se establecen entre la concepción anterior y la actual acerca de la alfabetización, quiero subrayar que el analfabetismo ya no se considera como una patología social-individual sino como una responsabilidad social la meta ya no es erradicar el analfabetismo (una denominación que hemos criticado mucho) sino crear ambientes y sociedades letradas.

La alfabetización que antes estaba centrada desde el punto de vista de enseñanza ahora esta centrada desde el puto de vista del aprendizaje esto lo dicen las Naciones Unidas, yo me atrevería a decir que la alfabetización esta centrada en las relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje y centrada en el aprendizaje únicamente en el sentido que enseñar no significa mucho si los niños no aprenden.

Por otra parte la alfabetización ya no se considera como un proceso se sucede en un tiempo limitado sino como un proceso de aprendizaje q dura y se perfecciona a lo largo de toda

la vida y ya no es una meta de el 1ero y/o los dos primeros grados sino que es una meta de toda la educación primaria, de la secundaria y de la universidad también, yo todavía me estoy alfabetizando, cada vez que escribo sobre algún tema que no conocía, la tecnología...

Esto lleva a plantearse algunos interrogantes: ¿si la alfabetización es un proceso de aprendizaje que se desarrolla a lo largo de toda la vida porque reprobar a los niños que no han logrado apropiarse del sistema de lectoescritura en su primer año de escolar? ¿Y si la alfabetización es un derecho de todos porque penalizar a aquellos que necesitan de mas ayuda para ejercerlo plenamente?

Si aspiramos a que nuestros alumnos se alfabeticen efectivamente tenemos q entender la alfabetización como incorporación plena a la cultura escrita. En particular a los sectores prestigiosos de la cultura escrita tenemos q asumir q el objeto de enseñanza son las practicas sociales de escritura y lectura, practicas compartidas de diferentes comunidades, practicas que tienen sentido, que se orientan hacia propósitos personalmente valiosos.

El proyecto de enseñanza que se sostenemos esta a travesado por una idea insoslayable, la apropiación del sistema de escritura adquiere sentido para todos los alumnos cuando se realiza en el marco de la formación del lector-escritor.

Esto implica que el objeto de enseñanza abarca el sistema de escritura, el lenguaje que se escribe y las practicas de los lectores-escritores. Esta idea se materializa en muchos materiales que existen ya en nuestros medios por supuesto

Finalmente quisiera hacer algunas reflexiones acerca de las condiciones que parecen necesarias ir construyendo para que sea posible hacer revivir en la concepción que actualmente tenemos de la alfabetización y para poder encarnar en la realidad de nuestras escuelas a lo largo y lo ancho del país los propósitos y las regulaciones plasmados en la resolución 134.

Para esto me voy a apoyar en la experiencia brasilera, por que estoy involucrada en esta realidad, solamente.

Y me voy a referir en particular a lo que sucede en al secretaria de Educación de San Pablo que ha sostenido con programas diversos

En la actualidad se articulan 4 programas:

- un programa de producción y discusión de materiales para docentes y alumnos
- un programa de formación de formadores de directores y supervisores y maestros también con acompañamiento institucional
- Un programa orientado a la formación inicial y continua de los docentes
- Y una evaluación interna

De esta manera se entrelazan acciones como las siguientes:

Se nombran coordinadores pedagógicos en todas las escuelas, se establece un horario semanal de trabajo pedagógico compartido con los docentes de los primeros grados (2 horas semanales), se realizan encuentros mensuales de formación y seguimiento de la tarea con

los formadores regionales quienes a la vez se reúnen semanalmente con los coordinadores pedagógicos de las escuelas y estos se reúnen semanalmente con los maestros de su escuela acompañando a los docentes en las clases, estudiando y analizando y planificando las clases con ellos.

Se acompaña de manera sostenida la gestión de supervisores y directores, se crean becas para estudiantes futuros docentes que asisten a un primer o segundo grado de escuelas públicas, se realizan encuentros mensuales con profesores de la universidad que forman a los estudiantes de magisterios de primaria.

En cuanto a programas de evaluación del desempeño lector y escritor de los chicos se realiza en segundo grado por supuesto no tiene consecuencia reprobatoria para los alumnos solamente tiene consecuencias para la enseñanza. Desde el 2003 esta evaluación es censal, abarca a todos los alumnos de 2do grado del estado.

Los criterios que orientan la evaluación son consistentes con el proyecto de enseñanza elaborado sobre el cual se forman los supervisores, directores, docentes, etc.

Thelma (Báez) señala que además de estos precoso de evaluación han permitido constatar avances hacia el objetivo de garantizar a todos los chicos una educación y alfabetización de mayor calidad.

Parece necesario por un saldo articular acciones coherentes que aborden diferentes planos, por un lado el plano de la formación; entonces formación docente inicial y continúa acción, formación y acompañamiento de directores y supervisores y acompañamiento de formadores docentes tanto en formación inicial como continua.

Además en el trabajo cotidiano de las instituciones parece imprescindible una coordinación pedagógica en cada escuela ejercida por alguien que pueda dedicarse plenamente a esa tarea.

También parece imprescindible espacios de trabajo compartido entre docentes que haga posible repensar y pensar la enseñanza, planificar y analizar juntos lo que sucede en las clases asumir como colectivos escolar el desafío de apropiarse del conocimiento didáctico producido acerca de la enseñanza de la lecto-escritura.

También parece necesario sostener la continuidad de las acciones sobre periodos prolongados, y avanzar en la investigación en lo que está sucediendo respecto esto. Finalmente volviendo al principio para logara q todos los chicos pasar de la monocromía a la policromía y crear modalidades de trabajo que atiendan mejor a la diversidad.

Del Panel: “La Unidad Pedagógica del primer y segundo grado. Perspectivas institucionales, pedagógicas y didácticas

(Conferencia Mirta Castedo)

Agradecemos desde la universidad de la plata y la facultad de humanidades y ciencias de la educación esta invitación, la iniciativa de sacar la manifestación a favor de la resolución, fue espontánea producto de la gran alegría que nos provoco encontrar un montón de ideas y de propuestas y de principios y acciones que siempre soñamos y tratamos de sostener desde lugares pequeñitos, que se transformaran en una resolución del consejo federal nos resulto maravilloso. Manifestamos públicamente nuestro apoyo sabemos que los marcos legales no determinan la acción pero facilitan ciertas prácticas, sabemos que muchos docentes e instituciones vienen desarrollando de manera marginal y acciones focalizadas donde se intentan forman de agrupamiento no graduadas, donde se intentan recuperar trayectorias dañadas o interrumpidas, donde que se generan debates sostenido sobre las prácticas de enseñanza y sus efectos en los aprendizajes de los chicos, por eso festejamos que la norma avale las practicas de enseñanza que desde la investigación y desde nuestras convicciones teóricas e ideológicas intentamos sostener desde nuestro trabajo cotidiano escolar o académico.

Tome algunos puntos acerca de la declaración que hicimos sobre la resolución que voy a intentar ampliarlos, el primer punto que quiero resaltar es que contrariamente a lo que sale en muchos diarios la medida se toma en un contexto favorable y entendemos por esto que este primer y segundo año tomados como unidad pedagógicas no es en la resolución una decisión aislada sino que se toma en junto a un montón de otras decisiones como fortalecer alternativas pedagógicas, privilegiar el criterio de promoción, fortalecer alternativas pedagógicas incluso para ingresos tardíos escolares, facilitar reingresos y traslados entre jurisdicciones, etc., todas estas están en la pauta, de modo que no se puede decir que es un contexto que no corresponde, sino que si hay algo que considera la resolución es considerar el contexto de todo lo que hay que hacer alrededor de tomar esta decisión sobre primer y segundo grado como bloque pedagógico.

El hecho de ser una medida tomada entre un conjunto de medidas es para nosotros un punto resaltado y da cuenta de una visión integral de querer hacer que los sistemas educativos no funcionen en contra de la declarada resolución y no es una política aislada sino que intenta garantizar las condiciones para recorrer los niveles, los años y los ciclos del sistema de manera continua sin interrupciones ni retrasos y completarlos y esto es fundamental, habiendo adquirido de manera progresiva los saberes y conocimientos necesarios para participar activamente en las culturas.

Si solo se hubiese tratado de 1er y 2do tendríamos serias razones para anticipar que lo que se promueve localmente es difícil de sostener en todo el proceso de organización todos sabemos que como todo hecho social lo que sucede en la trayectoria de los chicos es multicausal

y multidimensional de tal modo que atender a varios problemas al mismo tiempo es mejor garantía que solo tomar una decisión aislada.

También nos parece importante resaltar el hecho porque al referirnos a la resolución solo en el punto "unidad pedagógica" puede quedar instalado en la sociedad en general y en la comunidad escolar en particular más todavía un sentido diferente al que en realidad tiene la medida. Es parte de todo lo que se intenta resguardar como mejor. Se ha ido más lejos aun con la mutación de sentido afirmando y cito entre comillas un periódico que "se puede pasar primero sin saber lo que hay que saber en primero" al menos por el momento lo único que convoca la medida es la promoción más tarde bajo el mismo régimen de promoción hoy vigente en cada jurisdicción", aunque no caben dudas que los regímenes de promoción de la jurisdicción van a tener que ser de aquí en mas revisados.

Ahora bien como partiendo que es función del estado intervenir para resguardar el derecho de los niños niñas y jóvenes una educación justa e igualitaria quedan muchos temas conceptuales y prácticos por discutir todo ellos vinculados.

La segunda cuestión que quiero poner sobre la mesa, si es posible es que aceptemos el desafío, y hacia eso vamos, de un proyecto inclusivo no homogeneizante, quisiera recordar que justicia es igualdad no son necesariamente sinónimos de homogeneidad y ese es uno de los problemas principales con los cuales vamos q a tener que luchar, porque es la marca de fábrica de nuestra escuela.

Ahora el termino inclusión tiene sentidos diversos e históricamente no siempre tuvo los mismos sentidos. Inclusión y exclusión etimológicamente significan lo mismo significan encerrar, uno encerrar adentro y otro encerrar afuera respectivamente son verbos que se complementan y se oponen, estoy citando a Camilioni. En teoría sociológica aluden a relaciones centro-periferia y al concepto de marginalidad. Los marginales son el exceso de mano obra disponible, son los que sobran, son los que quedan fuera de la estructura que los excluye o que no los incluye, y aquí podría ser el caso de la estructura social o de la estructura escolar. En el concepto original por fuerte que parezca hay un sentido importante que conviene rescatar y retener: el de estructura. En este caso estructura escolar que no incluye y por lo tanto margina. En el concepto original no es voluntad del sujeto ni de condiciones internas la responsabilidad de la exclusión sino de la estructura que no lo incluye pero aun con sentido positivo es muy importante no olvidar que alguna vez incluir fue homogeneizar, nuestra escuela, heredera de la revolución francesa, fue una escuela que liquido las diferencias entre los ciudadanos, considerados como iguales ante la ley, la tendencia principal fue equiparar igualdad con homogeneidad si los ciudadanos eran iguales ante la ley la escuela debería contribuir a generar esos ciudadanos homogeneizando los independientemente de sus diferencias iniciales. No solo los guardapolvos dan cuenta del deseo fundacional también lo hacen los grados escolares homogéneos, el cuaderno único, el libro único, la clase única y colectiva, y sobre todo la fantasía de control más grande que ha construido la escuela que es: el agrupamiento gradual. Pensar que porque a un grupo de niños de la misma edad, reunidos en el mismo salón, alrededor de un mismo maestro y se les enseña lo mismo al mismo tiempo van aprender lo mismo y al mismo tiempo. En torno a esta idea empíricamente falsa se construye a la vez una idea de normalidad en la escuela, en el centro-dentro quedan los normales, y por fuera la desviación.

Pero en parte el concepto de proceso de inclusión a estado de normalidad se pierde la idea de transformación y lo normal queda asociados una propiedad de los sujetos que los hace auto causantes de su estatus escolar.

La escuela argentina de fines del siglo 19 y principios del 20 fue exitosa en la tarea de incluir logro que lo diverso se transforme en homogéneo, y unificando valores y normales, lenguas y variedades de lenguas y proporcionando a la vez una base de saberes comunes (esta es la parte buena) para construir una inmensa masa de ciudadanos, para incluir en una única cultura, esa escuela fue exitosa, la escuela homogeneizante incluyo pero a la vez expulso a los distinto y lo dejo en el territorio de lo anormal. Un proyecto homogeneizante es por definición un proyecto normalizador hace que todo seamos iguales al precio de dejar afuera a lo anormales la pregunta es ¿es posible un proyecto inclusivo, no homogeneizante? En eso estamos, aunque solo se trate de un enseño para el futuro con varias décadas de pasado. Pero ¿incluir en qué? En todas las culturas y no solo en la dominante. Es la primera diferencia sustantiva con la escuela que conocemos, incluirlo en las culturas orales y escritas es abrir la puerta del pie de igualdad para hacer de todas las practicas del leguaje un objeto de reflexión desde poemas hasta la lista de mandados hasta la publicidad, hasta el cuento tradicional, inserto en las distintas practica cotidianas que circulan en sus sintaxis en su léxico en su costumbres, en su organización, en sus rituales, en su sociedad, etc.

Es pie de igualdad porque todos reconocemos sus dimensiones sociales, lingüísticas y cognitivas, en la lista de mandados hay procesos cognitivos, también. Como objeto de reflexión porque en la escuela no solo se trata de hacer, sino de hacer reflexionando sobre lo que se hace, yendo mas allá de la acción tomando conciencia de los múltiples sentidos que portan y transmiten las acciones, es decir comprendiéndolas.

Dije incluir en que, ahora voy a decir incluir a quienes. Bastaría corresponder a todos con todas las culturas pero esta respuesta simple y casi obvia soslaya el problema no menor que señala Bourdie (cito): "El valor de utilización del lenguaje no es el mismo en diferentes grupos sociales, el valor es reivindicado por diferentes grupos como factor de identidad", ¿tiene esto relación con el leer y escribir? Creemos que si porque cuando se enseña a leer caperucita roja o se enseña a escribir una lista de mandados también se enseñan esos gestos, construcciones, libertades y transgresiones que son posibles, necesarias o prohibidas en el contexto de cada practica y la distancia de los alumnos con esa práctica es heterogénea hace que nuestra aproximación no sea idéntica no resulte para todos iguales y menos aun al mismo tiempo.

Los rituales, los usos y costumbres asociados a las conductas lingüísticas se definen culturalmente vinculados a experiencias y necesidades sociales y personales, nuestros chicos conviven en grupos con intereses y necesidades diferentes no pueden entender lo mismo como punto de partida solo nos podemos proponer lograr algo en común como punto de llegada. Practicas como la lectura literaria que entre nosotros asociamos a cierta calma, al goce, a la relectura, al comentario compartido son practicas absolutamente extrañas para algunos grupos.

Y practica de narración oral con ciertos rasgos de ceremonia de formulas de iniciación, con formulas, de posturas corporales, de muchos pueblos originarios que son ciertamente totalmente ajenas a nuestras prácticas de clase media, y están ligadas a otros usos a otros valoraciones.

Pero además de poseer saberes por su pertenencia a otros grupos sociales esos quienes, esos chicos son diferentes a los adultos porque son niños y como tales asimilan el mundo a sus esquemas, desde donde devienen conceptualizaciones que no son en absoluto transparentes para los adultos que no hayan sido advertidos de esa lógica, los últimos treinta años sobre la teoría de la alfabetización da cuenta hasta qué punto las conceptualizaciones de los chicos son diferentes a las de los adultos.

Entonces si estamos frente al desafío de un proyecto inclusivo no homogeneizante y si entendemos que es parte de ese proyecto que no se puede repetir entre 1ero y 2do grado, tampoco se puede permanecer en el nivel inicial ¿Qué se puede hacer? Muy esquemáticamente podemos decir que esa "solución" a la repitencia que dieron los sistemas educativos hasta ahora, es cuanto la distancia entre el enseñar y el aprender, se encontraba muy lejos de la norma, esa repitencia es coherente en un sistema donde se fracasa por inmadurez o por distracción, y que todos los objetos son iguales ante la ley escolar y que se aprende por mostración y repetición pero si no pensamos eso, ¿Qué hacemos? Porque tampoco es cuestión de que simplemente se decreta. Anote cuatro cosas que podemos hacer, algunas son obvias, pero que lo sean no quiere decir que por ello las hagamos.

La primera que anote es la existencia de prácticas de enseñanza sostenidas con sistematicidad y alternancia, digo porque cuando uno piensa en el perfil de un chico de primer ciclo que podríamos describir como una nena/nene que puede escribir alfabéticamente, que tiene algún grado de conciencia ortográfica, esto quiere decir que pregunta, que duda, que resuelve que no le da lo mismo escribir cualquier letra, que produce textos que al menos respeta alguno de los rasgos de alguno de los géneros, que puede leer textos expositivos, y que puede obtener de ellos la información que está buscando, que puede leer textos literarios y entender las historias, con alguna sutileza en el relato que lo haga pensar en las posibilidades que puede sucederse en las historias, pero siempre en relación con los textos. Cuando uno dice estas cosas una primera condición básica es que en la 4 8 horas diarias en que los chicos están en la escuela de lunes a viernes durante nueve meses, estas prácticas estén presentes todos los días, así de simple, pero no parece tan simple sostenerlo, que todos los días este leyendo algo que todos los días este escribiendo algo, que todos los días este reflexionando lo que está leyendo o escribiendo y que se vayan alternando practicas donde se lee por si mismo donde escribe por sí mismo, pero todos los días, sin esa sistematicidad y alternancia de prácticas nada se puede garantizar.

La segunda cuestión que anote es la de un maestro y una escuela, una institución, que observa las consecuencias de la enseñanza, que está mirando permanentemente a los chicos para hacerse cargo de los efectos de la enseñanza en los chicos. Esa observación tiene dos funciones complementarias: Ver cómo van avanzando los niños para evaluar la marcha de la enseñanza y ver cómo va avanzando la enseñanza para ver si vamos por el mismo camino o si se cambia el rumbo.

Ahora la pregunta que nos hacemos en primero y segundo, no son simplemente ¿en qué nivel están? Son preguntas prácticamente irrelevantes a qué nivel están, a este punto. Las preguntas que nos hacemos es por ejemplo si escribe su nombre solo o con ayuda, sino lo hace convencionalmente, si mira o no mira el modelo si lo va buscar solo o si se lo tiene q buscar la maestra o un compañero, eso miramos para ver si va avanzando o no. Si hace

todo eso y la práctica es sostenida en algún momento lo va a hacer (escribir con autonomía su nombre). Cuando intentan escribir, nos fijamos como son las escrituras, pero también nos fijamos si busca referentes para escribir, si pregunta, si localiza referentes en el aula de escrituras fijas, si cuando las va a localizar busca una que es pertinente o no, si cuando la encuentra puede analizar las partes o que le ayuda para analizar las partes, porque sabe que no es copiar cualquiera sino alguna parte, esas son las cosas que mira un maestro, para saber si los niños están avanzando de la manera en que yo estoy enseñando.

Ahora si traje algunos ejemplos de evaluación sobre escritura, toma de notas de candela una nena de sala de cinco, la maestra se llama Guillermina y la foto es del cuaderno de Candela, la escritura es sobre lo que dijo la maestra la maestra anoto sobre la escritura de Candela: "Candela escribe alfabéticamente tomando notas para el proyecto maneja todo el repertorio y escribe con grupos consonánticos, dobles y todo tipo de silabas. Hasta entonces faltó mucho desconocemos cuando lo hizo. Sabemos que escribía más o menos de este modo desde abril, tal vez antes. Ahora produce párrafos sin puntuación, pero perfectamente organizados con coordinantes y sub-coordinantes, con un léxico preciso y variado. Su escritura se lee sin dificultad. Escribe mucho y rápido".

También en otro momento se nota que candela escribe muy bien, sobre la siguiente (filmína) la maestra anota: "Candela incorporo la separación entre palabras y la puntuación. Mantiene las mismas cualidades del texto. Usa puntos seguidos de manera sistemática para separar enunciados regidos por un verbo. Produce sintagmas complejos que pueden leerse sin dificultad. Ortografía correcta en palabras como "que", "excelente", "vive" "osezno", "ballenato". Falta corregir ortografía en palabras como "disir", "emnra" (hembra), "poyuelo", pero no inhibe la escritura por ellos. Hace preguntas sobre ortografía mientras escribe. Escribe muy rápido. Los compañeros la consultan mucho y responde al mismo tiempo que escribe para sí".

Una maestra que está mirando a Candela, no está mirando el nivel de escritura de Candela, la está mirando cualitativamente a ella.

La siguiente filmína, no es un caso como el de Candela, este caso de Omar, que en la misma actividad que la anterior, la maestra anota: "Se resiste mucho a escribir, no parece inhibido. Desde que se puede observar lo que hace, hace líneas con poco control, sin unidades o pseudoletas, en cualquier lugar de la página. La copia se acerca al modelo pero no logra leerse siempre. No obstante, Omar mira el modelo para escribir."

Y este último detalle que mira la maestra en Omar es crucial.

En la siguiente imagen, si uno mira la hoja de Omar, parece no haberse modificado nada a la primera, sin embargo la maestra Guillermina anota: "No hay duda que Omar adquirido repertorio de letras consonantes y vocales. Tiene cantidad mínima y máxima y variedad interna e interfigural. Sistemáticamente, usa valor sonoro inicial. Escribe solo no consulta, ni es consultado. Escribe poco, cada palabra parece demandarle un gran esfuerzo."

Esta es la observación cualitativa que Guillermina hace de Omar, y lo que quiero resaltar que la maestra observa es que Omar está pensando lo que está escribiendo, dice "cada palabra le demanda un gran esfuerzo".

Mientras Omar sigue avanzando, en otro ejemplo, el de Denise, a través del cual quiero resaltar la descripción que hace la maestra sobre como escribe y dice: "Tiende a copiar (mentalmente) partes (iniciales) de palabras que han sido trabajadas grupalmente".

Esta es una marca sobre cómo está avanzando Denise, pero también es una muestra sobre como ella está enseñando, dice lo que yo muestro mas y pongo como modelo, y trabajamos grupalmente, Denise lo está mirando, y eso nos alegra. Y ya vemos como en otro momento Denise (otra alumna) ya esta escribiendo muy cercano a lo convencional, Guillermina señala: "Afianzo la tendencia a copiar palabras trabajadas grupalmente con o sin presencia de modelos, al mismo tiempo que produce según sus conceptualizaciones cuando no cuenta con modelos." Esto implica que no depende de la copia, también puede producir por sí misma, y sigue: "Se concentra mucho para producir cada enunciado. Pregunta casi siempre a la docente por valores sonoros." Esta es otra forma de tomar nota sobre los procesos de los niños.

Lo otro que quiero mencionar es que si ya basta, tenemos que empezar a armar cosas no graduales, de ninguna manera vamos a proponer y sostener que pasemos de la organización gradual a la no gradual de golpe, porque eso sería muy riesgoso y lo más probable sería que los resultados, si uno lo hace de golpe, sean peores que los que tenemos pero si hay q empezar a pensar en algunos espacios sistemáticos dentro de las escuelas permanentes donde los agrupamientos no se hagan por grados por ejemplo 2 horas los lunes y 2 horas los viernes donde todos siempre como la misma maestra no, algunos con esta otros con otra donde cada una se ocupe de una cosa. Y vamos haciendo contratos transitorios, por un rato, por algunas clases, para aquellos chicos que no están avanzando en sus trayectorias y que precisan de esa base necesaria y común que todos tienen que ir alcanzando. Eso lo hacemos dentro del aula graduada porque consideramos fuertemente porque pensamos que chicos con aprendizajes diferentes necesitan ayuda diferente. Esto lo hacemos en el aula graduada, pero necesitamos hacerlo institucionalmente, necesitamos organizar la institución de otra manera aunque sea en dos bloques por semana para que podamos darles más ayuda a esos niños.

Pero esos espacios son impensables, imposibles si no hay espacios de discusión institucional, sostener un espacio de deliberación permanente dentro de las escuelas donde nos organicemos para ver que secuencias para los que ya hicieron 3ero ahora leer en voz alta, por ejemplo, también van lo de 4to y 5to, y por otro lado estamos con un grupo de más chicos, donde vemos que en todos hay un avance de escritura se junten con otra maestra con los q están en igual condiciones y trabajen juntos, y hay otro grupo para los que están en las mismas condiciones.

Eso necesita deliberación institución, esto no es opinión, sino según la real academia española es sostener tener los pro y contra de las decisiones que tomamos y tomar en consecuencia esas decisiones en la escuela es juntarnos todos el gabinete, la orientación, la directora, los maestros y maestras, la bibliotecaria y ponernos a discutir pro y contras; si armamos grupo con aquellos o con otros, si la evaluación que hicimos de ese espacios fue de ese espacio estamos de acuerdo fue para un lado o para otro. No es "a mí me parece que...", eso es otra cosa.

Material de acompañamiento para las jornadas institucionales de las escuelas que amplían su jornada

Presentación

Este material se propone acompañar el tiempo de trabajo institucional de equipos directivos y docentes. En documentos anteriores, planteábamos la ampliación de la jornada escolar como una posibilidad para revisar la propuesta pedagógica de nuestras escuelas. En este sentido, incluimos también la posibilidad de repensar las jornadas de trabajo institucional, su dinámica y contenidos.

Proponemos acompañar para refundarlas como un espacio de reflexión sobre la enseñanza, para socializar y compartir experiencias pedagógicas, para revisar y profundizar el proceso de aprendizaje de los niños en el marco de las transformaciones que implica la ampliación de la jornada.

Acompañar el tiempo de trabajo institucional con el fin, también, de explorar propuestas renovadas para los contenidos curriculares más complejos, aquellos que habitualmente ofrecen mayores dificultades, de activar y profundizar modos de vinculación con las familias de nuestros niños y con la comunidad. Es decir, construir un tiempo colectivo para recuperar la alegría de enseñar que asume la militancia pedagógica.

Punto de partida

Para organizar los tiempos y las tareas generales del año, sugerimos que el equipo directivo confeccione una agenda que podrá compartir, enriquecer y acordar con sus maestros a fin de enmarcar puntos básicos de funcionamiento.

En la agenda podrán figurar

- responsabilidades de los miembros del equipo directivo dado que todos son responsables del proceso de enseñanza y de la tarea de los docentes, previendo que la escuela inicia una etapa de ampliación de la jornada con algunos grados y que se deben articular todos los ciclos;
- la organización institucional para el uso de los recursos considerando que en algunos casos habrá presencia simultánea de grupos de ambos turnos;
- la nueva distribución de tiempos y espacios a partir de la ampliación de la jornada;
- los modos y tiempos de visitas áulicas para el acompañamiento a los maestros;

- la periodicidad y las formas de comunicación con las familias;
- las estrategias de vinculación con la comunidad;
- los temas para las jornadas institucionales;
- la organización y las tareas del personal auxiliar.

Proponemos que la realización de estas actividades incluyan no sólo a los docentes a cargo de los grupos que amplían la jornada sino, por el contrario, que participe el colectivo docente en su totalidad ya que la escuela sigue siendo una sola institución, con un solo proyecto político-pedagógico que debe ser compartido y conocido por todos.

Las propuestas que siguen son sugerencias que cada equipo adecuará según el trabajo que viene realizando. Están concebidas para que ocupen una parte del tiempo destinado a la jornada institucional de manera de que puedan considerarse temas y tareas de otra índole que cada escuela deba resolver y acordar.

I Jornada Institucional

Febrero – Marzo

Estas actividades buscan promover la reflexión y la puesta en común de los objetivos de la Política de Ampliación de la Jornada Escolar enmarcados en los objetivos propios del nivel.

Actividad I

- Lectura de la Carta de Silvia Storino, Directora Nacional Nivel Primario.
- Compartan entre todos:

¿Cómo impactan estas palabras en Uds?

¿Cuál es el lugar de la escuela, la responsabilidad docente, cómo es el vínculo y la relación con las familias de los niños y con la comunidad cercana, la sociedad contemporánea y su apertura al mundo?

¿Por qué piensan que desde el Nivel Primario se asume la ampliación de la jornada como una oportunidad?

¿Qué desafíos surgen al pensar en su escuela?

Buenos Aires, 14 de diciembre del 2012

Querida comunidad educativa:

Les escribo a pedido de Lucy, su directora, quién con mucho afecto se comunicó conmigo gracias a las posibilidades que las redes sociales nos dan para estar cerca aún cuando vivamos a muchos kilómetros de distancia. Ella me comentó que realizarían la fiesta de fin de año y me pidió que les mandara algunas palabras para compartir. Me pareció una excelente idea, porque demuestra la importancia de la escritura como modo de vencer estas distancias. Les confieso que, como maestra que soy, me gusta mucho hablar, y también me encanta escribir. No se preocupen, voy a tratar de no aburrirlos ni que esto sea muy largo.

Cuando pensaba qué decirles imaginaba la escuela de uds. y también la de muchos chicos de nuestro país. Algunas cerca de ríos importantes, otras a orillas del mar. La de muchos, en el medio de sierras y montañas, otras en selvas tupidas o montes de difícil acceso. Quizás unas cuántas en las estepas de la Patagonia. En algunos casos muchos chicos aprenden con un calorcito intenso durante casi todo el año; otros, por el contrario, saben de lo que es tener nieve permanentemente. Algunos compañeros (porque sepan que todos los chicos que cursan la escuela primaria son sus compañeros) juegan a las figuritas o corren mirando lagos por la ventanas. Otros tienen ante sus puerta edificios enormes y un incesante pasar de autos y colectivos. Tenemos en nuestra patria muchas escuelas pequeñas en donde alcanzan los dedos de la seño y de algún alumno para contarlos a todos. ¡En otras las manos de muchas seños no alcanzan porque en verdad son cientos!

En suma tenemos muchas escuelas primarias en nuestro país y eso no es por azar. Necesitamos de las escuelas para que uds. puedan aprender muchas cosas juntos.

Sé lo que están pensando..¡les adivino la cara!; no siempre aprender es fácil, a veces nos cuesta levantarnos, y alguna vez (pocas seguro) tenemos más ganas de mirar la tele, salir a jugar con el perro, andar a caballo, pasar a buscar a nuestro amigo por su casa, ir a pescar, jugar en el ciber o a los jueguitos que estudiar o ir a la escuela. Quédense tranquilos, les cuento algo que nadie se va a enterar; a la directora, a las seños y también a sus papás, alguna veces, pocas, les pasó lo mismo. Pero a pesar de estas dudas que de vez en cuando nos atacan, también nos gusta ir a la escuela; porque están nuestros amigos, porque la seño nos espera con una sonrisa, porque nos inquieta un amor acaso, del otro lado de la pared del grado.

Sí, tenemos muchas razones para ir a la escuela.

Vamos para conocer a Sandokán y a Tom Sawyer, vamos para cantar lo que le pasó a Manuelita en Pehuajó. Vamos para escuchar por primera vez el nombre de Julio Cortázar, Leopoldo Marechal o Jorge Luis Borges a quiénes quizás no lean hasta dentro de algunos años, pero sabrán que fueron grandes escritores nacionales porque sus maestras se lo contarán. Vamos para saborear la piedra y camino de un bonaerense, Atahualpa Yupanqui o los versos de un Santiagueño tanguero, como Homero Manzi. Vamos para encontrarnos con los poetas, escritores y artistas que nuestros maestros nos leerán y que de a poco aprenderemos a leer solitos. Vamos para hacernos amigos para siempre de Gustavo Roldán, Javier Villafañe, Ema Wolf. (Aquí, quien lee la carta me hará el favor de nombrar también a aquellos escritores, poetas y artistas de la comunidad o de la propia provincia).

Vamos para conocer la vida de pueblos que vivieron en lugares y tiempos alejados y milenarios. Vamos para comprender cómo viven hoy los ciudadanos de nuestro país y del continente: Vamos para conocer nuestras selvas y nuestros valles; vamos para ser expertos en animales y plantas de nuestro lugar y de otros que, acaso, nunca visitemos.

Vamos para aprender a preocuparnos por lo que le pasa a otros seres humanos, vamos para discutir por qué, el mundo parece, a veces, patas para arriba. (lo dijo, alguna vez, un escritor latinoamericano).

Vamos para aprender a decir nuestras palabras, para dar nuestras razones y comprender la de los otros; vamos para conocer nuestros derechos y el de nuestras familias; vamos para aprender a defenderlos.

Vamos para enojarnos con lo que está mal y vamos también para aprender que nosotros podemos hacer algo para cambiar lo que no nos gusta con la palabra y el conocimiento que la escuela nos ayuda a adquirir.

Vamos para hacernos amigos, justamente, de aquellos con los que nunca pensamos en hablarnos o juntarnos; vamos para que las chicas y los chicos aprendan a vincularse de manera afectiva y respetuosa. Vamos para aprender a decidir, para aprender a comprender a los demás y comprendernos más. Vamos para aprender a participar, a saber que todos tenemos un lugar en el mundo y para aprender a luchar para que todos los tengan.

Vamos a la escuela por estas y muchas cosas más, vamos con alegría y con la esperanza de que el día que viene después de éste será, seguramente, mejor para todos. Y vamos también, terminando la carta porque sino van a estar allí hasta el inicio de clases y ahora lo que viene son las vacaciones.

Sepan que estamos cerquita de uds. Los que trabajamos hoy en el Ministerio de Educación de la Nación pensamos siempre en lo que chicos y maestros necesitan para trabajar mejor en la escuela e intentamos, todos

los días que esto pase. Eso es un Estado presente, el que se ocupa de que cada chico, cada aula, cada maestro y cada comunidad pueda desplegar lo mejor, porque todos lo merecen y es su derecho. No tengan dudas de que estamos simplemente, para cumplir con lo que hemos prometido como gobierno: defender la escuela y hacerla cada día, más linda y feliz.

Unas palabras para los papás; gracias por colaborar y estar siempre cerquita de la escuela. Los maestros los necesitan y sus hijos también. Mostrarles interés por la escuela es enseñarles a sus hijos que todos los esfuerzos que hagamos para estudiar son valiosos y necesarios. Los niños y niñas querrán la escuela, también por el amor que uds demuestran por ella. El encuentro de todos los adultos para lograr el mejor cuidado y protección de nuestra niñez es una tarea de responsabilidad que estamos para apoyar y promover, pero que necesita del aporte y la participación de todos.

Una palabra para sus seños o profes; gracias compañeros por fortalecer y hacer cada vez más digna la escuela pública. La presencia cotidiana de cada uno de uds. hace posible que la enseñanza a cada uno de nuestros niños y niñas se vuelva igualitaria y justa. Gracias por el compromiso, las ganas y la alegría que despliegan cuando enseñan en cada parte de nuestra patria.

Un gran abrazo, unas fiestas alegres y compartidas para la familia y felices vacaciones

*Silvia Storino
Directora de Nivel Primario
Ministerio de Educación de la Nación.
Argentina, un país con buena gente.*

Actividad II

- Lectura de fragmentos del cuadernillo “Criterios para pensar la propuesta pedagógica de una escuela que amplía su jornada”, de la Serie “Más tiempo, mejor escuela”.
- En grupos, cada uno trabaja con uno o dos fragmentos de los indicados abajo. A partir de la lectura consignan, por los menos, dos cuestiones a revisar en la cotidianeidad escolar para que los principios expresados sean alcanzados.
- En la puesta en común, cada grupo debe presentar brevemente el fragmento leído y las propuestas de revisión del funcionamiento escolar.

Fragmentos seleccionados:

- a. ¿Para qué ampliar el tiempo escolar? Pág 13 a 15
La niñez como sujeto de políticas integrales Pág 15 a 16
- b. Una nueva oportunidad para pensarnos y hacer escuela Pág. 17 a 18
La enseñanza como práctica pública y compartida Pág. 19 a 20
- c. La vitalización de la propuesta pedagógica Pág. 20 a 22
El armado de la propuesta en una escuela que amplía su jornada: un trabajo colectivo Pág. 23 a 24
- d. Sobre la diversificación de saberes y alternativas didácticas Pág. 25 a 28
- e. Sobre la ubicación, carga horaria, duración y extensión de nuevos espacios curriculares Pág. 28 a 31
- f. Sobre los agrupamientos de alumnos y la distribución de los docentes Pág. 31 a 34

Actividad III

La ampliación de la jornada escolar se desarrolla en el marco de la política educativa nacional; desde el Nivel Primario nos proponemos los siguientes objetivos:

- I. Ampliar y mejorar las condiciones y formas de acceso, permanencia y egreso
- II. Fortalecer las trayectorias escolares generando mejores condiciones para la enseñanza y los aprendizajes
- III. Fortalecer la gestión institucional ampliando las estrategias educativas destinadas a niños y niñas escolarizados y no escolarizados.
 - a- ¿Cómo dialogan los objetivos expresados en el orden nacional con la realidad de la escuela?
 - b- ¿Qué aspectos se necesitan priorizar para dar cumplimiento a cada uno de ellos en el presente año?

II Jornada Institucional

Abril

El objetivo de este encuentro es abordar en conjunto la noción de enseñanza, realizar acuerdos básicos para el posicionamiento institucional y revisar propuestas de enseñanza.

Actividad I

- Proyección del video “Enseñanza” de Escuela de Maestros de Canal Encuentro (www.encuentro.gov.ar) (28 minutos).

Solicitamos tomar notas de las intervenciones del Lic. Daniel Feldman.

- a. Comenten e intercambien sobre los dichos registrados.
- b. Desde la perspectiva que la institución se propuso para la enseñanza, realice las adecuaciones pertinentes para que los grupos bajo su responsabilidad pedagógica desplieguen su potencial de aprendizaje.

Proponemos estos ítems mencionados en el video para enriquecer el intercambio del punto a:

- La enseñanza como “un lugar para retirarse”
- Es una situación social, requiere al menos dos; implica una situación de asimetría
- Al final del proceso de enseñanza, dos saben lo que al principio sabía solamente uno
- El aprendizaje necesita una ayuda especializada
- Creer que los chicos pueden aprender y preocuparse por brindarles posibilidades a cada uno
- Escuelas que se preocupan por usar bien lo poco que tienen
- La enseñanza: es una profesión y un oficio, no cualquiera lo sostiene. Hay un involucramiento personal muy fuerte
- Es una tarea linda y disfrutable que vale la pena
- Enseñar no es mucho más que ayudar a los otros a meterse en los caminos que uno ha recorrido
- Poner a alguien en lugar de estudiante es lo mejor que la escuela puede hacer porque estudiante es el que aprende

Actividad II

- Lectura de los cuadernillos de la colección “Más tiempo, mejor escuela”.

Esta colección está compuesta por trece cuadernillos con propuestas de enseñanza de núcleos priorizados para las áreas del currículo –Lengua, Matemática, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Educación Tecnológica, Educación Física, Educación Artística, Formación Ética y Ciudadana y Lenguas Extranjeras–, así como de temas relevantes de la agenda contemporánea que se inscriben transversalmente –como Educación Ambiental, Educación Sexual Integral, entre otros–.

Dada la cantidad de cuadernillos, cada equipo directivo distribuirá los materiales para su lectura en grupos según crea conveniente. Es importante que en esa distribución no se prioricen las áreas que habitualmente tienen más presencia en la escuela (Lengua, Matemática) y se puedan aprovechar justamente las propuestas de los cuadernillos para reflexionar y organizar la enseñanza de otras áreas menos visibles (Formación Ética y Ciudadana, ESI, Ciencias Sociales y Naturales entre otras)

- A partir de la lectura, presenten brevemente el contenido de los cuadernillos para que todos tengan un acercamiento a las propuestas.
- Comenten qué aspectos de las propuestas de enseñanza les parecen novedosos y posibles de realizar en sus escuelas, qué elementos sería necesario revisar para llevar a cabo dicha implementación.
- Revisen los contenidos curriculares de las áreas. Organicen el tiempo que le asignarán a cada uno, distribúyanlos a lo largo del ciclo lectivo, piensen que *“todos los niños pueden aprender más y mejor, si mejoramos las condiciones de enseñanza”*
- La colección mencionada cuenta con un cuadernillo dedicado a Acompañamiento al Estudio. Proponemos su lectura, minuciosa y separada del resto de los cuadernillos, ya que la organización de ese espacio implica algunas definiciones especiales.

A partir de la lectura del cuadernillo, organicen con sus compañeros el espacio de acompañamiento al estudio:

- ¿Cómo armarían los grupos de niños? Consideren las situaciones individuales que deberán fortalecerse: organice tiempos, contenidos, actividades, grupos y rotaciones.
- ¿Qué dificultades, en el plano de la enseñanza, consideran necesario fortalecer y por qué?
- Propongan parejas pedagógicas específicas para sostener estas acciones.

III Jornada Institucional

Mayo

El objetivo de estas actividades es revisar y planificar la relación de la escuela con las familias y la comunidad como así también la mirada sobre nuestros niños, niñas y sus familias.

Actividad I

- Proyección del video “Confianza” de Escuela de Maestros de Canal Encuentro

(www.encuentro.gov.ar) (28 minutos).

Solicitamos tomar notas de las intervenciones.

Trascribimos algunos puntos planteados por la Lic. Laura Duschatzky en el video que nos resultan interesantes considerar en la puesta en común:

- Significado de la expresión “A la deriva”, viajar sin saber adónde
 - La confianza es algo constitutivo de la relación docente - alumno
 - Hablamos de la confianza cuando parece que carecemos de ella
 - Hoy en día pareciera que en las instituciones educativas no queda claro qué es lo que ocurre adentro a diferencia de lo que ocurre afuera
 - Muchas veces, frente al caudal de información al que los chicos acceden de distintos modos a las múltiples agencias que educan, el docente se pregunta qué tenemos para ofrecer nosotros que signifique algo distinto para el alumno
 - ¿Qué plus me da ir a la escuela ahora? ¿Cómo hacer para que se quiera quedar acá?
 - Convite: convidar – invitar
 - Enseñar: producir un movimiento
 - Ser es diferente de devenir
 - Chicos con baja autoestima, falta confianza
 - Confianza es una apuesta, implica adquirir ciertas seguridades, ciertos saberes
-
- Construyan una definición de confianza que sea abordada como premisa transversal a la tarea del año.
 - Revisen cómo incide esta condición de confianza en el aprendizaje de los niños en cada una de las áreas de enseñanza.

Actividad II

Familias y comunidad

- Lean el siguiente texto en el que se relata una interesante anécdota del Maestro Luis Iglesias:

“En una entrevista que Ana Padawer reproduce en su tesis doctoral, el maestro destaca un punto de inflexión en su pedagogía. Un día fue a verlo un campesino, padre de cuatro de sus alumnos, y luego de expresarle qué encantados estaban sus hijos de asistir a la escuela, le planteó cierta disconformidad: “Maestro, disculpe, pero se lo tengo que decir, resulta que usted ahora está trabajando, enseñándoles la vida del campo a través de la tierra, criando animales y demás. Y ahí sí estoy en desacuerdo, porque de eso le enseñamos nosotros. [...]Y yo estoy seguro de que mis hijos saben más que usted de estas cosas. [...] Lo que usted les enseña a mis hijos allá adentro no les podemos enseñar ni yo, ni mi señora, ni los peones, ni nadie. Y si usted no lo hace, mis chicos van a salir de acá como llegaron”. Iglesias recuerda esas palabras como un “golpe en la nuca”.

- Para reflexionar, a partir del texto y teniendo en cuenta el video “Confianza” y los intercambios realizados, ¿Qué plus le ofrecemos a los chicos en nuestras escuelas?
- Pensando en la comunicación con las familias
 - a. Entre todos, realicen una lluvia de ideas para determinar temas de interés y contenidos prioritarios a tratar en las reuniones.

A partir del listado confeccionado, elaborar otro con dinámicas y recursos a utilizar. En este punto, es interesante intercambiar y armar un banco de textos, videos, juegos, etc para las reuniones con las familias.
 - b. Para acordar

¿Qué implica que una familia esté presente? Vinculado a esto ¿el horario habitual de las reuniones es accesible para las familias? ¿de qué manera se hace la convocatoria?

Pensar dos notas para invitar a los padres reparando en el tono que se utiliza y la información que se brinda.
- Pensando en la comunidad

Entre todos, sistematizar la información con la que cuentan sobre organizaciones existentes en la comunidad y el trabajo que realizan. Si hubiera pocos datos, podrían organizarse para efectuar un relevamiento más acabado.

Del listado armado, evaluar cuáles son más cercanas a la escuela por la tarea que llevan a cabo, por su incidencia en las trayectorias escolares de los niños y niñas o por las familias con las que trabajan y pensar estrategias concretas para el trabajo conjunto en el caso en que no lo hubiera.

IV Jornada Institucional

Junio

El objetivo de este encuentro es, por un lado, reflexionar sobre el vínculo con los niños y la cotidianeidad en la escuela y, por otro, organizar el modo y la manera de evaluar la ampliación de la jornada con los niños y las familias.

Actividad I

- Lectura del siguiente texto, perteneciente a “Del sostén a la transgresión. El cuerpo en la crianza”, de Daniel Calmels¹³

“Tutores”

*Las varas que se colocan junto a las plantas jóvenes resultan un ejemplo válido para pensar lo que denominamos **acompañamiento**.*

Estos tutores cumplen la función de sostener lo que todavía esta débil para mantenerse sin desviaciones y roturas. Estas varas son más fuertes que el tronco que sostienen; están ligadas a él por géneros o hilos que no impiden su ensanchamiento, ni lastiman su corteza. Hasta cierto momento del desarrollo, el peso cae sobre estas guías, porque luego el árbol, al crecer, ya pudiendo solo, asume su propio sostén.

Podemos pensar que en algún momento alguien corta los géneros que une la guía al árbol pequeño; si así no se hace, es posible ver una planta joven sosteniendo la vara que le sirvió de guía o, si la planta estaba aferrada con alambres, que este deja marcas en su corteza e impide su desarrollo.

Sea cual fuere el modo de estar sujeto a la guía y por más que cambie la corteza, el árbol lleva consigo la historia de la vara que acompañó su ascenso.

- A partir de la lectura, recuperen alguna escena vivida en la escuela que de cuenta de la idea de acompañamiento que propone el autor.

13. Daniel Calmels es escritor, psicomotricista, docente universitario e investigador de las temáticas del cuerpo.

- Piensen qué posibilidades brinda la ampliación de la jornada para generar y sostener situaciones de acompañamiento a los niños y niñas en sus trayectorias escolares.

Actividad II

Evaluación del proceso de implementación de la Ampliación de la Jornada.

- Acordar dinámicas para que los chicos piensen su propia evolución, los cambios, dificultades y aciertos.
- Organizar la manera de compartir con las familias su mirada sobre la implementación. Consignar qué aspectos interesa relevar y a través de qué dinámica.

V Jornada Institucional

Julio

El objetivo de este encuentro consiste en evaluar la implementación con los docentes; revisar las evaluaciones de la implementación de la ampliación de la jornada con familias y niños y planificar acciones para la segunda parte del año.

- a. Proyección de fragmentos de la película “Entre muros” correspondientes a escenas de discusión en el consejo de clase.

A partir de la proyección, intercambien miradas entre maestros y profesores sobre grupos a cargo

- Qué modificaciones observan en el aprendizaje de los niños a partir de la ampliación del tiempo escolar;
 - Qué estrategias fueron exitosas en el acompañamiento del proceso de cada niño;
 - Qué cambios institucionales positivos y negativos se realizaron;
- b. El equipo directivo debe sistematizar la información recogida en la evaluación de la implementación con niños y familias. Pueden presentar al colectivo de maestros los aspectos positivos más reconocidos por los distintos actores y también los negativos.
 - c. A partir de toda esa información, por grupos, establecer acciones concretas que lleven a superar cada uno de los elementos considerados

negativos y a sostener aquellos identificados como positivos.
Se puede completar la propuesta con la elaboración de un cronograma con las tareas para la segunda parte del año y, si es necesario, responsables para cada una.

Unidad Pedagógica. Material para la familia

El Consejo Federal de Educación, órgano que reúne a los ministros de educación de todas las jurisdicciones, consensuó un conjunto de medidas que buscan mejorar la calidad, tanto de la enseñanza como de los aprendizajes de los chicos, principalmente, los que se vinculan con la iniciación a la lectura y escritura.

Para ello se acordó considerar como **unidad pedagógica a los dos primeros años de la escuela primaria.**

La participación de las familias es muy necesaria para que todos los chicos aprendan más y mejor. Por eso queremos compartir con ustedes la información que puede ser útil para comprender lo que va a suceder y para colaborar con maestros y chicos en esta tarea.

¿Qué es una unidad pedagógica?

La unidad pedagógica significa pensar a primero y a segundo grado como un bloque, destinado principalmente a que los niños y niñas inicien el aprendizaje de la lectura y la escritura. La unidad supone que lo que empezó en primero continúa en segundo; el mismo grupo de chicos, el mismo docente, el mismo modo de enseñarle a los chicos.

¿Por qué es necesario considerar a primero y a segundo grado como una unidad pedagógica?

- Porque el aprendizaje de la lectura y la escritura es un proceso que lleva más de un año. Algunos niños comienzan a pensar en la lectura y escritura mucho antes de empezar primer grado, en su casa o en el jardín de infantes; otros lo hacen al ingresar a la escuela y esas diferencias tienen que ser tenidas en cuenta aún cuando esperamos que todos logren luego, llegar a aprendizajes similares.

- Porque aunque tengan la misma edad no todos llegan a la escuela con los mismos conocimientos y no todos los niños aprenden lo mismo al mismo tiempo.

¿Por qué es positivo este cambio?

- Porque al funcionar primero y segundo como una unidad pedagógica, todos los chicos conservan su grupo de pertenencia, ganan confianza en sus posibilidades de aprender y fortalecen el vínculo pedagógico con su maestra.
- Porque esta medida ayuda a evitar seguir formando alumnos que leen y no saben lo que leen, o no escriben del modo correcto para su edad o no encuentran en estas actividades utilidad ni sentido. Durante mucho tiempo se consideró que aprender a escribir era aprender a reconocer y trazar las letras, para luego “juntarlas” en palabras y oraciones. Si bien conocer las letras es un aprendizaje fundamental, no es el único. Este aprendizaje se da en el marco de otros que hacen que cada chico sea un lector o escritor con cada vez más autonomía. Estos aprendizajes son propios del primer ciclo y no del primer grado. Considerar primero y segundo grado como una unidad facilita organizar el tiempo de enseñanza de estos aprendizajes complejos de manera acorde a las necesidades y a la calidad exigida en los mismos.
- Porque evita detener innecesariamente a los chicos; durante mucho tiempo se pensó que el mejor remedio para un aprendizaje no logrado era volver a hacer todo de vuelta, inclusive de modo más lento. Hoy sabemos que este no es el modo de lograr que los chicos avancen en el aprendizaje. Por eso la unidad pedagógica necesita que todos podamos pensar la escuela y aprender de otra manera. Toda la investigación educativa y la experiencia acumulada demuestran que detener a los niños en primer grado no es necesario, por el contrario, es perjudicial. Tampoco se trata de ignorar las dificultades que pueden surgir o sentarse a esperar que los chicos aprendan solos o por el paso del tiempo lo que no saben. Para que todos aprendan mejor se requiere, sin dudas, mejorar los métodos de enseñanza. **Y si, aún así, hay niños que no logran los aprendizajes esperados se necesita, precisamente, ayudarlos a avanzar, a que no se detengan ni vuelvan para atrás:** para ello, es necesario poner en práctica otros modos de enseñar y de acompañarlos, por ejemplo, ofreciendo tareas extras y apoyos complementarios que, por la experiencia acumulada, se consideren eficaces.

¿Esto puede hacer que lo que antes se aprendía en primero ahora se aprenda en segundo?

No. Pensarlo así no quiere decir que va a llevar más tiempo lograr lo mismo, quiere decir dar el tiempo suficiente para que todos lo logren. Si bien cada grado tiene sus propios objetivos de aprendizaje, en general lleva más de un año adquirirlos. Por ello se ha acordado que la promoción de los chicos se decida recién

a partir de segundo grado de la escuela. Es decir, se considerará ambos grados como una unidad.

¿Solo se evaluará a los alumnos en segundo grado?

No Es importante que los papás conozcan la diferencia entre evaluación y promoción. Se evalúa a los chicos para conocer qué aprendieron y cómo lo hicieron. La evaluación sirve para saber lo que se aprendió, lo que falta y pensar nuevas maneras para enseñar lo que aún no se aprendió. Porque el objetivo de la escuela no es poner una nota, es lograr que todos aprendan lo que tienen que aprender.

La promoción es una decisión que permite que los niños pasen de un grado a otro. Para ello se toman en cuenta ciertos aprendizajes como imprescindibles. La promoción es una medida arbitraria y distinta según los países; en algunos, se promociona por año, en otros la promoción es por ciclo, en otros no existe la idea de promoción, es decir, los niños transitan de un año a otro con el único requisito de la edad (como en el nivel inicial). La medida instrumentada define que para la escuela primaria argentina la promoción año a año regirá desde segundo grado de la escuela primaria.

Los chicos se evaluarán periódicamente durante los dos años y, recién en segundo grado se decidirá la promoción o no al grado siguiente. Las evaluaciones servirán para que a tiempo y tempranamente se pongan en marcha los apoyos a los chicos que los necesiten. Es decir, los papás serán informados de los progresos de los chicos todo el tiempo, como todos los años recibirán regularmente el boletín y al finalizar el primer año de la unidad pedagógica también lo tendrán con el detalle de los logros alcanzados y de lo que falta aún trabajar o conseguir.

¿Cómo acompañar desde casa el aprendizaje de la lectura y la escritura?

Los niños necesitan seguir estudiando en casa todo aquello que la escuela ha enseñando Las familias ocupan un lugar muy importante en este seguimiento

- Mirando todos los días el cuaderno de sus hijos
- Conversando con ellos sobre lo que estudiaron
- Leyendo con sus hijos los libros que trajeron de la escuela
- Controlando que completen las tareas que la maestra les dio
- Animando a los chicos a no dejar de hacer la tarea aunque parezca difícil
- Mandando notitas, yendo a la escuela a ver como están los chicos, mostrando interés por lo que aprenden

¿Qué medidas adoptará el gobierno para que estas acciones den los resultados esperados?

- Ninguna medida aislada, por buena que ésta sea, consigue mejorar el aprendizaje y la enseñanza en la escuela. Por ello la unidad pedagógica se implementa con otro conjunto muy importante de medidas desde el gobierno nacional:
 - Dotación de bibliotecas de aula con textos de gran calidad para todos los grados de las escuelas primarias del país, ya que aprender a leer necesita de la presencia de los libros.
 - Distribución para todos los niños de primer grado del país de libros de textos propios.
 - Financiamiento a las jurisdicciones para la capacitación de los docentes de primer grado de manera de lograr mejorar los métodos de enseñanza.
 - Elaboración de estrategias de apoyo y acompañamiento a los niños y niñas que lo necesiten.
 - Elaboración y distribución de material didáctico y recursos para enseñar.
 - En la medida en que las autoridades de las escuelas lo consideren pertinente, la continuidad de la misma maestra en primero y segundo grado.

Sugerencias para trabajar la *unidad pedagógica* en los dos primeros años de la escuela primaria

La reorganización de las trayectorias podría no ser un problema si el sistema suavizara, atenuara alguno de sus rasgos más duros en términos de anualización, repitencia.

(Flavia Terigi, 2010)

Este documento tiene el propósito de ofrecer a los equipos pedagógicos que acompañan a las escuelas ideas, y sugerencias para trabajar en las instituciones educativas, el sentido y propósito de definir la unidad pedagógica como una condición de escolaridad más justas para todos los niños y las niñas. Frente a los desafíos que se manifiestan en los primeros años de la escolaridad, reorganizar la enseñanza y contemplar primero y segundo grado como una unidad pedagógica resulta una medida de estricta justicia educativa que apuesta a favorecer mejores desempeños académicos en la escolaridad primaria y, en definitiva, en la trayectoria educativa de los chicos y las chicas.

Definimos la unidad pedagógica como un bloque/módulo de enseñanza y de aprendizaje que comienza en el primer año de la escolaridad primaria y continúa en el segundo, entendiendo que es necesario establecer una concepción de tiempo y organización de la enseñanza que esté en línea con las prescripciones curriculares vigentes, en donde se plantean los contenidos en procesos de ciclo, y no como propósitos de enseñanza a ser logrados en el primer año de la escolaridad. Al mismo tiempo, se promueve un trabajo colectivo entre los maestros de primero y segundo grado en relación con la planificación y la búsqueda de estrategias de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de todos los niños y las niñas.

La idea de unidad pedagógica remite a pensar en un proceso que haga posible que algunos de los niños o niñas que todavía no han completado el proceso de lectura y de escritura y no se han apropiado de las operaciones puedan continuarlo durante el año siguiente.

Las investigaciones nos muestran que se aprende a leer y a escribir a lo largo de los dos primeros años de la escuela y ese proceso se completa en el tercero. Eso está contemplado en los tiempos de los currículos vigentes hoy en todo el país, aunque no siempre son tenidos en cuenta a la hora de promocionar. Pensarlo de esta forma no implica que lleve más tiempo lograr lo mismo que antes se lograba en un año, sino que es preciso adecuarse a los lineamientos curriculares que ya planteaban esta concepción, entendiendo que los procesos de lectura y de escritura requieren estos tiempos y espacios para que todos los niños y niñas puedan desarrollar dichos procesos positivamente. Para pensar las prácticas de enseñanza que promuevan estos aprendizajes, será necesario organizar una diversidad de propuestas que partan de la idea de que todos los chicos y chicas pueden aprender pero que será preciso modificar las condiciones de enseñanza, entre ellas, la continuidad pedagógica. En ese sentido, se intenta romper con aquellas nociones y prácticas que indican que todos tienen que aprender lo mismo al mismo tiempo.

La unidad pedagógica significa pensar y revisar la situación de repitencia y por tanto desnaturalizarla como modo de enfrentar los problemas de apropiación de aprendizaje de los estudiantes. A quien repite se lo pone en la situación de hacer, nuevamente, lo mismo del mismo modo, desconociendo sus avances y desmintiendo sus progresos. A la vez, la repitencia en primer grado evidencia que el fracaso está fuertemente ligado a los modos de evaluación de los progresos que realizan los alumno/as, en particular, a los relacionados con la adquisición de la lectura y la escritura. Cuando un niño/a no logra apropiarse de los mismos saberes en el mismo tiempo que los otros chicos/as, la solución más simple es que vuelva a hacer todo de nuevo; de esta forma se lo aleja de su grupo y se lo somete a una situación de desvalorización, desminución, afectando en la mayoría de los casos, el resto de su escolarización. La escuela porta las herramientas para evitar que esto suceda y provocar otras situaciones que susciten que todos logren alcanzar los aprendizajes necesarios, respetando los ritmos de aprendizaje de cada estudiante.

En este sentido, la unidad pedagógica remite a pensar en un proceso que haga posible que algunos de los niños/as que todavía no han completado el proceso de lectura y de escritura, como tampoco el de la apropiación de la noción de numeración y las operaciones matemáticas básicas, lo continúen y profundicen en el año siguiente. Numerosas investigaciones psicolingüísticas y pedagógicas abonan la idea de un proceso de aprendizaje que, por su complejidad, requiere de dos o tres años de escolaridad para su apropiación. En línea con estos desarrollos es que sentimos la obligación de implementar estrategias que flexibilicen la gradualidad de nuestro sistema escolar para profundizar y mejorar los aprendizajes que, por tratarse de procesos, requieren de *andamiaje* y de tiempos más prolongados. Sabemos que aunque tengan la misma edad cronológica no todos los niños parten del mismo punto en su desarrollo al comenzar primer grado; que no todos los chicos y chicas llegan a la escuela con los mismos conocimientos y, aún en situaciones óptimas, no todos aprenden lo mismo al mismo tiempo.

Esto no significa dejar abiertos los procesos, librados a las posibilidades de cada alumno/a, sino que requiere un diagnóstico temprano y un acompañamiento comprometido del/la docente, con el fin de detectar, durante el primer semestre, quiénes tienen mayores necesidades de intensificar sus aprendizajes. Se trata de definir de qué manera y con qué estrategias de enseñanza se llevará a cabo el acompañamiento de esos chicos y chicas y, también, de no dilatar las decisiones para lograr que todos lleguen a segundo grado en las mejores condiciones.

Para fortalecer la continuidad de las trayectorias escolares y respetar la singularidad de los procesos que cada alumno/a realiza en su aprendizaje, las escuelas implementarán un régimen de promoción acompañada desde el segundo grado de la escuela primaria. Se entiende por promoción acompañada a la que permite promocionar a un estudiante de un grado/año al subsiguiente, siempre y cuando en el transcurso del mismo pueda garantizársele el logro de los aprendizajes no acreditados en el año anterior.

La unidad pedagógica: una construcción Institucional

La unidad pedagógica es una construcción que deberán emprender las instituciones, de modo que es necesario que los equipos técnicos puedan acompañarlas en ese proceso, ofrecer y poner a disposición recursos materiales, simbólicos y humanos. Con relación a estos últimos, consideramos importante que se designe a un/a maestro/a, el/la mejor maestro/a para que acompañe a los alumnos/as durante los dos años y priorizar aquellos/as docentes que en estos últimos años fueron formados en alfabetización inicial. Si no los hubiere, será menester generar condiciones para su formación, que redundará en una mejor posibilidad de enseñanza.

Los maestros de primero y segundo grado pueden generar diferentes estrategias con el fin de asistir a sus alumnos/as para el logro de sus aprendizajes. Por ejemplo, disponer de dos o tres días a la semana para reorganizar los grados y que

uno de los maestros esté a cargo de un grupo reducido de alumnos que necesita un mayor acompañamiento o que han sido promovidos pero que aún deben fortalecer ciertos aprendizajes. En el caso que la escuela cuente con un maestro de apoyo, un maestro bibliotecario u otro, se lo tendrá en cuenta para organizar grupos más pequeños.

En el mismo sentido, será primordial promover nuevos modos organizacionales, proponiendo diferentes agrupamientos de alumnos para favorecer la fluidez de su aprendizaje; validando y socializando aquellas experiencias pedagógicas potentes dentro de la escuela. Esto revaloriza el trabajo ya realizado en la escuela y no pretende refundarla, sino que apunta a socializar el trabajo que ya se viene haciendo y sirve para acompañar las trayectorias de los niños y discutir conjuntamente aquellas propuestas de enseñanza que no fueron efectivas y que es necesario repensar, con otros contenidos o con otros docentes.

El hecho de establecer una unidad pedagógica dentro de una institución tiene sentido en la medida en que se proponga y se lleve a cabo un trabajo colectivo con la participación de todos los docentes de la escuela. De esta forma, se podrá recuperar una cultura docente que trabaje coherente y colaborativamente en la elaboración de propuestas de enseñanza secuenciadas, tanto para el primero como para el segundo ciclo de la escuela primaria.

Condiciones institucionales necesarias para garantizar la construcción de la unidad pedagógica

Pensar este espacio de la escuela requiere un trabajo de articulación con el Nivel Inicial y con el resto de los grados de la Primaria, teniendo en cuenta que es necesario enfatizar aquellos puntos de continuidad, tanto de la enseñanza como del aprendizaje; así como el objetivo de valorizar y acompañar las trayectorias escolares de todos y cada uno de los chicos y chicas, poniendo en el centro el vínculo pedagógico; teniendo en claro que muchos de nuestros alumnos/s han transitado el nivel inicial pero tal vez, otros tantos no lo han realizado.

Pensamos la unidad pedagógica para fortalecer los vínculos de los chicos y chicas con la escuela, con su docente y de los padres con la escolaridad de sus hijos. Será necesario también pensar la acreditación y la evaluación de un modo diferente, y comunicar los progresos con un boletín menos "calificatorio" y más descriptivo. De esta manera, podremos conocer los aprendizajes adquiridos por los/las estudiantes y revisar los abordajes pedagógicos que posibiliten mejorar los aprendizajes de aquellos que aún presentan ciertas dificultades en su trayectoria escolar.

Pautas de trabajo para los equipos técnicos

Entendemos que las pautas de trabajo son afirmaciones que orientan y rigen la acción; son herramientas para la tarea cotidiana. Cada jurisdicción y cada región construirá el conjunto de estrategias necesarias, en el marco de esas pautas. Dentro de las estrategias elegidas, habrá que pensar las de comunicación, en especial a la comunidad educativa y a las familias.

La construcción de la unidad pedagógica es parte de un proceso que implica una lectura y análisis histórico, social y territorial, que avance en precisar situacionalmente las condiciones necesarias y retomar para la construcción de un relato **común** la visión de distintas voces (docentes, familias, organizaciones sociales, sindicatos).

De igual forma se trata de recuperar las experiencias tanto alternativas, como aquellas producto de las líneas políticas de formación y capacitación en alfabetización, en la enseñanza, en la reorganización de las trayectorias y en el fortalecimiento institucional para abordar la potencia y los límites del formato escolar.

Las acciones y medidas políticas a seguir que operan sobre las condiciones, requerirán definiciones de distinto orden y alcance, según los grados de complejidad. En este sentido algunas acciones estarán a cargo de la conducción y el colectivo escolar, otras en forma compartida con los equipos jurisdiccionales y algunas decisiones estarán a cargo directamente del gobierno educativo.

Mejores Propuestas Escolares para las Generaciones
del Bicentenario. Políticas de Igualdad para las Escuelas Primarias.
PROGRAMA INTEGRAL PARA LA IGUALDAD EDUCATIVA. PIIE.
DOCUMENTO DE TRABAJO PARA LAS ESCUELAS. Versión preliminar en Edición

Índice

Profundización de las políticas de igualdad

Orientaciones para el trabajo

Manual de Procedimientos para la utilización de los aportes económicos

Profundización de las políticas de igualdad

El PIIE crece y se renueva junto con sus escuelas

Escuela, espacio público de encuentro y comunidad
Escuela, espacio de aprendizaje para todos
Escuela, lugar de apropiación de saberes y recreación de sentidos
Escuelas, espacios de producción de la memoria pedagógica y didáctica
La escuela como espacio de despliegue y producción de política educativa

**La igualdad en el principio, como principio, como meta, como producción.
La organización de lo escolar y de la enseñanza al servicio de la igualdad
en los aprendizajes**

[Orientaciones para el trabajo](#)

[Manual de procedimientos para la utilización de los aportes económicos](#)

Fondo escolar para el cumplimiento de los propósitos del nivel primario

Procedimientos para la ejecución

Fondo escolar para la provisión de útiles escolares

[Apéndice A. Planilla de Rendición de los Aportes Recibidos \(a completar por cada escuela\)](#)

[Apéndice B. Planilla de Rendición Provincial](#)

[Ficha institucional PIIE](#)

[Profundización de las políticas de igualdad
El PIIE crece y se renueva junto con sus escuelas](#)

Hace casi una década, el PIIE iniciaba su labor con un conjunto de 1000 escuelas. Eran tiempos en que la crisis social y económica había dejado como dramático efecto un deterioro nunca vivido en las condiciones de vida de toda la población, especialmente de los más pobres y en particular de los niños y niñas. Las escuelas habían sido durante largos años el refugio en el cual las familias sometidas a la zozobra, encontraban un lugar para que sus hijos pudieran encontrar brazos dispuestos a contener, a proteger, a alimentar y a enseñar en los ratos en los que esta tarea podía ser llevada adelante.

El crecimiento del PIIE se produce junto con el de un país que vio cambiar sustancialmente su situación económica y social. La recuperación económica, producto de la apuesta por un modelo de desarrollo integrador con base en la producción nacional, ha permitido en estos años mejorar la vida cotidiana de las familias, re-encontrarnos con el trabajo y empezar a saldar la grave deuda social acumulada.

El correlato cultural de una Nación que se constituye desde las decisiones soberanas en materia económica es el despliegue de los propios modos de pensar y sentir. En este sentido la inversión realizada en educación, la recuperación de las condiciones materiales en las escuelas, la construcción de nuevos edificios, los libros, los materiales didácticos, son parte de una política que entiende que la escuela es el mejor lugar para que nuestros niños y niñas se apropien de una experiencia común y relevante.

Desde ese inicio, más de una cohorte completa de niños ya han transitado las aulas de las escuelas incluidas en el programa; seguramente los chicos que este año inician el primer grado en las escuelas del PIIE lo hacen en una escuela que es bastante distinta a aquella de hace nueve años, y nos alegramos de que así sea.

Probablemente, distintos directores y docentes hayan pasado por las escuelas y por sus aulas. Es posible que ya no estén las compañeras de trabajo que recibirían con gran entusiasmo las primeras bibliotecas distribuidas por el programa o vivido con justificada impaciencia la construcción de las aulas para la llegada de las computadoras. Quizás se hayan trasladado aquellos compañeros que fueron parte de las capacitaciones realizadas en el marco del FOPIE¹⁴ o, por el contrario, continúen trabajando con entusiasmo los maestros que formaron parte del proyecto “hacer pública la escuela pública”.

Puede que alguna maestra haya ascendido y llegado a una escuela que se incluyó en el programa en el 2010, participando de los círculos de directores, recibiendo las colecciones de literatura, el acompañamiento pedagógico, los *Piedra Libre*,¹⁵ los *Aprender con todos*.¹⁶ Reconocemos y valoramos que muchos directivos de escuelas PIIE fueran ascendidos como supervisores y que otros maestros hayan pasado a ser parte del programa como asistentes pedagógicos o como referentes provinciales.

En suma, el PIIE ha acompañado en todos estos años a los niños, a los maestros y ha demostrado en sus acciones que la vitalidad que identifica a las escuelas primarias también es su signo característico. En nombre de esa vitalidad, afirmamos aquellas premisas que constituyeron al programa, interpretándolas a la luz de estos tiempos que nos tocan vivir.

En el documento del año 2010 señalábamos los rasgos que entendíamos eran parte constitutiva de nuestra idea de escuela y de los propósitos que un programa por la igualdad perseguía. Repasémoslos en conjunto ya que tienen plena vigencia:

14. Programa de fortalecimiento al PIIE, proyecto que entre otras acciones promovió la capacitación de los docentes bajo cobertura del programa tanto en gestión escolar, propuestas de enseñanza y tics. También complementó la dotación multimedial de las escuelas, entre otras líneas de trabajo.

15. *Piedra Libre*: materiales pedagógicos para los alumnos que reingresan y que tienen 2 o más años de sobreedad.

16. *Aprender con todos*: Cuadernillos con tareas y acompañamiento para alumnos de 4° y 5° grado, elaborado teniendo en cuenta los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP).

Una escuela, todas las escuelas

La frase hace referencia a que aquello que nos proponemos para las escuelas del programa, para cada una de las instituciones, es en definitiva lo anhelado para todas las escuelas de nuestro país, constituye los horizontes que entendemos valiosos para alcanzar desde el punto de vista educativo en el nivel. Lejos de pensar en acciones que sólo son destinadas a las escuelas que trabajan con sectores pobres entendemos que los horizontes educativos que nos proponemos son igualitarios y por lo tanto constituyen la semblanza de la escuela a la que aspiramos, no importa el barrio, la localidad o el paisaje que tenga detrás de sus patios.

Esta imagen se construye a partir de múltiples experiencias desarrolladas en la historia educativa de nuestro país y de nuestro continente. Estas experiencias son parte del acervo sobre el cual es posible pensar e imaginar aquello que aún no es. Tal como dice el poeta: el "sueño se hace a mano y sin permiso, arando el porvenir con viejos bueyes". ¿Cuáles son estas notas distintivas que caracterizarían la escuela por la que trabajamos?

Escuela, espacio público de encuentro y comunidad

La escuela es un territorio de encuentro; entre maestros y chicos, entre papás y maestros, entre vecinos. La institución educativa sigue siendo –y de allí su potencia– un espacio de vínculo, de oportunidad para entramar lazos, de encarar proyectos entre todos. En épocas en las que el encuentro cara a cara se reduce sustancialmente, la escuela persevera en la presencia con la intención de que la coexistencia construya nuevamente comunidad, sentido de pertenencia, experiencia colectiva. La escuela es el lugar del "cara a cara" que sin duda genera conflictos, problemas, desavenencias pero también fortalece la posibilidad de pensar y producir un nosotros, de discutir en conjunto las ideas que tenemos, de pensar un camino compartido; en suma, de sentirnos parte de una comunidad en la que crecemos y nos desarrollamos.

En este sentido entendemos que lo común no necesariamente viene dado; por el contrario, saber qué tenemos en común. Comprender que es imprescindible pensarnos más allá del yo, de "mi clase", de "mi hijo" es una experiencia a construir, es un proyecto profundamente humano y político en el cual se juegan gran parte de nuestras posibilidades de futuro y en el cual la escuela necesita decididamente tomar posición.

Escuela, espacio de aprendizaje para todos

La escuela se define por ser la institución en la que distintas generaciones se encuentran alrededor de una tarea prioritaria: aprender. En el caso de los niños y

niñas, aquello que la sociedad ha definido como relevante para ser ofrecido a las nuevas generaciones. En el caso de los docentes, aquello que hace a la identidad de su trabajo: enseñar. En efecto, los docentes aprenden también, cotidianamente en la escuela cuál es la mejor manera de hacer esta tarea, a partir de la reflexión constante sobre lo que se hace, sus sentidos, sus alcances, sus modos, sus efectos. Pensar la escuela como ámbito por excelencia del aprendizaje nos permite pensarla como en continua creación, abierta a la transformación, corriendo el límite de lo posible y de lo pensable.

Escuela, lugar de apropiación de saberes y recreación de sentidos

Definimos ya la escuela como un espacio de aprendizaje. En este caso la entendemos como el lugar del conocimiento. Entendemos que la escuela cumple su función cuando produce una diferencia, cuando pone un plus a la experiencia que cada niño y niña llevan; en suma, cuando un niño puede hacerse preguntas que no se hubiera realizado si no hubiera estado allí. La escuela es también el espacio para adquirir amor por el saber, para alentar la curiosidad y la creatividad. Es la institución quien se hace responsable de la transmisión del patrimonio cultural, entendiendo el concepto “responsable” en términos de “dar respuesta”, de encontrar los modos para que esta transmisión se realice. Hablamos de transmisión sin entenderla como cerrada o unidireccional: la escuela también es el espacio indicado para recrear sentidos, para transformarlos, para producir personales e inéditas versiones de este saber; para producir otros nuevos sentidos.

En la escuela circulan los saberes culturales provenientes de diversas comunidades, de distintas experiencias históricas, de diferentes campos de referencia. Una escuela igualitaria pone estos saberes en condiciones de ser analizados, discutidos, apropiados y legitimados.; una escuela que decide en su tarea que ningún conocimiento será prohibido, ninguna cultura desmentida o silenciada.

Escuelas, espacios de producción de la memoria pedagógica y didáctica

Pensar en la apropiación de saberes y en el aprendizaje, de este modo, centramos nuestro interés en la enseñanza como práctica social, pública, construida en conjunto, producto de una reflexión colectiva.

Entendemos la enseñanza como el trabajo de pensamiento y de acción de maestras y maestros, que produce saberes y que a la vez recupera las mejores tradiciones llevadas adelante en nuestro territorio y en los países hermanos. Práctica nunca neutral, que discute y batalla contra aquellas herencias pedagógicas que reproducen desigualdades y alejan a los sectores más postergados de su derecho al conocimiento. La escuela es espacio para la consolidación de una memoria pedagógica y didáctica que permite que cada grupo de enseñantes no empiece cada vez como si fuera la primera, que garantiza la continuidad de las propuestas de enseñanza, que afianza, en suma, los saberes institucionales acerca de ella.

La escuela como espacio de despliegue y producción de política educativa

Tal como hemos señalado, cada una de las escuelas de nuestro país abre sus puertas diariamente para recibir a niños y niñas para enseñarles, cada colectivo docente genera climas de confianza para aprender, posibilita formas de relacionarse con los otros –tanto dentro de la institución como con el entorno– y transmite saberes necesarios para comprender el mundo en el cual vivimos.

En ese hacer cotidiano, cada una de estas escuelas forma parte de un sistema educativo que despliega y expresa las intenciones y metas diseñadas en las políticas educativas nacionales y provinciales. Esas políticas no revisten el carácter transitorio de la acción propia de un gobierno, sino la construcción de propósitos y estrategias comunes concertadas federalmente y que, de forma paulatina, se consolidan como políticas de Estado.

En otras palabras, aquello que las sociedades definen como horizonte educativo para las nuevas generaciones y que constituye la expresión de los compromisos que los adultos asumen ante los niños, niñas y jóvenes, toma cuerpo en las políticas educativas. A la vez, estas recrean su sentido en el hacer cotidiano de maestros y alumnos y, como fruto de ese encuentro colectivo, se hace escuela.

En el Proyecto Educativo se pone en relación este registro común a todo el sistema educativo con lo singular de cada escuela. Lo común como forma de ligar a la infancia de nuestro país desde una experiencia educativa que la incluya en un relato compartido, que le ofrezca oportunidades de desarrollarse y crecer. Lo singular como lectura particular y atenta a los rasgos, características y problemáticas que cada comunidad educativa porta, de manera de impulsar sus potencialidades y de direccionarlas en el cumplimiento de las propias metas construidas de manera común.

Así, las acciones que se despliegan todos los días en las escuelas se vertebran en torno a este diálogo entre lo singular y lo común, entre lo cotidiano y lo proyectado como largo plazo, entre las decisiones de los actores en la escuela y las decisiones consensuadas en los otros niveles de gobierno. Lo que nos interesa resaltar aquí es que en este diálogo no hay sumisión ni puede existir paralelismo. Las escuelas son entendidas como sujetos políticos, con posibilidad de recrear, generar y alentar el proyecto educativo en clave institucional y comunitaria. Esta tarea no es al margen ni como reflejo de lo definido en otras instancias del Estado; tampoco se construye de espaldas a las definiciones que los gobiernos provinciales y nacionales elegidos democráticamente acuerdan. El diálogo es posible en la medida en que los colectivos docentes hacen suyo el ideario pedagógico que las propias políticas democráticas generan y estas sólo se hacen realidad en cada una de las decisiones político-pedagógicas que los docentes toman a diario.

La igualdad en el principio, como principio, como meta, como producción

Todos los que trabajamos en escuelas incluidas en el PII, nos encontramos diariamente con niños y niñas de los sectores más pobres de nuestro país. Si existe un programa por la igualdad es porque reconocemos la desigualdad como una realidad material, rasgo de las sociedades de mercado. Esta desigualdad ha tenido a lo largo del tiempo diversos modos de comprenderse, interpretarse y aun de justificarse. La desigualdad produce también cierto modo de interpretar lo que sucede y nos sucede; sobre la base cultural de naturalizar la desigualdad se establece un modo eficaz de resistir los intentos de redistribuir los bienes materiales y simbólicos más equitativamente.

Durante muchos años y desde estas perspectivas se han caracterizado las posibilidades de los sujetos en términos de justificar "su lugar" en el mundo; estos pensamientos giran en torno a estas ideas: "al fin y al cabo cada uno tiene lo que merece o lo que es capaz de conseguir por sí mismo" (sea esto su posición económica, su talento, su mérito, su nivel educativo). Esta interpretación del mundo desconoce, precisamente, la condición de desigualdad material y ubica a los que tienen aún una vida difícil en el terreno de los que no merecen, no hacen el esfuerzo suficiente, no valoran, optan por una vida más fácil, etc. (aun cuando estos sujetos pueden tener no más de diez años).

Al mismo tiempo, esta perspectiva desconoce la igualdad en el plano del derecho y por lo tanto reinterpreta las decisiones que amplían su vigencia como actos de caridad, injusticia, clientelismo o simplemente las rechaza. Tal es el caso de entender que el Estado no debiera o, en el mejor de los casos, sólo debiera entregar netbooks a los estudiantes más vulnerables; En esta afirmación se homologa la idea de consumidor con la de ciudadano y, por lo tanto, el Estado tendría que limitar su acción a asistir a aquellos que no pueden por sí mismos ser consumidores en una comunidad que no se define por la participación o por el derecho sino por el mercado.

En esta afirmación la distribución no se produce por la condición de estudiante, por ende, como derecho universal vigente para cada uno de ellos, sino como una mercancía que se distribuye según las capacidades de consumo; se evidencia, en el ejemplo dado, la clara sustitución de una lógica estatal por la lógica del mercado.

Las perspectivas democráticas, en cambio, entienden la igualdad como principio y en el principio somos iguales en derecho, somos iguales por nuestra humana y política condición. También la entienden como punto de llegada; es decir, pugnamos por una sociedad con crecientes niveles de igualdad material y simbólica. En la escuela estas perspectivas se conjugan con la igualdad como producto del trabajo cotidiano. En este sentido, la escuela contribuye con ella de distintos modos: en primer lugar cuando genera experiencias que permiten a los chicos interactuar como iguales; cuando a partir de su labor permite tornar **al otro que no soy yo** (mi compañero de banco nacido en otro barrio, mi vecino de otro país, la compañera del otro género) como un semejante. Es este acto un gesto

profundamente político: incluir la pluralidad de orígenes, lenguas, credos, género y modos de pensar en un espacio que no lee la diferencia como amenaza sino como invitación a una construcción superadora.

En segundo lugar, el carácter público de la escuela nos obliga a una tarea vincular, afectiva, pedagógica que se propone “enseñar” la igualdad en cada una de sus decisiones, en cada palabra, en cada experiencia que ofrece. Considerar a nuestros alumnos como iguales, en sus capacidades de aprender, en sus potencialidades, se expresa en la propuesta pedagógica que proponemos y que les proponemos. Una propuesta generosa, amplia, que ensancha los horizontes de nuestros alumnos y que se propone que todos los saberes **por derecho** son para todos los alumnos. De este modo, la igualdad de las capacidades de aprender de todos nuestros alumnos no puede ser cuestionada en las escuelas públicas por explicaciones psicológicas, ambientales o genéticas, lo que nos obliga a dar forma a modelos pedagógicos que en sus resultados demuestren la falsedad de estas interpretaciones. De lo contrario, la escuela se vuelve menos pública aunque pertenezca al Estado, y la sociedad pierde una oportunidad de avanzar en esta perspectiva.

La organización de lo escolar y de la enseñanza al servicio de la igualdad en los aprendizajes

Pensar en la escuela y en lo que allí sucede es pensar en el futuro de los niños que asisten a ella teniendo en cuenta que las decisiones que tomemos hoy, construyen ese futuro. Y es en esa escuela como espacio público donde los docentes somos responsables y capaces de distribuir todos los saberes a todos los niños garantizando su derecho a la educación.

Así, construir prácticas igualitarias en el terreno del aprendizaje supone que todos los chicos aprendan sin circuitos de calidad diferenciada, sin aprendizajes de primera o de segunda. Para ello y a la par de seguir trabajando por la igualdad social se impone considerar en las instituciones algunas problemáticas que nos ocupan especialmente y en las que la experiencia democrática demuestra que una parte considerable de su solución se encuentra **dentro del ámbito** de las decisiones políticas pedagógicas

En otras palabras: producir igualdad es una tarea que se despliega en situaciones escolares y comunitarias en las que los sentidos están en pugna. La diferenciación, la exclusión, el silenciamiento de voces, culturas, modos de vida, ocurren en situaciones que no son las únicas posibles. La creación de otras posibilidades y el despliegue de otras situaciones comunitarias y escolares es el resultado de una decisión y una opción ética; la mejor posible si trabajamos en escuelas públicas y sobre todo en las escuelas del PII. Decisión que no se configura individual y voluntariamente, sino que es producto de una práctica pedagógica colectiva y fundamentada.

Pugnar por la igualdad educativa supone reconocer que la tarea de la escuela se instala en estas tensiones; tradiciones que producen desigualdad y exclusión, tradiciones que favorecen la integración y el aprendizaje de todos; herencias que descalifican la escuela y con ellas a los maestros, herencias que fortalecen el protagonismo de los docentes en la producción de un saber pedagógico al servicio de la igualdad y la transformación social. La cotidianeidad de la escuela se desarrolla entre estos discursos que a veces se amalgaman, otras entran en colisión, se tensan, producen nuevas realidades.

En este sentido las políticas educativas vienen proponiendo una apuesta firme y comprometida con las expresiones más democráticas, vitales y justas de la escuela, con el trabajo docente entendido como trabajo de pensamiento y acción transformadora, con un conocimiento que nos haga más libres y plenos. Las acciones de gobierno se proponen que estos modos de entender la educación pública se vean fortalecidas y las voces de los que a lo largo de la historia de nuestro país y del continente han trabajado por esta escuela que queremos, puedan expresarse con mayor claridad e intensidad.

Se trata de consolidar acciones tales como garantizar que todos los niños asistan efectivamente a la escuela y tengan un espacio en ella no sólo porque tienen un banco para sentarse. Hacer lugar en el grupo, en el aprendizaje, en el conocimiento, a todos los niños y niñas, es parte de la profundización de las políticas de igualdad que esperamos construir en conjunto.

Se requiere para ello asumir prácticamente la convicción de que **todos los chicos pueden aprender si se generan las condiciones pedagógicas que lo permiten**. Esto supone ser capaces colectivamente de rever las condiciones y organización de la enseñanza modificando las que se muestran con mayor influencia sobre los problemas que se manifiestan en el nivel primario: entre ellos baja intensidad de la experiencia escolar (aquello que suele nombrarse como “se olvidan de todo”, lo tienen prendido como alfileres, parece que no pasaron por la escuela”) dificultad para asistir a la escuela, desigual presencia de los contenidos de las diversas áreas en la enseñanza y el correlato de algunas de ellas; alumnos que no logran ser promovidos, que presentan dos años o más de sobreadad, bajos desempeños académicos, etc. En este sentido producir igualdad es favorecer condiciones para lograr mayor fortaleza pedagógica, revisando las causas que nos impiden u obturan enseñar mejor, en un trabajo colectivo que nos desafíe a cambiar o instalar otras estrategias escolares.

Para ello, el Consejo Federal de Educación, como expresión de los consensos que a nivel nacional se construyen, ha elaborado un conjunto de decisiones que abordan estos problemas a través de un plan para la educación obligatoria con metas y acciones hacia el 2016 y por medio de un conjunto de resoluciones, entre ellas la 174/10, que se proponen precisamente fortalecer las políticas pedagógicas nacidas de estas mejores tradiciones y luchas de la educación pública y popular. En ellas se profundizan las políticas de calidad, estableciendo pautas que aseguren el derecho a la educación, favoreciendo el ingreso, tránsito y egreso de todos los alumnos.

Como breve resumen de lo que hasta aquí hemos desarrollado subrayamos que la escuela pública cobra relevancia en la medida en que en ella se desarrolla de manera distintiva el proyecto educativo de niñez al que aspiramos. En el mismo, la experiencia cultural y material de la igualdad ocupa un lugar protagónico puesto que sólo educándonos en un marco pedagógico que nos constituye como iguales (en las posibilidades de hacer, en las opiniones que podemos expresar, en los conocimientos que podemos adquirir y que efectivamente adquirimos, en las responsabilidades que debemos asumir) tenemos la certeza de avanzar en una sociedad que culturalmente valora la igualdad y la defiende como valor constitutivo de su devenir.

Es por ello que en esta nueva etapa de gobierno, proponemos que el Programa Integral por la Igualdad Educativa pueda desarrollar sus acciones desde el reconocimiento de las condiciones materiales que hemos logrado y estructurando sus líneas de trabajo sobre aquellos aspectos que aún requieren ser mejorados y/o modificados. **La pregunta por los modos en que una escuela ofrece una experiencia educativa igualitaria orienta nuestras decisiones.**

A la vez, esta lucha requiere fortalecer e intensificar en conjunto la recuperación de las capacidades pedagógicas de las escuelas, tarea que requiere de una ardua reflexión sobre los modos en que la escuela lleva adelante las prácticas de enseñanza a los sectores populares, las dificultades que encuentra para ello y las estrategias para sortearlas. Tarea compleja pero estamos convencidos de que los maestros la podemos llevar adelante.

Desde esta perspectiva, la utilización efectiva y cotidiana de los recursos que el Estado provee, la restitución de condiciones de continuidad de la enseñanza a partir de la continuidad de la asistencia de todos a la escuela, el desarrollo profesional de los docentes, el fortalecimiento de los procesos de planificación, enseñanza y evaluación conjunta de los estudiantes, un trabajo más específico y planificado con la comunidad y las organizaciones barriales de la mano de la recuperación y/o apropiación de las propuestas pedagógicas y didácticas que se muestren más pertinentes para lograr que todos los estudiantes aprendan, serán las tareas que nos convocarán en los próximos años y a las cuales orientaremos los esfuerzos técnicos y financieros.

La igualdad se expresa en la cualidad que podamos darle a la experiencia escolar de nuestros alumnos: una experiencia social afectiva y vincularmente intensa, cognitivamente relevante, académicamente justa, materialmente continua y sistemática, éticamente comprometida, generosamente amplia.

Tenemos plena confianza de que podemos construir en conjunto una pedagogía capaz de dar respuestas educativas a los proyectos de igualdad que esta sociedad transita y en los que deposita todos sus esfuerzos. Porque son los que trabajan los que más esperan de nuestra escuela pública, porque saben que es en ella donde se disputa el derecho a saber y porque ante esta apuesta no podemos

menos que redoblarla haciendo realidad una escuela igualitaria, digna y plena para todos nuestros niños y niñas.

Orientaciones para el trabajo

En todas las escuelas primarias del país se discuten, consensúan y desarrollan tareas que permiten cumplir los propósitos formativos del nivel. A la vez, el Consejo Federal de educación ha definido, para el período 2012-2016, los objetivos, metas y acciones que caracterizan el Plan de Educación Obligatoria a nivel nacional. En estas páginas acercamos un conjunto priorizado de esos propósitos, adecuados al nivel institucional; sobre ellos trabajaremos mancomunadamente en estos cuatro años. Creemos que es importante que los recursos, tanto materiales como de acompañamiento, se pongan al servicio de lo que en cada aula o en cada escuela se realiza o debe realizarse diariamente para que todos los niños aprendan más en el marco de lo concertado en este plan.

Para ello, los invitamos en la escuela:

- **Realizar un balance** de los logros alcanzados y de aquellas situaciones o aspectos de lo escolar que requieren cambios para convertirse también en logros.
- **Reconsiderar los logros de aprendizaje** que esperamos de nuestros alumnos, y reorientar la enseñanza en esa dirección.
- **Revisar nuestras prácticas pedagógicas** para implementar acciones que permitan que nuestros niños y niñas puedan transitar su escolaridad sintiéndose acompañados, tanto en sus logros como en los obstáculos que se les presenten.
- **Generar trabajo colectivo** al interior de la escuela para pensar más allá de cada uno de nosotros construyendo un pensamiento institucional.
- **Hacer uso de recursos** implica que somos responsables del buen uso y administración del presupuesto que el Estado Nacional envía a cada escuela.

Este trabajo supone hacernos preguntas. Algunas de ellas que a continuación nos hacemos, y tantas otras que circulan entre los docentes, ponen en evidencia los problemas pedagógicos que tenemos y los resultados obtenidos. Son ellos, por ejemplo:

- ¿De qué modo organizamos la enseñanza para que adquiera continuidad y sistematicidad? ¿Cómo logramos que el acto de enseñar vuelva a ocupar el centro de la tarea y la discusión colectiva?
- ¿Cómo aprovechamos mejor lo que cada uno sabe de la enseñanza en la escuela? ¿Cómo compartimos lo que sabemos y lo que aún no podemos resolver?

- ¿Cómo trabajamos con la comunidad de padres y vecinos para que nos ayuden a enseñar? ¿Cómo volvemos la escuela un entorno favorable al aprendizaje, al amor por el saber, a la inquietud, a la pregunta?
- ¿Qué situaciones de enseñanza tenemos que plantear mejor, más veces, cuáles hay que reponer porque no se hacen, cuáles hay que dejar de hacer porque no producen efectos?
- ¿Cómo cuidamos entre todos el tiempo de la enseñanza, cómo lo atesoramos y protegemos de las interferencias, de las ausencias, cómo lo volvemos visible y motivo de trabajo colectivo?
- ¿Cuáles son los contenidos o saberes que se enseñan menos en la escuela o que no se enseñan? ¿Qué decisiones tomamos para que todas las disciplinas y contenidos curriculares se expresen con igualdad en la enseñanza?
- ¿Qué mecanismos nos damos en la escuela para advertir a tiempo las dificultades y proponer los cambios cuando aún hay tiempo escolar para realizarlos?
- ¿Cómo seguimos los aprendizajes de los chicos, cómo logramos que todos efectivamente aprendan? ¿Cómo acompañamos más a los que requieren de mayor ayuda?
- Al interior escolar podemos reflexionar: ¿Dónde decidimos poner el eje: en el fracaso de los aprendizajes o en las inadecuadas propuestas de enseñanza?

Considerando estos interrogantes y para acompañar este proceso democrático de trabajo en cada escuela, el Ministerio de Educación de la Nación en conjunto con los Ministerios de las distintas jurisdicciones asumen el compromiso de recuperar las notas principales de la lucha por la educación pública en el nivel. Lo hacemos con la alegría de emprender un proyecto colectivo de enseñanza, con la constancia y el trabajo obstinado ante las dificultades, con la confianza plena en las potencialidades de educar; con la celebración del encuentro cotidiano con la niñez y en este encuentro, con la posibilidad de que acontezca lo inédito, lo inesperado, lo que irrumpe para modificar el orden de cosas.

Esperamos que cada escuela construya su marco de acción para los siguientes dos años en lo concerniente al PIIE, con la convicción de que es en la tarea cotidiana, colectiva y constante de la escuela en donde se juega gran parte de sus posibilidades pedagógicas.

Creemos que este es el momento más oportuno y favorable para que cada escuela despliegue la oportunidad de esta tarea, siendo la participación de los actores la que nos permita ir reconociendo los logros y deudas que en este camino puedan presentarse.

El cuadro que presentamos a continuación es un instrumento que pretende vincular cada propósito con las tareas o estrategias pedagógicas necesarias para lograr su cumplimiento. Muchas de esas estrategias o tareas ya están planificadas

en las escuelas: en los proyectos institucionales, en las planificaciones por grado, ciclo etc. y seguramente habrá otras que será necesario revisar o generar.

En esta etapa, y a la luz de un profundo análisis de lo logrado y de lo que nos falta, el programa no solicitará la elaboración de un proyecto o iniciativa en particular que oriente o justifique el uso de los fondos escolares que llegan a las escuelas. Así, no será necesario realizar una iniciativa específica ya que entendemos que esta tarea entraña dificultades para reflejar el conjunto de tareas que la escuela enfrenta. Deseamos ayudar a que los colectivos docentes se centren en la discusión sobre cómo enseñar, cómo organizar esa enseñanza y de qué modo esos acuerdos se plasman en el trabajo cotidiano de cada aula.

Para ello, las tareas que en cada grado o grupo de grados se realizan necesitan ganar en consistencia interna. Una directora señalaba: “los maestros son de la escuela, los chicos de los maestros”, con esta frase daba cuenta de que es posible pensar de manera más integrada la tarea de maestros y alumnos, sorteando el límite de pensarnos siempre cada uno con un grupo de niños. Si los alumnos son de todos y los maestros son de la escuela, se abren posibilidades de reorganizar la enseñanza, pensando cuidadosamente cuándo y para qué nos agrupamos de tal manera, cuándo un compañero puede desplegar tareas con un grado que no “es el propio”, de qué modo aprovechamos nuestros saberes, modos de vincularnos, deseos, para que la estancia en la escuela sea una experiencia educativa significativa.

Del mismo modo alentamos revisar las planificaciones institucionales y de grado, de manera que puedan, cada vez más, expresar estos modos colectivos de hacernos cargo de la enseñanza del conjunto de alumnos que llegan a la escuela. En este sentido, el programa alentará estas discusiones y pone a disposición de cada escuela un listado de objetivos a priorizar a nivel institucional, contextualizan las metas del plan educativo 2012-2016. **Los fondos que las escuelas recibirán este año se destinarán a fortalecer algunas acciones que permitan alcanzar dichos propósitos** que, a consideración de la escuela y con el acompañamiento del asistente y supervisor, se entiendan más necesarios y relevantes. Es importante aclarar que estos no agotan el conjunto de metas propuestas por el plan y que se desplegarán en un conjunto variado de estrategias de trabajo a llevar adelante por las jurisdicciones y el MEN. En este caso hemos priorizado algunas de ellas para que sean fortalecidos con el financiamiento del programa.

Para ese fin los asistentes del programa acompañarán estas tareas y colaborarán a la vez en precisar los alcances de las acciones en el presente año.

También participarán en la evaluación de lo realizado con el objeto de introducir los ajustes necesarios para el año que sigue. Nuestros esfuerzos se concentran en lograr que el financiamiento del que dispone cada escuela facilite el logro de los propósitos que todas las escuelas comparten, pero que requieren de una mayor intensidad, acompañamiento y recursos, en algunos casos, para lograrse efectivamente.

Para completar el siguiente cuadro, que es un insumo de trabajo interno, solicitamos:

- Analicen en conjunto los propósitos comunes.
- Establezcan desde la lectura singular de la institución el modo de lograr su cumplimiento. Recuperen para ello las acciones que ya se realizan, tanto las descritas en las planificaciones o proyectos realizados en la escuela o a pedido de su jurisdicción como los que no se escriben pero se hacen.
- A partir de esta lectura, identifiquen los propósitos menos abordados o áreas de vacancia o ausencia. Establezcan estrategias y tareas para lograrlos. Orienten el financiamiento sobre dichos propósitos o bien sobre aquellos en los cuales entiendan que es necesario mejorar los modos de hacer.

Nos proponemos en el nivel	Nos proponemos en esta escuela		Tareas, acciones a realizar en cada ciclo, en cada grado.	Utilización del Fondo Escolar para el cumplimiento de los propósitos del nivel primario
	Partimos de aquí	Queremos llegar a...		
Garantizar el acceso y la permanencia en la escuela primaria a todos los niños y niñas del entorno cercano.				
Desarrollar estrategias que mejoren la enseñanza (la planificación, el progreso y los modos de evaluación) de la lectura y la escritura en primer ciclo de manera de lograr que todos los niños y niñas logren estos aprendizajes durante su transcurso.				

Generar alternativas pedagógicas que permitan el apoyo pedagógico a los niños que más lo necesiten (los que reingresaron a la escuela luego de un tiempo de no ir a ella, los que hayan repetido, los que se encuentren con mucha más edad de lo esperado para el grado, etc.).				
Mejorar las capacidades de lectura y escritura de los estudiantes de nivel primario con intensificación de acciones en el tercer y sexto grado				
Lograr que la enseñanza de las ciencias naturales y ciencias sociales se haga explícita en el primer ciclo de la escuela primaria.				
Intensificar la enseñanza de las matemáticas en el segundo ciclo, en particular de la geometría.				
Respetar el tiempo establecido curricularmente para la enseñanza de las ciencias sociales y naturales para su enseñanza en el segundo ciclo.				

Profundizar la enseñanza de las matemáticas en primer ciclo, en particular cálculo mental y resolución de problemas con las cuatro operaciones y diversos procedimientos.				
Garantizar la enseñanza de los saberes de Ciencias Sociales y Ciencias Naturales en el segundo ciclo.				
Fortalecer la enseñanza como una tarea colectiva y públicamente construida.				
Fortalecer los vínculos entre la escuela, la familia y organizaciones de la sociedad civil, estableciendo canales de participación y trabajo en conjunto.				
Utilizar los recursos y materiales que el Estado pone a disposición en cada institución escolar.				

En relación con los propósitos elegidos, es importante que puedan consignar con qué cuenta la escuela, tanto en términos de recursos materiales como de recursos simbólicos, y qué es lo que la escuela necesitaría del Programa para el logro de sus objetivos. Esperamos que esto último sea registrado y entregado al Asistente Técnico-Pedagógico del equipo jurisdiccional.

Manual de Procedimientos para la Utilización de los Aportes Económicos

En el marco del Programa Integral para la Igualdad Educativa se realizan dos tipos de aportes:

1. Fondo escolar para el cumplimiento de los propósitos priorizados del nivel primario
2. Fondo escolar para la provisión de útiles escolares.

1. Fondo Escolar

Objetivo

Fortalecer acciones que permitan alcanzar los propósitos priorizados del nivel primario, definidos por el/la director/a de la escuela, el Asistente Técnico Pedagógico y el/la Supervisor/a.

Características del aporte

Se recibirá un apoyo financiero cuyo monto se definirá anualmente para las escuelas comunes y las escuelas de educación especial que se encuentren bajo Programa. Los mismos podrán abonarse en una o dos cuotas en el año.

Los fondos no podrán ser utilizados, bajo ninguna circunstancia, para otra finalidad, que no sea la compra de materiales o gastos que demande el desarrollo de las actividades que hayan sido acordadas y registradas en el marco de acción-grilla de trabajo- confeccionado junto con el Asistente Técnico Pedagógico o Referente Jurisdiccional del PIIE.

Los rubros de gastos que se podrán financiar son:

a. Gastos Corrientes: los insumos que se haya planificado adquirir para desarrollar las actividades diseñadas. Se podrán incluir artículos de librería, cartuchos de tinta, fotocopias, alquiler de fotocopadoras, service de computadoras o impresoras (no la adquisición de repuestos independientes). Materiales y juegos didácticos

También se podrán financiar gastos de movilidad y traslado si se ha previsto la realización de encuentros de intercambio, salidas y paseos con los alumnos, docentes u otros actores; y demás eventos fundamentados pedagógicamente, tales como presentaciones artísticas.

No se podrán realizar pagos de honorarios a profesionales, docentes u organizaciones por actividades de formación ya sean destinadas a docentes o a los niños.

b. Gastos de Capital: Son bienes de capital aquellos bienes inventariables que integren el equipamiento didáctico institucional (televisores, videocaseteras, reproductores de audio, de DVD, laboratorios de ciencias naturales, proyectores de diversos tipos, rotafolios).

Se pone de relieve, que los fondos deben ser aplicados a transacciones de contado exclusivamente y en pesos.

La justificación del gasto se establecerá en función de los propósitos priorizados del nivel a financiar y las actividades diseñadas por la escuela, asistida técnicamente por el equipo de la jurisdicción.

A. Ejecución de los fondos

Cuando el monto de la adquisición supere los \$3.000.- (pesos tres mil) se deberán solicitar al menos tres presupuestos comparables que incluyan los mismos insumos en iguales características y cantidad, sin especificar marca de los artículos. Cuando esto resultare necesario, se indicará una marca, seguida de las palabras "o su equivalente".

Bajo ningún concepto podrán presentarse varias facturas por el mismo concepto de fechas muy próximas, a efectos de evitar la solicitud de tres presupuestos. Los presupuestos deberán estar emitidos a nombre de la escuela y/o del Ministerio de Educación seguido del nombre de la escuela; sin enmiendas ni tachaduras y deben contener todas las especificaciones de los elementos cotizados.

Una vez obtenidos los tres presupuestos, el director realizará la compra en el proveedor que oferte el precio más bajo.

Los originales de los presupuestos solicitados serán adjuntados a la rendición respectiva. Las fotocopias de los mismos formarán parte de la copia de rendición que quedará archivada en la escuela.

B. Pagos

El pago de los fondos asignados a cada escuela se acreditará en una tarjeta prepaga del Banco de la Nación Argentina que el Ministerio emitirá para cada institución. La tarjeta será institucional y estará a nombre del director de la escuela, por lo que cualquier cambio deberá ser inmediatamente informado por escrito al Referente Jurisdiccional a efectos de la emisión de otra tarjeta a nombre de las nuevas autoridades.

Sólo en el caso de la Provincia de SAN JUAN, el total de los aportes destinados a cada escuela se transfieren a una cuenta común provincial.

Las tarjetas sirven para operar a través de los cajeros de la Red LINK (no BANELCO) con un límite diario de extracción de \$ 6.000,00 y con un máximo físico por extracción de 30 billetes, por lo que se podrán realizar tantas extracciones como sean necesarias hasta alcanzar el límite diario, según la disponibilidad de billetes del cajero.

Adicionalmente se podrán realizar compras en un solo pago en cualquier comercio adherido a la red MasterCard / Líder. El límite de compra es de \$10.000 y es independiente de las extracciones que se realicen por cajero.

Las tarjetas serán retiradas por el director de la escuela de la sucursal bancaria que haya sido informada como más conveniente por su accesibilidad y estarán operativas desde el momento de su recepción.

Las consultas de saldo se podrán realizar llamando al 0810-666-4803 o en los

tickets de las compras que se realicen por débito. Además, podrán comunicarse a infonacionescuela@me.gov.ar para averiguar por estos movimientos.

En el caso de cambios del director de la escuela, deberá entregar al referente jurisdiccional la tarjeta anterior para su destrucción, y un estado del uso de los fondos.

El Referente Jurisdiccional se encargará de viabilizar o realizar las gestiones en el cambio de Tarjetas en el Módulo de Tarjetas del SITRARED (Sistema de Transferencias de Recursos Educativos). **Esta no es una gestión que realice la escuela.**

La escuela deberá completar una ficha con los datos institucionales y del director/a en cuestión, en formato digital. La Dirección de Nivel Primario del Ministerio de Educación de la Nación requiere que la ficha sea enviada por el Referente Jurisdiccional a través del correo electrónico. Se adjunta en anexo el formato de la ficha.

Las transferencias de fondos serán comunicadas a través del Referente Jurisdiccional. Y también podrán ser consultadas en el Sistema de Transferencia de Recursos Educativos (SITARED). www.sitrared.me.gov.ar

C. Rendición

- **Pautas de ejecución y normas generales de procedimiento. Referidas a los originales de la documentación respaldatoria.** Los originales de los comprobantes serán conservados durante un plazo de 10 años, sin excepción, por la escuela, y deberán archivarlos en un legajo estando a disposición del referente jurisdiccional, de los equipos nacionales y/o de los diferentes organismos de contralor en el momento en que dichos comprobantes fueran solicitados.
- **Plazos para la rendición por parte de las Escuelas beneficiadas.** Los fondos recibidos deberán ser rendidos cumpliendo lo dispuesto en el presente instructivo, en un plazo no mayor a 60 (sesenta) días corridos contados desde la fecha de finalización de cada etapa del proyecto o de su utilización (lo que ocurra primero). Se utilizará para ello la planilla prevista en el Anexo A y se completará una planilla por cada resolución de transferencia de fondos.
- **Plazos para la rendición por parte de cada Referente Jurisdiccional.** Los Referentes Jurisdiccionales enviarán la planilla Resumen de Rendición Jurisdiccional (Anexo B) a la Dirección Nacional de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación, en un plazo no mayor de 30 (treinta) días corridos, contados desde la fecha de la recepción de las rendiciones de las escuelas. Adjuntarán asimismo el informe de seguimiento y control que resulte de la verificación establecida. Cabe mencionar que la Resolución de la SECRETARIA de EDUCACION N° 912, de fecha 21 de septiembre de 2012 establece que los Asistentes Técnico Pedagógicos del Programa deberán asistir a las escuelas a fin de contribuir en el efectivo uso de los recursos.

- **Seguimiento y control de los envíos y de los plazos.** El Referente Jurisdiccional será responsable por el seguimiento y control de los envíos de la documentación pertinente por parte de las escuelas beneficiarias dentro de los plazos previstos, debiendo informar a la Dirección Nacional de Gestión Educativa sobre aquellas escuelas que no han dado cumplimiento a la rendición y gestionar la efectivización de la misma.

Normas específicas respecto de las rendiciones

Confección de la Planilla de Rendición de Comprobantes de las Escuelas beneficiadas (Anexo A).

No se admitirán planillas en las que no estén consignados todos los datos, en especial el CUE de la institución que es el dato de referencia que el Ministerio Nacional tiene.

Cada escuela beneficiada deberá presentar ante el Referente Jurisdiccional, una rendición de la totalidad de los fondos recibidos cumplimentando lo dispuesto a continuación.

- La Planilla de Rendición de Comprobantes se confeccionará una por cada Resolución de transferencia y por duplicado, y se numerará en forma correlativa en el casillero Rendición N° En caso de utilizarse más de una planilla para la misma rendición, se indicará el mismo N° de rendición en cada una de ellas.
- Los casilleros correspondientes a Resolución N° se completarán con los datos correspondientes que el director deberá solicitar al Referente Jurisdiccional.
- En el casillero Fecha de Cobro, se colocará la fecha en que se efectivizó el mismo.
- En el ítem Cuota se deberá completar si corresponde a la primera o segunda transferencia si hubiese más de una.
- La planilla deberá ser firmada por el director del establecimiento.
- Los comprobantes que conforman la rendición deberán:
 - Presentarse pegados (utilizar goma de pegar, evitando cinta adhesiva o abrochadora) en hojas foliadas correlativamente, todas encarpetadas.
 - Estar numerados en forma correlativa.
 - Estar autorizados mediante firma del Director de la Escuela.
 - En caso de facturas sólo se deben aceptar facturas B o C (No se considerarán válidas facturas A).
 - En el caso de los tickets deberán cumplir con las normas dictadas al respecto por la AFIP-DGI; serán pegados en una hoja igual que el resto

de los comprobantes. Si se adhiere más de un ticket en una misma hoja, se continuará la correlatividad numérica de los comprobantes, con independencia de la correlatividad de foliatura de las hojas.

- No se admitirán comprobantes incompletos, tachados, enmendados o que dificulten la correcta lectura e interpretación de los mismos.
- Pautas que deben cumplir los comprobantes que respaldan las compras efectuadas.
- Revisión Conceptual.

La firma del Director en cada comprobante será la constancia del control del concepto, precio y recepción de los artículos adquiridos.

- Datos preimpresos: Los establecidos por las normas fiscales vigentes (AFIP-DGI). Sólo se deben aceptar facturas B o C.
- Datos a consignar por el proveedor.
 - Datos del comprador claramente identificados: Escuela (o Ministerio de Educación de la jurisdicción cuando el comercio posee una base de datos con el CUIT asociado al Ministerio) y domicilio.
 - Fecha de la compra.
 - Artículos comprados, cantidades, precios unitarios y precios totales.
 - Datos a consignar por quien realizó la compra o adquisición: Como ya se expresó anteriormente, firma del Director de la Escuela, sello o aclaración.

Elevación de la Planilla de Rendición de Comprobantes (Anexo A)

- Un original de la planilla Rendición de Comprobantes junto con los comprobantes originales de la compra se presentarán al referente jurisdiccional junto con una copia con la firma del director en original y sello en cada copia con la leyenda "es copia fiel del original". Los comprobantes originales, debidamente intervenidos serán devueltos a la escuela y se archivarán en el legajo de la institución.
- La nota de elevación, por duplicado, así como las copias con valor de original deberán contar con la firma y sello del Director de la Escuela, es decir, de quien autoriza y aprueba las compras realizadas.
- La planilla de Rendición de Comprobantes (Anexo A) con los originales de los comprobantes respaldatorios y el duplicado de la nota de elevación conformada por el Referente Jurisdiccional serán archivados por la Escuela en un legajo, de acuerdo con lo establecido a continuación:
 - Planillas de Rendición de Comprobantes (Anexo A) presentadas y conformadas por el Referente Jurisdiccional, ordenadas en forma cronológica, por fecha y número de rendición.

- Comprobantes originales de artículos adquiridos para el desarrollo de la iniciativa, recibos, presupuestos solicitados o cualquier otra documentación que forme parte del proceso de adquisición que se efectivizó, conformados por el referente jurisdiccional.

2. Fondo escolar para la provisión de Útiles Escolares

2.a. Objetivo

El objetivo de este aporte es sostener la compra de útiles escolares para los niños y niñas de las escuelas, de manera de generar mejores condiciones para el aprendizaje.

Características del aporte

Apoyo financiero para la compra de útiles escolares, conforme a la matrícula escolar

Los fondos deberán ser utilizados exclusivamente para la compra de útiles escolares y no podrán destinarse a ningún otro fin.

Se entiende por útiles escolares aquellos útiles indispensables para que cada niño/a desarrolle el trabajo pedagógico en la escuela o en el hogar, tales como lápices negros y de colores; lapiceras o biromes, útiles de geometría para el uso de los alumnos; gomas de borrar, sacapuntas; cuadernos, hojas de carpeta, carpetas, entre otros de similar utilización que conformarán un fondo de útiles escolares que organizará la escuela para proveer a los alumnos con mayores necesidades materiales.

- **Criterios para decidir la compra:** se deben tener en cuenta las necesidades de los alumnos, sobre la base del conocimiento que el cuerpo docente de la escuela posee de ellos.
- **Organización de la provisión:** en cada escuela se organizará un fondo de útiles. Cada docente solicitará material según adopte distintas formas de uso:
 - **Útiles de uso personal:** son aquellos útiles indispensables para el trabajo pedagógico en la escuela y el hogar. Se entregarán a cada alumno en propiedad (lápices, cuaderno, hojas de carpeta, carpeta, etc.)
 - **Útiles de uso compartido:** son aquellos útiles de uso de los niños y niñas en el aula que pueden ser compartidos: tijeras, colas, plastilinas, papel de colores, elementos de geometría para el uso de alumnos, sacapuntas, etc.

- **Responsabilidad Institucional:** las decisiones en relación con el uso de los aportes deben ser acordadas por el equipo docente de la escuela; responde por las decisiones adoptadas el director/a del establecimiento.

Se pone de relieve, en particular, que los fondos deben ser aplicados a transacciones de contado exclusivamente y en pesos.

2.b. Pagos

El pago de los fondos asignados a cada escuela se acreditará en la misma tarjeta mencionada en el apartado correspondiente a **Fondo escolar para el cumplimiento de los propósitos prioritarios del nivel primario**.

2.c. Rendición

- **Pautas de ejecución y normas generales de procedimiento.** Referidas a los originales de la documentación respaldatoria. Las pautas referidas a la documentación respaldatoria son idénticas a las reseñadas en el apartado "Fondo escolar para el cumplimiento de los propósitos del nivel primario".
- **Plazos para la rendición por parte de las Escuelas beneficiadas.** Los fondos recibidos deberán ser rendidos cumpliendo lo dispuesto en el presente instructivo, en un plazo no mayor a 60 (sesenta) días corridos contados desde la recepción del aporte en la tarjeta, en la cuenta o de la orden de pago. Se utilizará para ello la planilla prevista en el Anexo A y se completará una planilla por cada resolución de transferencia de fondos.

La rendición de la escuela deberá ser por el total percibido.

Confección de la Planilla de Rendición de Comprobantes de las Escuelas Beneficiadas (Anexo A)

Las indicaciones son similares a las señaladas en el primer apartado **Fondo escolar para el cumplimiento de los propósitos del nivel primario**.

Al completar esta planilla, se deberá colocar el N°.de CUE que la escuela tiene para ser identificada en el Ministerio de Educación de la Nación.

Para completar la rendición de los aportes se hace mención a la planilla A, que deberá ser completada por la escuela.

FICHA INSTITUCIONAL PIIIE

Apéndice para la realización de transferencias de fondos a las instituciones

CUE							
-----	--	--	--	--	--	--	--

Anexo		
-------	--	--

Debe haber un número en cada casillero (Ej: 0605654)

(Ej. 00)

Se ha previsto, para el caso de transferencia de recursos a las instituciones, que se entregue a cada escuela UNA (1) tarjeta de débito (tarjeta prepaga). La misma podrá utilizarse para la realización de extracciones por cajero automático de la Red BANELCO/LINK, o para la realización de compras en comercios.

Para su **emisión y/o reimpresión**, se requiere que se completen los datos abajo indicados de quien será responsable por la administración de los recursos del PROGRAMA.

Se recomienda que el responsable sea el Director de la Escuela o, cuando esto no sea posible, un personal de planta de la institución, con disponibilidad horaria suficiente y que no esté por jubilarse ni con licencia de ninguna índole.

Datos del responsable de la tarjeta:

Apellido/s (como consta en DNI)	Nombre/s (como consta en DNI)	Rol en la institución

Tipo y N° de doc..	CUIT/CUIL	Fecha de Nac.	Sexo	Nacionalidad

N° de Sucursal del Banco de la Nación Argentina más cercana a la Escuela (no se aceptará la dirección)	
--	--

Motivo de la emisión y/o reimpresión de la tarjeta:

(Especificar claramente 1 sólo motivo)

1. Alta de Escuela en el Programa
2. Reimpresión por Cambio de Autoridad
3. Reimpresión por Autoridad con Licencia Prolongada (indicar periodo)
4. Reimpresión por Hurto y/o Extravío
5. Reimpresión por la No – Recepción de la Tarjeta Original
6. Reimpresión por Datos Erróneos en la Tarjeta

Firma y Aclaración del Responsable de la Tarjeta¹⁷

¹⁷ La suscripción del presente formulario implica la aceptación de la emisión de una tarjeta prepaga para la institución, a nombre del firmante.



■ Educación Secundaria

Educación Secundaria

INDICE DE MEJORA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA

La información como soporte de la toma de decisiones

Obligatoriedad de la Educación Secundaria

La Ley de Educación Nacional (2006) prescribe la obligatoriedad de la Educación Secundaria desde el reconocimiento del derecho de todos los jóvenes de nuestro país a culminar sus estudios de ese Nivel, estableciendo para ello objetivos de inclusión educativa con los niveles de calidad esperados para el efectivo ejercicio de ese derecho.

Comienza entonces un nuevo tiempo para la Educación Secundaria en el que se hace imprescindible que desde el Estado nacional y provincial se asuman las responsabilidades que en este sentido el mandato de la Ley confiere. Ello implica generar las condiciones necesarias para que todos los adolescentes y jóvenes puedan ingresar –o reingresar- al sistema educativo, sostener su permanencia con garantía de aprendizajes significativos y egresar con la obtención del título correspondiente.

Esto pone a nuestras escuelas frente a un desafiante proceso de reformulación de sus políticas institucionales porque es en el escenario de cada una de ellas que estos objetivos pueden lograrse.

Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional (PMI): herramientas para la construcción de una nueva institucionalidad de la Escuela Secundaria

Durante los años 2009 y 2010 el Ministerio de Educación de la Nación conjuntamente con todas las provincias de nuestro país han acordado los lineamientos de política educativa que deben llevarse adelante para estos procesos de reformulación de la Escuela Secundaria, los que han quedado plasmados en un conjunto de Resoluciones del Consejo Federal de Ministros (Resoluciones del CFE N° 79/09 – 84/09 – 88/09 – 93/09).

En el marco de estos lineamientos, cada provincia formula su Plan Jurisdiccional en el que enuncia las acciones que se desarrollarán en cada una de las escuelas de esa Jurisdicción tendientes a lograr los objetivos que plantea la obligatoriedad del Nivel ya sea en lo que hace a políticas de inclusión educativa como así también las concernientes al logro de los niveles de calidad esperados en los aprendizajes.

A partir de estas planificaciones en el nivel jurisdiccional cada escuela diseña e implementa su Plan de Mejora Institucional (PMI) para generar los escenarios de acción necesarios para que dichas políticas encuentren su realización efectiva en la búsqueda de alcanzar las metas establecidas y los logros que se hayan previsto.

Planificación institucional: del dato a la construcción de información significativa

Las acciones que lleva adelante cada escuela en su PMI se enmarcan en una planificación que no sólo busca un diagrama ordenador sino que a su vez pretende resguardar el sentido que dio origen a su puesta en marcha y desarrollo. En este sentido, resulta imprescindible que dicha planificación tenga vinculación estrecha con los marcos de política educativa planteada en el nivel nacional y jurisdiccional desde los que se formulan sus objetivos y horizontes de logro.

Lo que se planifica en términos de acciones supone la intervención sobre las cuestiones que se han identificado como prioritarias respecto de los objetivos ya sea en lo que referido a procesos de inclusión educativa como de resguardo de los niveles de calidad esperados para los aprendizajes. Esto hace necesario que las problemáticas priorizadas sean descriptas con la mayor nitidez posible tanto en sus dimensiones cualitativas como en las cuantitativas.

En esta línea, toda planificación debe tener en cuenta información de inicio, es decir, desde dónde se parte al momento del diseño y la implementación de estrategias de intervención sobre la o las problemáticas identificadas. Se requiere para ello la definición de una Línea de Base que representará -en términos de información descriptiva- qué es lo considerado como punto de partida o estado inicial para luego, durante la implementación de las estrategias seleccionadas, poder dar cuenta de información de proceso o de resultados, ya sean éstos de alcance parcial o final para cada una de las etapas.

No sólo importa la construcción de datos sino la necesaria asignación de sentido que los convierta en información significativa para la toma de decisiones. Esta significatividad es asignada desde las diversas lecturas que sobre esos datos puedan hacerse en términos de agregación y de desagregación según sea la necesidad que las estrategias de intervención planteen de acuerdo con la problemática sobre la que cada acción busca incidir.

Índice de mejora de la Educación Secundaria

A los efectos de fortalecer el diseño e implementación de acciones en el marco de los PMI, se propone la aplicación de un Índice que permita conformar una línea de base y monitorear los resultados en el nivel de cada escuela, de los departamentos y de cada una de las Jurisdicciones. Se entiende por resultados la concreción del objetivo último de la Educación: que los alumnos completen sus estudios y que adquieran los conocimientos esperados para cada una de las etapas de su trayectoria.

Una versión preliminar del Índice fue presentada a un grupo de directores de escuelas secundarias de distintas jurisdicciones. En dicha reunión los directores tuvieron oportunidad de realizar comentarios y sugerencias, los que fueron tomados en consideración en la versión final.

El Índice abarca tres aspectos significativos del desempeño escolar de los alumnos:

- I. La regularidad de la trayectoria.** Es deseable que los alumnos realicen su recorrido en la escuela en forma ordenada, evitando en lo posible repeticiones del grado/año. Además, los datos del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) 2010 muestran que el

desempeño de los alumnos que han repetido es significativamente menor que el de los alumnos que no lo han hecho. En general, este aspecto de la trayectoria escolar se mide a través del **Tiempo Medio** para completar el Nivel. Idealmente, cuando los alumnos no repiten ningún año de estudio, este indicador vale 1 y se incrementa cuanto más demoran los alumnos en completar el Nivel.

II. Finalización de los estudios. Es necesario que todos los alumnos que inician el Nivel lo completen. La terminalidad de los estudios se refleja en la **Tasa de Egreso** del Nivel. Su valor indica el porcentaje de alumnos que se inscriben en primer año y que, si la situación se mantiene, completarán el Nivel. El valor máximo que puede asumir cuando todos los alumnos logran culminar sus estudios es 100.

III. Resultados de evaluación de desempeño. Además de aprobar cada año en el tiempo ideal y concluir sus estudios, otro requisito para una cursada satisfactoria es que los alumnos se apropien de los contenidos establecidos para el Nivel y los manejen adecuadamente. Los resultados del Operativo Nacional de Evaluación (ONE), administrados desde la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE-Ministerio de Educación), son una herramienta útil para medir este aspecto, ya que constituyen un instrumento universal para evaluar el nivel de rendimiento de los alumnos en el último año de estudio del Nivel Secundario. Los contenidos que evalúa el ONE son acordados federalmente sobre la base de: los Contenidos Básicos Comunes, los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), los resultados de los Operativos Nacionales de Evaluación, los libros de texto más utilizados en el país. Este alineamiento curricular posibilita identificar los resultados relevantes pretendidos por el currículum nacional. Se decidió incluir en el cálculo del Índice los resultados de dos (2) de las cuatro (4) pruebas aplicadas en el ONE (Lengua y Matemática) dado el alto nivel de correlación (alrededor del 80%) entre los resultados de las mismas, por lo que incluir todas las pruebas sería redundante.

Es así que el Índice que se propone se expresa como:

$$I = R * TE * 1 / TM$$

R: representa el rendimiento promedio de la escuela en las pruebas de Lengua y Matemática

TE: es la Tasa de Egreso del Nivel Secundario

TM: es el Tempo Medio requerido para concluir el Nivel

El Índice variará entre 0 y 100. Valdrá 0 si el rendimiento estandarizado es 0 (el valor mínimo) o si ningún alumno egresa, o si egresan pero demoran un "tiempo infinito" en hacerlo. Valdrá 100 si el rendimiento estandarizado es 1 (el valor máximo), todos los alumnos egresan y, además, lo hacen en el tiempo ideal.

Más allá de estas situaciones extremas, los tres indicadores que componen el índice in-

teractuarán produciendo resultados intermedios. Así, por ejemplo, si una escuela tiene alto rendimiento en las evaluaciones del ONE y una trayectoria de sus alumnos cercana a la ideal, pero esto se da como resultado de que la escuela no haya podido sostener las trayectorias de los alumnos con mayores dificultades, el componente del egreso hará que el Índice disminuya. De forma similar, si un establecimiento promueve a sus alumnos indiscriminadamente de un año de estudio al siguiente y los retiene hasta el egreso, es posible que los resultados en el ONE incidan en un valor menor del índice.

A manera de ejemplo se presenta a continuación el valor del Índice y sus componentes correspondientes para una escuela que sólo tiene Ciclo Orientado (o sea 3 años de estudio) para los últimos tres años en que se realizó el Operativo Nacional de Evaluación.

Indicador Original	2005	2007	2010
Tasa de Egreso	72,16	88,73	93,22
Tiempo Medio	3,47	3,14	3,23
Rendimiento Lengua	594,6	565,7	523,4
Rendimiento Matemática	627,6	561,8	536,8

Indicador estandarizado para el índice			
Tiempo Medio	1,16	1,05	1,08
Rendimiento Lengua	0,74	0,66	0,56
Rendimiento Matemática	0,82	0,65	0,59
Rendimiento Medio	0,78	0,66	0,58

Índice	48,52	55,90	49,81
---------------	-------	-------	-------

Universo de escuelas sobre las que se aplicará el Índice

Se decidió restringir el universo de cálculo del Índice a las unidades educativas que ofrecen el Nivel Secundario COMPLETO y que están incluidas en el Plan de Mejora Institucional.

La decisión de aplicar el Índice sobre las Escuelas Secundarias que ofrecen ambos Ciclos se funda en:

- I. El Índice se aplicará sobre las escuelas que cuenten con ONE censal. Por este motivo no es posible calcular este Índice para las escuelas que sólo tengan Ciclo Básico ya que para ellas no se cuenta con información del ONE, en tanto fue censal sólo en el último año de la Escuela Secundaria.
- II. La necesidad de proveer de resultados institucionales calculados bajo condiciones similares entre escuelas, dado que la duración influye fuertemente en el Indicador de

Egreso. Hay muchas más probabilidades de que un alumno egrese de una escuela en la que sólo debe cursar 3 años que de una en la que debe cursar 6 años (ya ha habido una selección de alumnos previa al ingreso y deben retenerlos menos años).

Información disponible a partir de la aplicación del Índice en el nivel institucional, departamental y jurisdiccional

Cada escuela recibirá el Índice desde el Ministerio de Educación de la Nación.

En el nivel departamental y jurisdiccional se dispondrá de la misma información agregada según estos niveles. Además, se presentarán los promedios nacionales correspondientes al Índice y a sus componentes y el porcentaje de alumnos en instituciones con valor del índice inferior al calculado para el nivel nacional.

Importa resaltar que ...

- la información derivada de la aplicación del Índice no tomará estado público en ningún caso.
- el sentido de proveer esta información radica en que cada nivel de decisión cuente con información significativa que permita el análisis sobre sí mismo para la toma de decisiones.
- se trata de ampliar la información ya disponible, pero en este caso de hacerlo a partir de una información construida desde una combinación de variables de importancia para lograr el cumplimiento del objetivo de la obligatoriedad de la Educación Secundaria
- en modo alguno implica el establecimiento de algún tipo de ranking entre instituciones, departamentos o jurisdicciones.

Algunos ejemplos

Se presentan a continuación algunos ejemplos con la finalidad de mostrar los valores que puede tomar el Índice y sus posibles interpretaciones y análisis. Un valor alto del Índice se obtendrá cuando los valores de todos los indicadores que lo componen resulten satisfactorios. De igual modo, un valor bajo del Índice en todos los aspectos considerados, evidenciará la necesidad de intensificar la intervención sobre ellos a través de las estrategias que se diseñen desde la política institucional de la escuela. Como se verá, los valores intermedios son más difíciles de evaluar y se requerirá de una mirada de cada uno de los indicadores para analizar el resultado final y pensar la pertinencia de las estrategias que permitan mejorar la situación de esa escuela.

Recordemos que el Índice (que toma valores entre 0 y 100) está compuesto por 3 indicadores:

- la **tasa de egreso** que es la probabilidad de que un alumno que ingresa a primer año logre culminar el Nivel
- el **tiempo promedio para culminar cada año** del Nivel, que idealmente sería 1 y será mayor a ese valor dependiendo de los niveles de repitencia
- el **rendimiento promedio** de los alumnos en las pruebas del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) de Lengua y Matemática, llevado a una escala de variación de 0 a 1

Ejemplo 1: Un valor alto del Índice

La escuela A presenta los siguientes valores en sus indicadores:

Tasa de egreso: 91.2 %

Tiempo promedio para culminar cada año del Nivel: 1.01

Rendimiento estandarizado en Lengua: 0,85

Rendimiento estandarizado en Matemática: 0.90

Rendimiento promedio: 0.86

Índice: 77.3

La tasa de egreso muestra que el 91,2% de los jóvenes que ingresan a la escuela logran egresar y culminan su escolaridad prácticamente en el tiempo esperado (les toma 1,01 años completar cada año de estudio) debido a los bajos niveles de repitencia. Asimismo, los resultados en la pruebas de evaluación de calidad (ONE) medidos en una escala de 0 a 1, están alrededor del 0,86. Con estos resultados el índice presenta un valor alto: 77.3

En este sentido importa que el índice sea dado a conocer al equipo docente dado que siempre es conveniente tener una mirada sostenida sobre el comportamiento de los indicadores para ver en qué medida éstos pueden ser mejorados y, además, por tratarse de variables en constante movimiento, pueden aparecer modificaciones sobre las que es necesario desarrollar nuevas estrategias de intervención o bien reformular o intensificar las que venían desarrollándose.

Ejemplo 2: Un valor bajo del Índice

La escuela B presenta los siguientes valores en sus indicadores:

Tasa de egreso: 32,9 %

Tiempo promedio para culminar cada año del Nivel: 1,52

Rendimiento estandarizado en Lengua: 0,36

Rendimiento estandarizado en Matemática: 0,15

Rendimiento promedio: 0,26

Índice: 5,61

En este caso se presentan valores muy bajos en todos los indicadores: la tasa de egreso muestra que sólo el 32.9% de jóvenes que ingresan logran egresar. Además demoran un 50% más que el tiempo esperado para hacerlo. Los resultados en la pruebas de evaluación de calidad (ONE) medidos en una escala de 0 a 1, están alrededor del 0,26. Por lo tanto, la escuela B presenta un bajo valor del Índice: 5.61.

Esta escuela entonces debe mejorar su situación en todos los aspectos considerados en la construcción del Índice: el egreso, la repitencia y los logros alcanzados por los alumnos. Para ello, se hace necesario que el equipo directivo y de docentes trabajen para el diseño e implementación de nuevas estrategias de intervención o bien para el fortalecimiento de las que ya venían desarrollando desde un análisis minucioso que incluye, entre otras, la puesta en conocimiento de los resultados del Índice para la toma de decisiones colectivas de planificación institucional, la revisión de prácticas de enseñanza y de criterios de selección de contenidos (con especial énfasis en las áreas o disciplinas que muestran bajo rendimiento), un seguimiento personalizado de las trayectorias escolares, la revisión de criterios para la evaluación, un cronograma consensuado y acordado para el seguimiento conjunto de las acciones institucionales conducentes a las expectativas de mejora.

Ejemplo 3: Un valor intermedio del Índice con bajo egreso

La escuela C presenta los siguientes valores en sus indicadores:

Tasa de egreso: 44,0 %

Tiempo promedio para culminar cada año del Nivel: 1

Rendimiento estandarizado en Lengua: 0,60

Rendimiento estandarizado en Matemática: 0.80

Rendimiento promedio: 0,70

Índice: 30,78

Si bien los alumnos que egresan de esta escuela lo hacen en el tiempo ideal (el tiempo para terminar cada año es 1) y son buenos los resultados de las pruebas de evaluación de la calidad (ONE) -sobre todo el de Lengua-, el valor del Índice es de 30,78 ya que sólo el 44% de los alumnos egresa.

En este caso es importante que la escuela organice un trabajo conjunto entre equipo directivo y de docentes para el diseño de estrategias y su implementación orientadas al logro de la mejora de los niveles de retención de sus alumnos, de modo tal de fortalecer su permanencia con los logros de aprendizaje similares a los obtenidos hasta el momento. El hecho de poner énfasis en uno de los aspectos que se evidencian como más críticos en el Índice (en este caso la retención) no implica desatender los otros, ya que, en el caso que muestra el ejemplo, puede continuarse con un trabajo sostenido en la mejora del rendimiento de los alumnos en las áreas involucradas.

Ejemplo 4: Un valor intermedio del Índice con alta repitencia

La escuela D presenta los siguientes valores en sus indicadores:

Tasa de egreso: 95,3%

Tiempo promedio para culminar cada año del Nivel: 1,35

Rendimiento estandarizado en Lengua: 0,67

Rendimiento estandarizado en Matemática: 0,46

Rendimiento promedio: 0,56

Índice: 39,65

Esta escuela presenta resultados intermedios en sus pruebas de evaluación de la calidad (ONE) con una alta tasa de egreso cercana al 100% pero lograda a partir de una alta tasa

de repitencia, ya que los alumnos demoran un 35% más del tiempo ideal para completar el Nivel. Estos indicadores llevan a un valor del índice de 39,65.

En este caso, la política institucional en su conjunto debería tender a lograr el fortalecimiento de una trayectoria más regular de sus alumnos con disminución de los niveles de repitencia pero sin alterar sus logros en el egreso o disminuir la calidad de los aprendizajes. Respecto de esto último, como se evidencia en el comportamiento de los indicadores, es importante continuar llevando a cabo acciones que incidan en la revisión de prácticas de enseñanza y criterios de selección de contenidos (con especial énfasis en las áreas o disciplinas que muestran bajo rendimiento) como así también en un seguimiento personalizado de las trayectorias escolares y la revisión de criterios para la evaluación.

Ejemplo 5: Un valor intermedio del índice con bajos rendimientos

La escuela E presenta los siguientes valores en sus indicadores:

Tasa de egreso: 93,6%

Tiempo promedio para culminar cada año del Nivel: 1,03

Rendimiento estandarizado en Lengua: 0,45

Rendimiento estandarizado en Matemática: 0,26

Rendimiento promedio: 0,36

Índice: 32,32

Esta escuela presenta un alto grado de retención de sus alumnos logrando un nivel de egreso del 94%, casi en el tiempo ideal. Sin embargo sus resultados en las pruebas de evaluación de la calidad (ONE) no resultan satisfactorios, lo que explica el valor del índice de 32,32.

En este sentido, sería importante poner en conocimiento del equipo docente los resultados del Índice para así llevar adelante un proceso de revisión conjunta de prácticas de enseñanza y de criterios de selección de contenidos, de análisis y de reformulación de los criterios de evaluación con el consiguiente seguimiento personalizado de las trayectorias escolares.

Ejemplo de la evolución del Índice en el tiempo

Se presenta a continuación la información de una escuela que participó en los operativos ONE de los años 2005, 2007 y 2010.

Indicador	2005	2007	2010
Tasas de Egreso	44,99	53,28	85,19
Tiempo medio	1,32	1,31	1,10
Rendimiento Matemática	0,35	0,32	0,29
Rendimiento Lengua	0,51	0,58	0,47
Rendimiento	0,43	0,45	0,38
Índice	14,64	18,37	29,50

Esta escuela comenzó en el año 2005 con una situación muy compleja en la que sólo egresaba el 45% de sus alumnos, con altas tasas de repitencia lo que provocó que el tiempo para completar los estudios fuera un 30% más alto que lo deseado y también bajos niveles de rendimiento.

Sin embargo, 5 años después, se evidencian significativas mejoras en varios aspectos. Principalmente, la tasa de egreso ha aumentado notablemente llegando al 85%. De modo similar, se ha mejorado la trayectoria de los alumnos llevando el tiempo necesario para completar el Nivel a un 10% por encima del tiempo teórico. Los rendimientos se vieron algo afectados por la mayor retención de los alumnos, pero no en una medida demasiado importante.

Así, en general, podría decirse que la situación de la escuela y sus alumnos ha mejorado y esta mejora se evidencia en un aumento de casi el doble en el valor del índice.

El seguimiento de acciones hacia los logros esperados

Toda acción institucional que se planifique requiere del consiguiente proceso de seguimiento que dé lugar a los ajustes necesarios acorde a los objetivos que se hayan planteado. También los procesos de seguimiento forman parte de la planificación ya que desde su diseño, cualquiera sea la intervención o la estrategia que se aplique sobre la problemática en cuestión, se hace necesaria la previsión de un acompañamiento que resguarde la pertinencia y la calidad de las prácticas desarrolladas en su relación con el sentido que le dio origen.

El seguimiento se centra justamente en dar la posibilidad de contrastar el comportamiento de los resultados obtenidos –sean estos de proceso o de resultado- con los objetivos que fueran estipulados. Si no se cuenta con información significativa a ese seguimiento que haga posible este proceso de contrastación resulta complejo poder arribar a algún tipo de evaluación que posibilite ajustes sobre lo realizado.

PLANILLA PARA LA PLANIFICACIÓN JURISDICCIONAL DE ACCIONES PARA EL NIVEL SECUNDARIO – ETAPA 2012

Provincia:

Cantidad de Supervisores: Cantidad de Asistentes Territoriales (ATT): Cantidad Referentes Territoriales de TICs:

EJES	Estado de Situación	Metas	Acciones / Estrategias	Montos presu-puestados¹
I.- ESTRUCTURA DEL NIVEL EN EL SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL				
Ciclo Básico y Ciclo Orientado: duración por Ciclo				
Definiciones sobre localización y mapeo de las Orientaciones				
Particularidades de la estructura y Modalidades (Rural, Especial, Artística, Jóvenes y Adultos, Contextos de Encierro, Hospitalaria)				
Modelos de organización diseñados especialmente para zonas rurales aisladas.				

II.- DISEÑOS CURRICULARES					
Cantidad de Espacios Curriculares en el CB y CO: Avance hacia 10 Espacios Curriculares					
Matemática, Lengua e Idioma Extranjero en todos los años					
Formación Complementaria					

III.- MODELOS INSTITUCIONALES					
Régimen Académico y marcos normativos: regulaciones y reformulaciones					
Tránsito entre Ciclos y Niveles					
Políticas institucionales para el ingreso, reingreso, permanencia y terminalidad: Intersectorialidad y vinculación con organizaciones y otras áreas de gobierno, tanto para escuelas del ámbito urbano como del ámbito rural.					
Educación y Trabajo: Fortalecimiento de las Orientaciones (C.O) – Trayectos de Formación Profesional.					

<p>Familias y Comunidad: Intersectorialidad y vinculación con organizaciones y otras áreas de gobierno tanto para escuelas del ámbito urbano como del ámbito rural.</p>				
<p>Nuevas figuras institucionales: Tutorías, Coordinadores de curso, figuras correspondientes a los CBS rurales, otros</p>				
<p>Plan Integral de Convivencia y Participación Democrática en la Escuela (Programas de Convivencia Escolar, Construcción de Ciudadanía, Observatorio, Equipos de Apoyo): construcción de espacios que promuevan la convivencia, la participación democrática y construcción de ciudadanía.</p> <p>Ciclo de Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación.</p>				
<p>Educación Sexual Integral: profundización de estrategias de enseñanza y aprendizaje</p>				
<p>Educación y Memoria: promoción de acciones de enseñanza referidas al pasado reciente en el marco de las políticas de Educación y Memoria.</p>				

Prevenición del uso indebido de drogas: promoción de acciones sobre la prevención del consumo de drogas ilegales y legales						
Espacios de participación de jóvenes						
IV.- REVISIÓN DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA						
Trabajo con las escuelas referenciado a los resultados del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) sobre la base de sus recomendaciones metodológicas						
Incorporación del uso de las TICs a las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje						
Fortalecimiento de la enseñanza de las ciencias						
Concentración horaria de cargos docentes (en ámbito rural contemplar la organización por agrupamiento)						

Espacios de aula: diversidad en formatos de funcionamiento, tanto en el ámbito urbano como en el ámbito rural				
Consideraciones particulares en las escuelas rurales aisladas con CBS y que implementan la propuesta de enseñanza prevista por Horizontes				
Diseño de modelos organizativos que contemplan la asistencia de alumnos con discapacidad				
Planificación de espacios curriculares para partir con alumnos adolescentes y jóvenes con discapacidad no incorporados al Nivel Secundario				
V.- GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN				
Dispositivos de relevamiento, registro y sistematización de la información: articulación de las áreas de competencia de la Jurisdicción con DINIECE (ME) – DGA (ME) Dispositivos para el monitoreo y seguimiento de las acciones/estrategias implementadas				

1. Consignar monto total. El desagregado de dichos montos se realiza en la planilla de planificación del financiamiento.

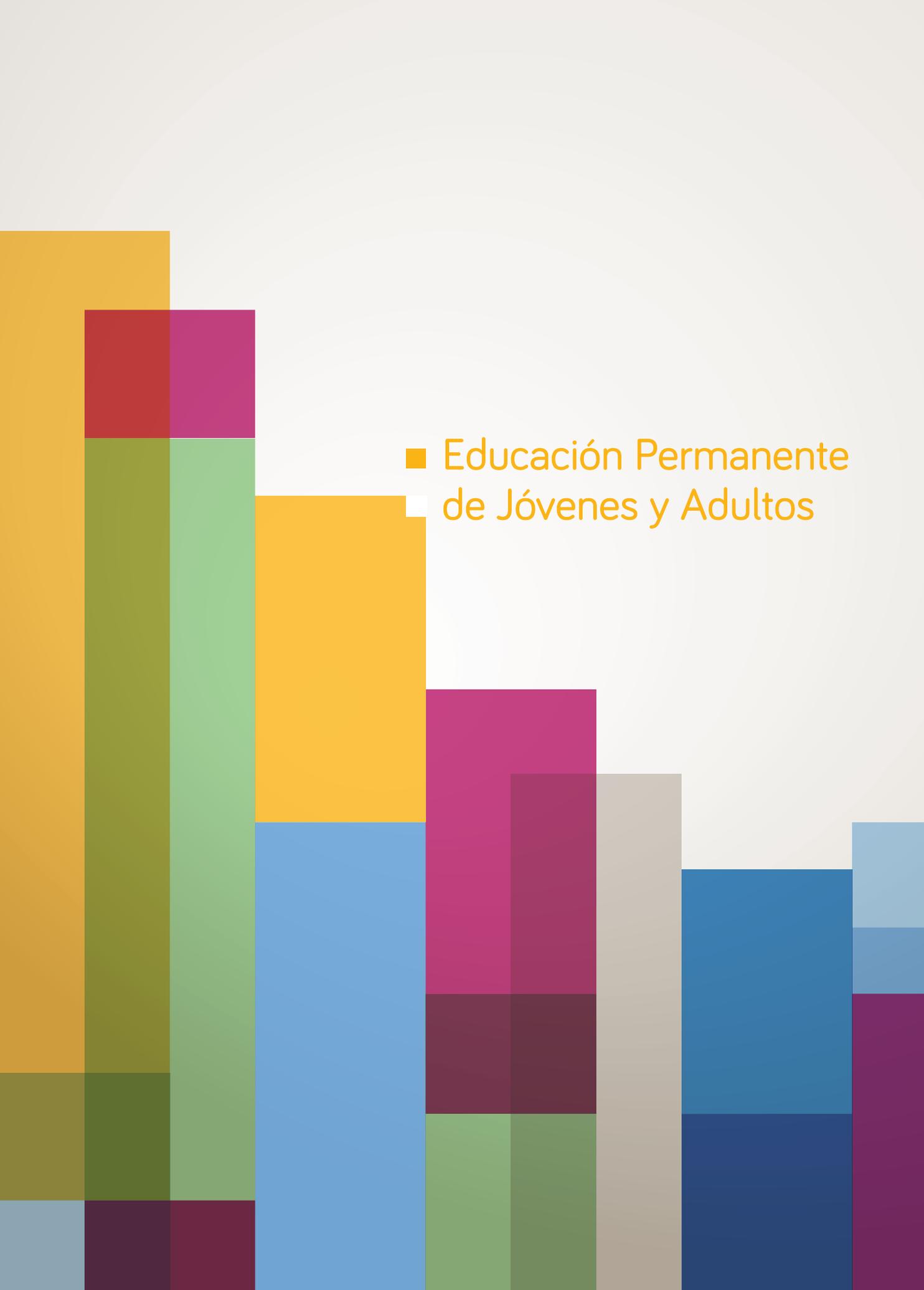
Ítems para evaluación de los Planes de Mejora Institucional

EJES	Metas en el nivel Institucional - PMI	Logros
MODELOS INSTITUCIONALES		
Tránsito entre Ciclos y Niveles		
Políticas institucionales para el ingreso, reingreso, permanencia y terminalidad		
Nuevas figuras institucionales: Tutorías, Coordinadores de curso, figuras correspondientes a los CBS rurales, otros		
<p>Plan Integral de Convivencia y Participación Democrática en la Escuela (Programas de Convivencia Escolar, Construcción de Ciudadanía, Observatorio, Equipos de Apoyo): construcción de espacios que promuevan la convivencia, la participación democrática y construcción de ciudadanía.</p> <p>Ciclo de Desarrollo Profesional para Equipos de Apoyo y Orientación.</p>		
Educación Sexual Integral: profundización de estrategias de enseñanza y aprendizaje		
Educación y Memoria: promoción de acciones de enseñanza referidas al pasado reciente en el marco de las políticas de Educación y Memoria.		

Prevención del uso indebido de drogas: promoción de acciones sobre la prevención del consumo de drogas ilegales y legales		
Espacios de participación de jóvenes		
REVISIÓN DE POLÍTICAS Y PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA		
Trabajo referenciado a los resultados del Operativo Nacional de Evaluación (ONE) sobre la base de sus recomendaciones metodológicas		
Incorporación del uso de las TICs a las prácticas de enseñanza y los procesos de aprendizaje		
Espacios de aula: diversidad en formatos de funcionamiento, tanto en el ámbito urbano como en el ámbito rural		
Consideraciones particulares en las escuelas rurales aisladas con CBS y que implementan la propuesta de enseñanza prevista por Horizontes		
Diseño de modelos organizativos que contemplen la asistencia de alumnos con discapacidad		
Planificación de espacios curriculares para compartir con alumnos adolescentes y jóvenes con discapacidad no incorporados al Nivel Secundario		

GESTIÓN DE LA INFORMACIÓN		
Dispositivos de relevamiento, registro y sistematización de la información Documento Anexo al Plan Jurisdiccional (*) Dispositivos para el monitoreo y seguimiento de las acciones/estrategias implementadas		

(*) Se adjunta documento



■ Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Son objetivos de la Educación de Jóvenes y Adultos en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente:

- Garantizar la oportunidad de alfabetización y finalización de estudios primarios y secundarios a jóvenes y adultos
- Consolidar los procesos de mejora en la enseñanza y el aprendizaje
- Fortalecer la gestión institucional para ampliar estrategias de atención a jóvenes y adultos

El siguiente informe presenta datos estadísticos sobre población en situación de analfabetismo en base al Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda del año 2010 (INDEC). El objetivo de este documento es ofrecer información para acordar y delinear acciones políticas educativas que permitan:

- ampliar los procesos de alfabetización en la línea de la Continuidad Educativa expresado en la Resolución 118/10 y sus anexos *Documento Base* y *Lineamientos Curriculares* del CFD
- dar continuidad al Programa Nacional de Alfabetización y Educación primaria *Encuentro* aumentando los índices de alfabetismo
- avanzar en acciones específicas que tengan en cuenta la cuestión de género, la interculturalidad y los contextos de encierro identificando las principales problemáticas
- identificar la dimensión etaria de la población de jóvenes y adultos dando prioridad en las acciones al grupo comprendido entre 15 y 45 años
- continuar las líneas de articulación con el Ministerio de Salud a través del Programa de Morbi Mortalidad Infantil y el Programa de Alfabetización *Encuentro*

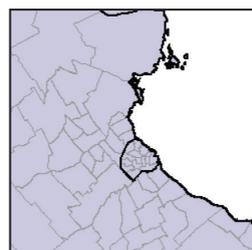
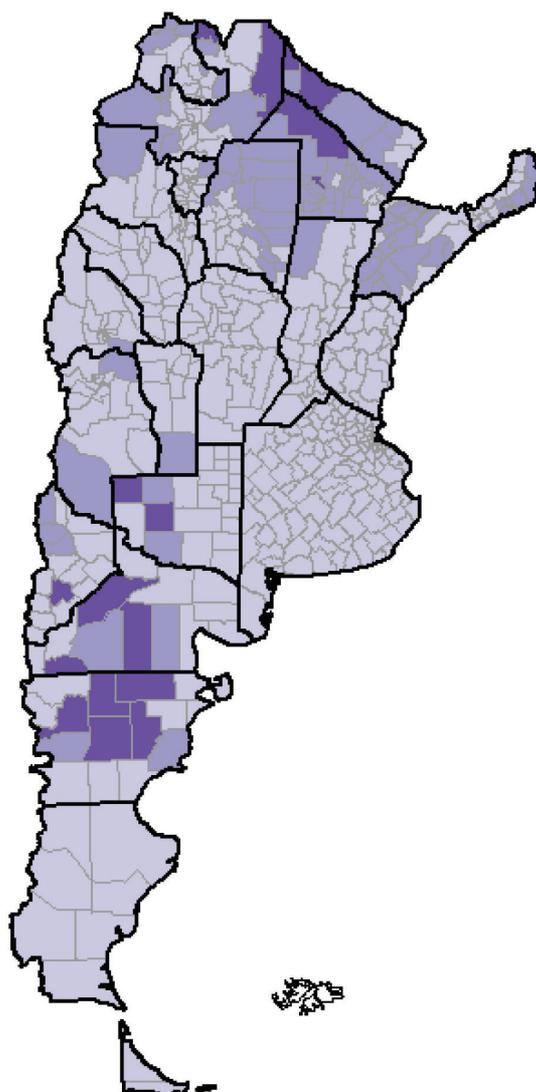
En el caso del primer objetivo, las acciones prioritarias estarán dirigidas a la apertura de centros de alfabetización en zonas de mayor población en situación de analfabetismo. **Es importante destacar que las acciones relacionadas con la alfabetización deben garantizar la continuidad educativa y el cumplimiento de la obligatoriedad prevista por la Ley de Educación nacional y su artículo N° 46.**

Población de 10 años o más en condición de analfabetismo según sexo. Años 2001 y 2010.												
Jurisdicción	Analfabetos 2001			Analfabetos 2010			Diferencia 2010 - 2001			Diferencia 2010 - 2001		
	Total	Varones	Mujeres	Tasa (%)	Total	Varones	Mujeres	Tasa (%)	Total	Varones	Mujeres	Tasa (%)
País	767.027	371.852	395.175	2,6	641.828	319.467	322.361	1,9	-125.199	-52.385	-72.814	-0,7
CABA	11.175	4.045	7.130	0,5	12.403	5.344	7.059	0,5	1.228	1.299	-71	0,0
Buenos Aires	180.457	85.480	94.977	1,6	179.008	88.705	90.303	1,4	-1.449	3.225	-4.674	-0,2
24 Partidos del GBA	111.111	48.849	62.262	1,6	117.225	55.416	61.809	1,4	6.114	6.567	-453	-0,1
Resto de la Provincia	69.346	36.631	32.715	1,6	61.783	33.289	28.494	1,3	-7.563	-3.342	-4.221	-0,3
Catamarca	7.534	3.858	3.676	2,9	6.036	3.108	2.928	2,0	-1.498	-750	-748	-0,9
Chaco	59.416	28.391	31.025	8,0	46.732	22.440	24.292	5,5	-12.684	-5.951	-6.733	-2,5
Chubut	10.131	4.800	5.331	3,1	8.314	4.049	4.265	2,0	-1.817	-751	-1.066	-1,1
Córdoba	53.124	27.784	25.340	2,1	40.785	22.334	18.451	1,5	-12.339	-5.450	-6.889	-0,6
Corrientes	46.373	23.970	22.403	6,5	34.492	17.969	16.523	4,3	-11.881	-6.001	-5.880	-2,2
Entre Ríos	28.634	15.880	12.754	3,1	21.904	12.294	9.610	2,1	-6.730	-3.586	-3.144	-1,0
Formosa	21.689	9.565	12.124	6,0	17.396	7.821	9.575	4,1	-4.293	-1.744	-2.549	-1,9
Jujuy	22.176	6.452	15.724	4,7	17.188	5.404	11.784	3,1	-4.988	-1.048	-3.940	-1,6
La Pampa	6.574	3.656	2.918	2,7	5.032	2.805	2.227	1,9	-1.542	-851	-691	-0,8
La Rioja	5.546	3.075	2.471	2,5	4.997	2.843	2.154	1,8	-549	-232	-317	-0,6
Mendoza	41.041	20.176	20.865	3,2	31.530	15.527	16.003	2,2	-9.511	-4.649	-4.862	-1,0
Misiones	44.308	21.203	23.105	6,2	35.772	17.110	18.662	4,1	-8.536	-4.093	-4.443	-2,1

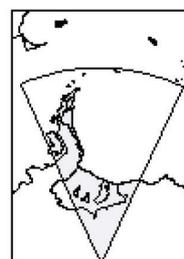
Población de 10 años o más en condición de analfabetismo según sexo. Años 2001 y 2010.												
Jurisdicción	Analfabetos 2001				Analfabetos 2010				Diferencia 2010 - 2001			
	Total	Varones	Mujeres	Tasa (%)	Total	Varones	Mujeres	Tasa (%)	Total	Varones	Mujeres	Tasa (%)
País	767.027	371.852	395.175	2,6	641.828	319.467	322.361	1,9	-125.199	-52.385	-72.814	-0,7
Neuquén	12.814	6.106	6.708	3,4	10.459	5.120	5.339	2,3	-2.355	-986	-1.369	-1,1
Río Negro	16.625	8.043	8.582	3,8	13.080	6.541	6.539	2,5	-3.545	-1.502	-2.043	-1,3
Salta	37.913	15.206	22.707	4,7	30.367	12.710	17.657	3,1	-7.546	-2.496	-5.050	-1,5
San Juan	14.424	7.824	6.600	3,0	11.493	6.360	5.133	2,1	-2.931	-1.464	-1.467	-0,9
San Luis	8.542	4.911	3.631	2,9	6.512	3.674	2.838	1,8	-2.030	-1.237	-793	-1,1
Santa Cruz	2.225	1.109	1.116	1,4	2.504	1.291	1.213	1,1	279	182	97	-0,3
Santa Fe	61.165	30.544	30.621	2,5	48.095	25.003	23.092	1,8	-13.070	-5.541	-7.529	-0,7
Santiago del Estero	36.715	19.030	17.685	6,0	27.870	14.809	13.061	4,0	-8.845	-4.221	-4.624	-2,0
Tierra del Fuego	529	237	292	0,7	705	347	358	0,7	176	110	66	0,0
Tucumán	37.897	20.507	17.390	3,6	29.154	15.859	13.295	2,5	-8.743	-4.648	-4.095	-1,2
Tasa: porcentaje del total de analfabetos respecto al total de la población de 10 años o más.												
Fuente: DEJYA, en base a INDEC. Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2001 y 2010.												

República Argentina por departamento, partido o comuna.

Porcentaje de población de 10 años y más analfabeta. Año 2010

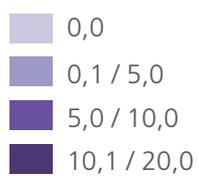


Vista ampliada de CABA y
24 partidos del Gran Buenos Aires



Sector Antártico Argentino

Población en %





■ Educación Artística

Educación Artística

Desagregado de acciones para Educación Artística en el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria 2012-2016

NIVEL INICIAL ESPECÍFICA	NIVEL PRIMARIO	NIVEL SECUNDARIO	EDUCACIÓN ARTÍSTICA ESPECÍFICA	METAS 2016
<p>Universalización de la Ed. Artística, con calidad, para todos/as los alumnos/as de la educación obligatoria.</p> <p>Elaboración de criterios de cobertura de las clases de arte en la educación obligatoria para el acuerdo federal.</p> <p>Efectiva implementación de las clases de Educación Artística (música, danza, teatro, artes visuales), con diferentes formatos y alternativas educativas incluyendo la constitución de equipos docentes itinerantes (considerando los 4 lenguajes). Acompañamiento a las jurisdicciones en la definición de los DC a partir de los NAP y estrategias para la transformación en las aulas.</p>	<p>Universalización de la Ed. Artística, con calidad, para todos/as los alumnos/as de la educación obligatoria.</p> <p>Elaboración de criterios de cobertura de las clases de arte en la educación obligatoria para el acuerdo federal.</p> <p>Efectiva implementación de las clases de Educación Artística (música, danza, teatro, artes visuales), con diferentes formatos y alternativas educativas incluyendo la constitución de equipos docentes itinerantes (considerando los 4 lenguajes). Acompañamiento a las jurisdicciones en la definición de los DC a partir de los NAP y estrategias para la transformación en las aulas.</p>	<p>Universalización de la Ed. Artística, con calidad, para todos/as los alumnos/as de la educación obligatoria.</p> <p>Elaboración de criterios de cobertura de las clases de arte en la educación obligatoria para el acuerdo federal.</p> <p>Efectiva implementación de las clases de Educación Artística (música, danza, teatro, artes visuales), con diferentes formatos y alternativas educativas Incorporación de artes audiovisuales en la Formación General del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria.</p> <p>Acompañamiento a las jurisdicciones en la definición de los DC a partir</p>		<p>Acuerdos con las jurisdicciones para alcanzar el 70% de la cobertura total al 2015.</p>

		de los NAP y estrategias para la transformación en las aulas.			A acordar con Educación Primaria. Proyección tentativa sobre las instituciones que extienden la jornada escolar: 20% al 2013; 50% al 2014, 100% al 2016.
	<p>Jornada escolar extendida o completa en el 2º ciclo de la escuela primaria.</p> <p>Articulación con la Dirección de Educación Primaria.</p> <p>Incorporación de proyectos de intensificación de la Educación Artística en las propuestas institucionales.</p> <p>Acompañamiento a las jurisdicciones e instituciones en la definición de proyectos, capacitaciones para docentes y directivos.</p>				
Capacitación y acompañamiento en la implementación de proyectos con impacto directo en el aula.	Capacitación y acompañamiento en la implementación de proyectos con impacto directo en el aula. Atendiendo especialmente las modalidades Especial y Rural.				A acordar con las jurisdicciones.
Capacitación y acompañamiento en la implementación de proyectos con impacto directo en el aula.	Capacitación y acompañamiento en la implementación de proyectos con impacto directo en el aula. Atendiendo especialmente las modalidades Especial y Rural.				

		<p>Creación de 300 Secundarias de Arte Orientadas, con Especialidad y Artístico Técnica; implementación cursos de Formación Complementaria en las Secundarias Orientadas en Arte.</p> <p>Acompañamiento en la implementación de nuevas propuestas.</p>		<p>Progresión tentativa: 2013: 124 escuelas 2014: 94 escuelas 2015: 82 escuelas.</p>
		<p>Planes de Mejora Institucional para el financiamiento de entornos formativos para equipamiento, materiales e insumos, articulaciones con el mundo científico tecnológico y socio productivo, visitas, viajes, bibliotecas y mejoras en las condiciones de seguridad e instalaciones. En articulación con INET.</p>		<p>Cobertura del 100% de las instituciones existentes al 2016.</p>

		<p>Capacitaciones para docentes de las Secundarias de Arte que reciben Centros Multimediales.</p> <p>Centralizadas y regionales para referentes técnicos institucionales y para docentes sobre aspectos generales y utilización de software específico de producción artística con impacto en planes institucionales, áulicos y comunitarios.</p> <p>Acompañamiento a los equipos jurisdiccionales y referentes técnicos institucionales para el desarrollo de propuestas áulicas en base al uso del Centro Multimedialel en articulación con otras instituciones educativas, culturales o comunitarias.</p>		<p>Cobertura del 100% de las instituciones existentes al 2016.</p>

		<p>Relevamiento de buenas prácticas en educación artística.</p> <p>Encuentros nacionales y regionales de Arte y Tecnología con docentes y alumnos de Secundarias de Arte (incluye experiencias realizadas con los Centros Multimediales).</p> <p>Encuentros nacionales y regionales de estudiantes de carreras superiores de Educación: articulación entre nivel secundario y superior, redefinición de finalidades de la formación Artística , desarrollo propuestas para la inclusión de los egresados en el mundo del trabajo., difusión de producciones.</p> <p>Conformación de Banco de experiencias y publicación.</p>		
--	--	---	--	--

			<p>Perfiles profesionales artísticos para el desarrollo productivo de las industrias culturales del país.</p> <p>Elaboración de Marco Regulatorio para la organización curricular e institucional de la Educación Artística Específica -</p> <p>Formación Artística para la Industria Cultural (FAPIC), Formación Artística Profesional (FAP) y Formación Artística Vocacional según Resolución N° 111/10 del CFE, para el acuerdo federal.</p>	<p>Implementación del 100% al 2016.</p>
			<p>Acuerdos con las jurisdicciones para la capacitación y el acompañamiento en el desarrollo curricular y la implementación de FAPIC y FAP.</p>	

			<p>Planes de Mejora para el financiamiento de entornos formativos para equipamiento, materiales e insumos, articulaciones con el mundo científico-tecnológico y socio-productivo, visitas, viajes, bibliotecas y mejoras en las condiciones de seguridad e instalaciones. En articulación con INET.</p>	<p>Cobertura del 100% de las instituciones existentes al 2016.</p>
			<p>Desarrollo de Trayectos de Formación en arte con validación de saberes adquiridos para la inclusión de adolescentes y jóvenes al sistema educativo (en articulación con Secundaria, Adultos y Educación Especial.</p> <p>Implementación de ofertas de Educación Artística vinculadas al mundo del trabajo, según necesidades locales y regionales.</p>	<p>Planificación 2013 e implementación gradual.</p>

			<p>Mapeo territorial, acuerdos con Educación de Jóvenes y Adultos y Educación Especial, Elaboración de propuestas,</p> <p>Implementación de experiencias educativas dirigidas a adolescentes y jóvenes que no estudian ni trabajan.</p> <p>Implementación de FAPIC y Formación Complementaria en articulación con Niveles y Programas del Ministerio Nacional y las Jurisdicciones para terminalidad y formación para el mundo del trabajo y la continuidad de estudios.</p>	
			<p>Creación de la Comisión Nacional para la Educación Artística Específica, con el fin de evaluar planes de estudio, realizar asistencias técnicas a las</p>	

	<p>digitales en términos de colaboración, asesoramiento y producción en articulación con el equipo de Primaria Digital.</p> <p>Elaboración de propuestas referidas a la Educación Artística para el canal Paka-Paka en articulación con el equipo de Primaria Digital.</p>	<p>tística para el uso de las netbooks en articulación con Educ.ar y Conectar Igualdad.</p>		
<p>Provisión de kits de arte.</p> <p>Provisión de Bibliotecas de arte (libros, CD, DVD, etc).</p>	<p>Provisión de kits de arte.</p> <p>Provisión de Bibliotecas de arte (libros, CD, DVD, etc).</p>	<p>Equipamiento Escolar</p> <p>Centros Multimediales para las Secundarias de Arte: dotación de equipamiento y constitución de las escuelas como nodos para el trabajo interinstitucional.</p>		<p>Cobertura del 100% de las instituciones existentes al 2016.</p>
<p>Provisión de kits de arte.</p> <p>Provisión de Bibliotecas de arte (libros, CD, DVD, etc).</p>	<p>Provisión de kits de arte.</p> <p>Provisión de Bibliotecas de arte (libros, CD, DVD, etc).</p>	<p>Provisión de Bibliotecas de arte (libros, CD, DVD, etc).</p>	<p>Provisión de Bibliotecas de arte (libros, CD, DVD, etc), para instituciones de formación específica.</p>	

Capacitación y titulación de idóneos.	Proyección acordada por Resolución 120/10 20% al 2013, 50% al 201470% al 2015.			
Capacitaciones disciplinares para docentes, directivos y supervisores. Trayectos de Capacitación en encuadres pedagógicos y didácticos, actualización disciplinar para el área de Educación artística (en música, artes visuales, danza, teatro y artes audiovisuales).	Capacitaciones disciplinares para docentes, directivos y supervisores. Trayectos de Capacitación en encuadres pedagógicos y didácticos, actualización disciplinar para el área de Educación artística (en música, artes visuales, danza, teatro y artes audiovisuales).	Capacitaciones disciplinares para docentes, directivos y supervisores. Trayectos de Capacitación en encuadres pedagógicos y didácticos, actualización disciplinar para el área de Educación artística (en música, artes visuales, danza, teatro y artes audiovisuales).	Capacitaciones disciplinares para docentes, directivos y supervisores. Trayectos de Capacitación en encuadres pedagógicos y didácticos, actualización disciplinar para el área de Educación artística (en música, artes visuales, danza, teatro y artes audiovisuales).	Proyección en implementación de acuerdo a las necesidades jurisdiccionales y en articulación con los niveles y modalidades.
				Proyección 2013 para la implementación gradual a partir de 2014 de acuerdo a las necesidades jurisdiccionales
			Promoción de carreras docentes a término. Elaboración de mapa de situación nacional, identificación de necesidades considerando las carreras existentes y la ubicación geográfica de las instituciones en función de la cobertura de las clases de arte en la obligatoriedad.	



■ Educación en Contextos de Privación de Libertad

Educación en Contextos de Privación de Libertad

El objetivo central de la Modalidad es garantizar la atención educativa de:

- los jóvenes y adultos detenidos en unidades penitenciarias,
- de los niños/as menores de 4 años que viven con sus madres detenidas en cárceles
- de los niños/as de todas las edades cuyas madres están en condición de prisión domiciliaria,
- de los adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito en instituciones de régimen cerrado y,
- de los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos en centros de tratamiento de adicciones de tipo cerrado o de contención acentuada.

1. Información Cuantitativa¹

Los indicadores de escolarización han mejorado en todos los casos. La matrícula creció en todos los niveles y modalidades, cifra que se incrementa si se incorporan las personas alfabetizadas por el Programa Nacional Encuentro, que sólo en este año 2011 alcanzan a 2.368. La escolarización en Educación Básica (primario y secundario) llegó al 57,2% en el año en curso aunque se registran fuertes diferencias entre jurisdicciones. La mayor parte de los alumnos que abandonan los estudios iniciados durante su detención ha sido por los frecuentes traslados entre instituciones de encierro, práctica instalada por razones diversas (castigo, estado de la causa judicial, etc.).

2. Políticas Estratégicas Priorizadas:

- Fortalecimiento de la Modalidad ECE,
- Universalización del nivel secundario
- Extensión del Programa Bibliotecas Abiertas
- Extensión del Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior “Educación en Contextos de Encierro”.

2.1. Dispositivos para el fortalecimiento de la identidad de la modalidad

- **Documento Base: “La modalidad educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo”:** construido federalmente y aprobado en diciembre de 2010 por Resolución CFE N° 127 y Anexo. Se le otorgó

1. La información cuantitativa de 2007, 2008 y 2009 tiene como fuente los relevamientos estadísticos proporcionados por la DiNIECE del Ministerio de Educación de la Nación. Los datos de fecha posterior son estimados mediante los procedimientos estadísticos correspondientes.

amplia difusión entre todas las jurisdicciones, áreas de gobiernos y otros actores sociales, para el avance en su aplicación.

- **Mesas Federales:** Se realizaron cuatro encuentros (abril, mayo, agosto y noviembre), convocando a todos los Coordinadores jurisdiccionales de la modalidad para planificar acciones conjuntas, establecer prioridades y evaluar procesos. En cada Mesa se invitó a diversos funcionarios de este Ministerio a exponer e intercambiar las articulaciones que se llevan a cabo, generando un espacio de circulación de información, reflexión e intercambio de propuestas para la implantación de acciones en común.
- **Asistencias Técnicas Interprovinciales (ATI):** Se realizaron dos ATI (Ushuaia y Córdoba), y fue necesario suspender dos (Mendoza y Buenos Aires) por razones ajenas a la gestión de la Modalidad. El dispositivo consiste en la visita a una provincia por parte de una delegación integrada por funcionarios de la Modalidad de diferentes regiones del país, un especialista o asesor externo, miembros del equipo nacional, y un funcionario de este Ministerio de las modalidades, niveles, programas y/o dirección con la que se articula en cada caso específico. Se buscó acceder al conocimiento en campo, observando e interactuando con los responsables y los sujetos de aprendizaje de las buenas prácticas seleccionadas en establecimientos educativos con proyectos y articulaciones que promuevan la inclusión, la calidad y el fortalecimiento de la gestión educativa. Se logró la articulación con los actores institucionales, la observación directa, el intercambio entre equipos técnicos y la provisión de elementos teóricos a través de conferencias a cargo de los especialistas. La participación en las ATI habilitó nuevas acciones: por ejemplo, La Rioja y Tucumán generaron oferta educativa en los Centros de Tratamiento de Adicciones y Mendoza convocó a una reunión Interministerial para universalizar la cobertura escolar. También, otras provincias a partir de la visita y presentación de otros funcionarios de este Ministerio, realizaron jornadas de capacitación para docentes y directivos sobre el consumo problemático de drogas. Además, se realizaron jornadas provinciales con la extensión de invitaciones a otras jurisdicciones.
- **Organización de eventos nacionales:** Se realizaron las "IX Jornadas Nacionales de Educación en Contextos de Encierro" que anualmente y de manera ininterrumpida reúnen a funcionarios de ECE, este año en la provincia de Tucumán, con la participación de 20 jurisdicciones. Se evaluaron las acciones 2007-2011 y se unificaron criterios para abordar el período 2012-2015.
- **Presencia de la modalidad en eventos provinciales, nacionales, internacionales y de organizaciones de la sociedad civil:** se participó en eventos organizados por las jurisdicciones de Buenos Aires, CABA, Tucumán, La Pampa, Santa Cruz, Misiones, Jujuy, Mendoza, Catamarca, Neuquén, Córdoba, Santa Fe y La Rioja. También se participó en actividades organizadas por la UNSAM, UNCUYO, ADEC y la República de Paraguay y en IFD de CABA y provincia de Buenos Aires, con la finalidad de dar a conocer la modalidad reforzar su identidad y otorgar visibilidad a sus acciones.

- **Acompañamiento de los equipos técnicos jurisdiccionales:** a través de asistencias técnicas presenciales a Jujuy, Salta, Tucumán, La Rioja, Catamarca, Misiones, Chaco, Córdoba, Mendoza, La Pampa, Neuquén, Santa Cruz, Tierra del Fuego, Buenos Aires, CABA y Formosa.
- **Presencia en los Centros Socioeducativos para adolescentes y jóvenes,** con el objetivo prioritario de favorecer la articulación entre los coordinadores de los centros y los docentes. Visita a las escuelas primarias y secundarias de los Centros de CABA (San Martín, Roca, Agote, Inchausti y Belgrano), Centro Pablo Nogués (Provincia de Buenos Aires) y Tres Horquetas (Chaco).
- **Firma de convenios:** La firma de Convenios de Cooperación Educativa es una estrategia de gestión tendiente a la institucionalización de articulaciones. Se formalizó la firma de los siguientes convenios de cooperación educativa: con el Ministerio de Trabajo de la Nación ME N° 1001/11 y con FONGA (Federación de Organizaciones No Gubernamentales de la Argentina) ME N° 1126/11. Además se concluyó la suscripción de los Convenios de Adhesión al Convenio Marco ME N° 806/10, suscripto entre Educación y Justicia de la Nación y las 13 provincias con Unidades Penitenciarias Federales (UPF).
- **Unidad de Articulación Interministerial (UAI):** Creada por acta complementaria N° 807/10 al Convenio firmado con el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación N° 806/10 se reunió mensualmente para el logro de más y mejor educación en las unidades penitenciarias federales.
- **Fortalecimiento de la articulación entre Responsables Provinciales en Contextos de Encierro, Unidades Estadísticas Jurisdiccionales, DiNIECE y la Coordinación Nacional ECE como enlace.** Esta tarea está permitiendo mejorar la información disponible, aún con deficiencias, para visualizar con claridad las ofertas educativas de los contextos, sus respectivos CUE, consolidando la construcción colectiva a través de los actores mencionados. Ha sido fundamental integrar a la estadística educativa oficial la identificación de las ofertas en contextos de encierro mediante su registro en la cédula censal DiNIECE, la gestión de alta de CUEs para la delimitación y actualización del universo atendido por la Modalidad por parte de los responsables ECE y de las unidades estadísticas jurisdiccionales, para una gestión eficaz.
- **Articulaciones gubernamentales:** Participación en la toma de decisiones para las UPF a través de la integración del *Consejo Asesor de Políticas Penitenciarias para Jóvenes Adultos, del Consejo Ejecutivo de Políticas de Género, del Grupo contra los malos tratos y torturas*, Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Nación, Servicio Penitenciario Federal. También se participó en la Mesa de Concertación de Políticas Penitenciarias y Pospenitenciarias conformada por diversos Ministerios y organismos nacionales y provinciales, coordinada por el INADI. Estos espacios son de gran impacto para el intercambio de información, el logro de acuerdos y la toma de decisiones. Desde la Coordinación de Modalidad se hace presente y se sostiene la posición asumida por la LEN, los Acuerdos Federales y las Resoluciones del CFE.

2.2. Universalización de la Educación Secundaria

Para la concreción de esta política educativa priorizada en el ámbito nacional, desde la inclusión con calidad, se desarrollaron las siguientes acciones:

- **Articulación de nivel secundario con formación para el trabajo:** se realizaron asistencias técnicas y acciones de capacitación sobre las diversas fuentes de financiamiento: planes de mejora del INET, Crédito Fiscal, Protocolos del Ministerio de Trabajo de la Nación, etc. La firma de este Convenio, favorecerá la inclusión de los contextos de encierro en los planes y líneas de acción de este Ministerio.
- **Provisión de becas de inclusión y retención educativa:** Se gestionó la entrega de 10.000 becas para estudiantes de cualquier nivel educativo menores de 25 años, como mecanismo de probada eficacia para la inclusión y permanencia educativa, en articulación con la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas.
- **Presentación de planes de mejora para el nivel secundario:** Capacitación de responsables jurisdiccionales para la elaboración de Planes de Mejora, de acuerdo con las pautas establecidas por la Dirección de Educación Secundaria y en articulación con la misma.
- **Articulación entre ciclos y niveles:** Implementación del Programa de Articulación entre Ciclos y Niveles, dependiente de la Dirección de Educación Secundaria, fortaleciendo la articulación entre este nivel y los estudios de nivel Superiores. Se implementó en la provincia de Catamarca y en algunos establecimientos de la provincia de Buenos Aires porque esta línea carecía de convenio con otras jurisdicciones.
- **Fortalecimiento del pensamiento científico y tecnológico:** participación en el Programa Feria de Ciencias realizada en Tecnópolis, de este Ministerio. Para ello, se respetan las mismas etapas propuestas para las escuelas extramuros, cerrando con la instancia a nivel nacional. Llegaron a la instancia nacional escuelas de las provincias de Tucumán y Córdoba, ganaron, fueron destacadas y premiadas. Otras provincias (experiencias de Chubut y Buenos Aires) fueron invitadas a exponer. Se acordaron criterios para la participación en el Programa de Olimpiadas, articulando con la Universidad Nacional de Tucumán y la Universidad del Litoral, para comenzar la implementación (capacitación de docentes como agentes multiplicadores) de las Olimpiadas de Historia y Filosofía en 2012.
- **Fortalecimiento de la expresión artística:** Se propician, avalan y acompañan proyectos relacionados con la actividad teatral, plástica, música, medios de comunicación social, fotografía, etc. Todas las experiencias en desarrollo tienen vinculación con algún servicio educativo, de diversos niveles. Es posible mencionar, entre otras: Escuelas de verano (talleres artísticos, recreativos y deportivos) y todo el año: talleres de teatro, de música, de cerámica, cine debate, taller de plástica para los hijos en tiempo de visita, muestra itinerante de arte, teatro, radios, Coros Juveniles en Contextos de Encierro (en articulación con la Dirección de Políticas Socioeducativas del MEN en el marco del proyecto Nacional de

“Orquestas y Coros Infantiles y Juveniles para el Bicentenario”). En la provincia de Buenos Aires ya comenzó a funcionar un Coro en un instituto cerrado para adolescentes acusados de la comisión de delito, el Centro de Recepción Malvinas Argentina, localidad de Pablo Nogués, provincia de Buenos Aires. Se realizaron acciones conjuntas con el instituto cultural de la provincia de Buenos Aires.

- **Fortalecimiento de la formación ciudadana:** promoción de la participación en agrupamientos y centros de estudiantes.
- **Centros de Actividades Juveniles (CAJ):** Reinauguración del Proyecto CAJ según nueva normativa en articulación con la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas. Se hallan funcionando 47 CAJ en las provincias de Buenos Aires, La Pampa, Catamarca, Córdoba, Chaco, Formosa, Mendoza, Santa Cruz, Neuquén, Salta, San Luis, Corrientes y Tucumán. En proceso de apertura se encuentran 9 CAJ en Misiones, Corrientes, Chubut, San Juan y La Rioja.
- **Ajedrez:** Promoción de la práctica y enseñanza del Ajedrez fortaleciendo esta acción con la entrega de materiales del Programa de Ajedrez Educativo en Provincia de Buenos Aires, Formosa, Santiago del Estero, Misiones, Tierra del Fuego, Jujuy y Córdoba, entre otras.
- **Otras acciones relacionadas con el nivel:** es posible mencionar la participación en la Revista Digital de la Dirección de Educación Secundaria, de este Ministerio. El relevamiento de experiencias de buenas prácticas de secundario en contextos de encierro publicado en *“Experiencias y prácticas educativas en escuelas secundarias”*, Libros 1, 2 y 3, Ministerio de Educación de la Nación. Se aplicó el nuevo dispositivo de Asistencia Técnica Interprovincial para apoyar la universalización del secundario. Por eso se visitaron escuelas de este nivel que realizan diferentes articulaciones, proyectos, etc., en cárceles y centros de tratamientos de adicciones.
- **Proyecto campus universitario en contextos de encierro:** Propone que las ofertas educativas universitarias posean todos sus elementos característicos: carreras de grado y de posgrado, talleres y actividades de extensión, servicios varios, centros de estudiantes, propuestas culturales, deportivas y recreativas. Lograr que los estudiantes puedan llegar a cursar carreras de nivel superior y/o universitario es la meta máxima y final de toda la tarea que se desarrolla desde la Modalidad. Se trabajó con diferentes casas de estudio observando el incremento anual sostenido de la matrícula. Se articula con la Secretaría de Políticas Universitarias. Se avanzó fundamentalmente con UnCuyo en Mendoza, UNSAM de Buenos Aires y con la UNC de Córdoba.

2.3. Universalización del Programa Bibliotecas Abiertas (BA)

El Programa BA lleva desarrollado a la fecha dos etapas: 50 bibliotecas en 2008-2009 y 150 bibliotecas más 2010-2011. La universalización se logrará en la tercera etapa, 2012-2013, cuando se llegue a las 100 escuelas que aún carecen de BA.

- **El Programa BA:** Propone el fortalecimiento de la institución educativa por medio de la creación y afianzamiento de las bibliotecas escolares para incidir en la mejora de la calidad educativa y favorecer la inclusión escolar. Provee tres tipos de elementos para cada biblioteca: capacitación del bibliotecario escolar (en temas técnico bibliotecológicos, como promotores de la lectura y en cuestiones relacionadas con la Modalidad); dotación de acervo bibliográfico (500 libros); y equipamiento tecnológico (una computadora, una impresora, un cañón de proyección y una pantalla). Participaron todas las provincias que lo solicitaron: 22 en la primera etapa y 22 en la segunda. En el cronograma bianual se efectuaron las siguientes acciones: selección y gestión de la compra de equipamiento bibliográfico y tecnológico, gestión de la participación de las provincias, capacitación de los Bibliotecarios Escolares, asistencia técnica para la instalación de las bibliotecas y puesta en marcha de los proyectos elaborados por los bibliotecarios en las semanas de capacitación intensiva y en videoconferencias de intercambio de experiencias. Articulación permanente con la Dirección Biblioteca Nacional de Maestros, el Plan Lectura, la Coordinación de Materiales Educativos y el Área de Capacitación Docente de la Dirección Nacional de Gestión Educativa (DNGE).

Proyectos emergentes de Bibliotecas Abiertas:

- Documento *“Recomendaciones para el funcionamiento de las bibliotecas en contextos de encierro”*.
- Distribución en 2011 del cortometraje *“Bibliotecas Abiertas”* producido en 2010 en todas las jurisdicciones.
- Proyecto *“Los escritores se encuentran con los lectores”* consistente en la realización de encuentros para el enriquecimiento personal y cultural tendiente a la inclusión escolar de las personas privadas de libertad. Este año algunas provincias tomaron la iniciativa de organizarlo, como es el caso de La Pampa.

2.4. Universalización del Postítulo de Especialización Docente de Nivel Superior “Educación en Contextos de Encierro” - Resolución CFE N°58/08

El Postítulo de ECE es una instancia formativa específica aprobada por el Consejo Federal de Educación, compuesta por ocho espacios curriculares o módulos con contenidos definidos y dos espacios abiertos o seminarios a ser definidos en cada jurisdicción, y destinado a los docentes que trabajan en estos contextos y/o que aspiran a hacerlo. Es una capacitación específica que incluye formación para los formadores desde el ámbito nacional. Además, provee un libro de apoyo para cada uno de los Módulos, para los cursantes, los formadores, los coordinadores institucionales y los equipos técnicos provinciales. Articulación permanente con el Área de Capacitación Docente, la Coordinación de Materiales Educativos del la DNGE y el Instituto Nacional de Formación Docente (InFOD).

Dictado del Postítulo:

- En 2010 se comenzó en 10 jurisdicciones con la participación de más de 2.000 docentes.

- En 2011 iniciaron su 2da cohorte 4 jurisdicciones y comenzaron 6 jurisdicciones, alcanzando a más de 700 docentes.

3. Otras Acciones en Desarrollo

Líneas de trabajo tendientes a complementar las anteriores y poder avanzar en el cumplimiento de la normativa vigente:

- **Atención educativa de los niños/as que viven con sus madres detenidas.** Se trabajó con los responsables de ECE de todas las jurisdicciones. Con las provincias de Buenos Aires, Corrientes, Santa Cruz, Chaco, Jujuy, Neuquén, Misiones y Tucumán, que cuentan con aproximadamente 100 niños que viven en las prisiones con sus madres, se gestionó su atención educativa en jardines maternales externos y, promoviendo simultáneamente la realización de actividades educativas y lúdicas al interior de la cárcel. Se está trabajando también en el seguimiento de la escolarización de todos los niños (sin distinción de edad) de las mujeres que se encuentran en condición de prisión domiciliaria, modalidad de detención que se está incrementando.
- **Programa de alfabetización “ENCUENTRO”:** 2.368 alfabetizados durante el año en curso.
- **Plan “FinEs” para la finalización estudios primarios y secundarios:** Fue implementado en Mendoza, Córdoba, San Juan, Tucumán, Corrientes y La Rioja.
- **Inclusión socioeducativa en pabellones de alto grado de vulnerabilidad:** 10 tutores en unidades penitenciarias en los sectores de mayor aislamiento que están imposibilitados de acceder a las diversas ofertas educativas, de la Provincia de Buenos Aires.
- **Ludotecas para niños/as y para adultos (ajedrez):** Se enviaron 200 ludotecas a las Bibliotecas Abiertas de todas las jurisdicciones: 31 fueron a cárceles de mujeres y 169 a unidades de varones.
- **Entrega de materiales escolares:** se focalizó en las 200 Bibliotecas Abiertas: 2.000 ejemplares de materiales bibliográficos y/o didácticos producidos por el Ministerio,, 200 DVD “Bibliotecas Abiertas”, 400 CDs Interactivos “CARCELARIA”, 200 Ludotecas de nivel inicial; 100 Juegos de Ajedrez, 200 kits de equipamiento informático (PC, impresora, proyectos y pantalla). Equipamiento informático para 50 escuelas secundarias ECE recicladas según Proyecto Educ.ar. 200 banderas de ceremonias: una para cada escuela ECE. 5600 libros donados por la Secretaría de Cultura de la Nación y la editorial Biblos.
- **Distribución de 4.000 libros de Postítulo a formadores y cursantes:** Córdoba (dos sedes), Misiones, Formosa, Chaco (dos sedes), Corrientes, Salta, Tucumán, Catamarca, San Juan, Provincia de Buenos Aires (seis sedes), CABA (una sede y dos comisiones), La Pampa (dos sedes), Santa Cruz (dos sedes) y Mendoza (dos sedes) San Luis.

- **Mantenimiento actualizado de los sitios virtuales** para el fortalecimiento de la comunicación con la sociedad y los actores sociales del Contexto:
 - **Entorno Web Red Girasoles:** Sistema de mailing con una base de 280 correos electrónicos confirmados. <http://curriform.me.gov.ar/redgirasoles/>
 - **Portal y Mini-Sitio de la DNGE:** 54 Entradas en el Portal del Ministerio. Ya hemos empezado a trabajar con el Mini Sitio. <http://portal.educacion.gov.ar/modalidades/educacion-en-contextos-deencierro/http://portales.educacion.gov.ar/dnge/>
 - **Blog de la Coordinación Nacional:** Entre 80 y 200 entradas por día. Posee un archivo visual y escrito de las líneas de acción de la gestión desde octubre de 2009 a la fecha. Suma un total de 23.451 visitas. <http://bibliotecasabiertas.wordpress.com/>
 - Incorporación de Contextos de Encierro al acervo documental o Repositorio de Biblioteca del Maestro: <http://repositorio.educacion.gov.ar>
 - Continuación con la gestión de la página web de RedLECE: <http://www.redlece.org/>
- Presencia en los medios de comunicación social: artículos periodísticos, entrevistas radiales y de TV, etc.
- Inicio de gestiones para la inclusión de la modalidad en Conectar Igualdad.
- Relaciones con organismos internacionales: MERCOSUR EDUCATIVO, UNESCO, EUROSOCIAL, CIEP, OEI, IIPE. Liderazgo de la RedLECE (Red Latinoamericana de Educación en Contextos de Encierro) como miembro del Comité Ejecutivo.

Valoración Integral y Cualitativa de las Acciones Realizadas

La Coordinación Nacional de la Modalidad ha trabajado durante el año para mejorar las condiciones educativas de las personas privadas de la libertad que están alojadas en cárceles, institutos cerrados y centros de tratamiento de adicciones de contención acentuada. El resguardo del derecho a la educación de la población encarcelada, ha sido el foco que definió la constitución de la Modalidad, por lo cual este grupo es el que más avances tiene. Todas las provincias y la CABA se han apropiado del problemática y están desarrollando diversos tipos de acciones con avances de distinta magnitud. La presencia del sistema educativo en institutos está avanzando lentamente en las jurisdicciones. La CABA y Provincia de Buenos Aires lo han universalizado.

Los destinatarios de la Modalidad que aún se encuentran menos incluidos en las políticas educativas son quienes se hallan alojadas en centros de tratamiento de adicciones. Se está trabajando para incrementar la toma de conciencia de la necesidad de abordar este contexto por parte de las jurisdicciones. Para esto se realizó la primer Asistencia Técnica Interprovincial en un Centro de Tratamiento de Adicciones con oferta educativa obligatoria completa. Se acordó y redactó un Documento conjunto con la FONGA dedicadas a este tema que nuclean a centros de tratamiento de todo el país. El trabajo intersectorial continúa

a través de la implementación de los términos del Convenio firmado mediante la aplicación de los criterios del documento de redacción conjunta. Las tendencias generales indican un aumento de instalación de oferta educativa en los niveles obligatorios y no obligatorios. La presencia de la Universidad es mayor. La calidad educativa va en aumento y la visibilidad, compromiso y trabajo de articulación tanto provincial/jurisdiccional como institucional, es cada vez mayor.

El desafío que se presenta para el próximo período es, sin descuidar el trabajo de gestión en cárceles, priorizar la atención educativa de los niños y adolescentes menores de 18 años en contextos de privación de la libertad y profundizar el trabajo intersectorial e interministerial para avanzar en la aplicación de la normativa vigente.

Buenos Aires, diciembre de 2011

Proyecto Inclusión socioeducativa en pabellones de alto grado de vulnerabilidad. Los tutores sociopedagógicos, participes activos en la construcción de puentes con la escuela.

La práctica de la libertad, sólo encontrará adecuada expresión en una pedagogía en que el oprimido tenga condiciones de descubrirse y conquistarse, reflexivamente, como sujeto de su propio destino histórico.

Freire, *Pedagogía del oprimido*

De acuerdo con la Resolución N° 86 SE del 22 de febrero del 2011, el Proyecto Tutores Sociopedagógicos para Pabellones de Máxima Vulnerabilidad:

[...] tiende a cubrir la ausencia temporal de atención educativa de las personas privadas de libertad alojadas en pabellones de alta vulnerabilidad. Por tal motivo, si los alumnos no pueden asistir a la escuela esta ha de arbitrar medios idóneos para llegar hasta ellos con propuestas educativas [...]. Los detenidos en este tipo de Pabellones de Máxima Vulnerabilidad Socioeducativa se encuentran en situaciones de abandono general, tanto en relación con la cantidad y/o calidad de los servicios que reciben y necesitan, relacionados con la salud, la educación, la posibilidad de contacto con el mundo extramuros, etc. [...] La vida cotidiana de estas personas se ve condicionada tanto por la imposibilidad de acceder a la escuela de la unidad penitenciaria como por tener que soportar condiciones sanitarias e higiénicas inadecuadas, dado que la transformación no ha llegado a estos pabellones. Todo ello, en un marco de aislamiento, ausencia de ofertas de actividades de cualquier orden, excesivo tiempo vacío e imposibilidad de acceder a la escuela de la unidad penitenciaria

[...]. Las razones mencionadas otorgan sustento a la necesidad de hallar una figura de acompañamiento y orientación, pensado a modo de TUTOR SOCIOEDUCATIVO, que trabaje en articulación con los demás actores del contexto, sean los docentes, los agentes penitenciarios y otros, a fin de abrir estos espacios y generar condiciones para una efectiva inclusión socioeducativa con resguardo de la calidad.

Durante el período junio 2011-2012 se encuentra en desarrollo este Proyecto en las siguientes unidades penitenciarias:

- **Servicio Penitenciario Bonaerense:** Unidad N° 2 (Sierra Chica), Unidad N° 6 (Dolores), Unidad N° 13 (Junín), Unidad N° 15 (Batán), Unidad N° 3 (San Nicolás), Unidad N° 23 (Florencio Varela), Unidad N° 24 (Florencio Varela) y Unidad N° 30 (Gral. Alvear).
- **Servicio Penitenciario Federal:** el CDR, Unidad 3 de mujeres y el Pabellón de Travestis del Complejo Penitenciario Federal N° 1 de Ezeiza, Módulo N° 6

La tarea principal de los tutores consiste en desarrollar estrategias de orientación de los destinatarios del Proyecto tendientes a la recomposición del lazo con la escuela y con los docentes, creando condiciones posibles para su atención educativa, pudiendo adoptar formatos educativos transitorios y flexibles, relacionados con las condiciones y las restricciones impuestas por las normas de los organismos de seguridad.

En el sentido pedagógico, el tutor es una figura totalmente relacionada con la escuela, es parte del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Al interior de cada unidad, las personas detenidas constituyen un universo heterogéneo en sus características, trayectorias y necesidades tanto en el ámbito personal como en el educativo. El sujeto detenido no es un Otro, son múltiples Otros. Por ello, la tarea del tutor cubre las necesidades de la atención pedagógica a la diversidad, con sus implicancias y desafíos por resolver, para poder ofrecer a todos los detenidos, en particular a los más alejados de la escuela, las mismas oportunidades educativas que se les brindan al resto de los detenidos. Si esto no se llevara a cabo, se estaría reproduciendo en el interior de los contextos de encierro un escenario en donde impere la desigualdad de oportunidades educativas vividas extramuros. Este trabajo implica por parte de los tutores adoptar permanentemente una actitud de respeto frente a cada persona que habilite el tendido de puentes, sostenidos estos en la recuperación del capital cultural, el lenguaje, la actitud hacia la escuela, el modo de autopresentación, entre otros factores. Es decir, recuperar los significados que cada uno otorga a su vida a través de los complejos formatos históricos, culturales y políticos que expresan y producen.

El desarrollo de este Proyecto implica también un trabajo compartido con el equipo directivo y docente de la institución educativa y, a su vez, una articulación permanente con el servicio penitenciario para asegurar el ejercicio y la promoción de los derechos. En esta primera etapa, comenzada en julio de 2011, diez tutores

han trabajado en forma articulada con las escuelas de Secundaria y de Primaria, y con las propuestas de Formación Profesional que funcionan en unidades penitenciarias, con el objetivo expreso de desarrollar, favorecer y fortalecer el vínculo entre los detenidos alojados en los pabellones de máxima vulnerabilidad y la escuela de la unidad penal, generando estrategias posibles para la aproximación paulatina de los presos a la educación formal. Esto permitió que las personas detenidas en estos pabellones, conocieran la oferta académica existente, tomaran contacto con la escuela y su personal y decidieran deliberadamente, en tanto adultos, su participación o no en estos espacios educativos.

A lo largo de los meses de trabajo se generaron acuerdos entre los responsables del ámbito de la seguridad y los directivos escolares que tuvieron por objetivo habilitar nuevas vías de acceso para el logro de una inclusión educativa con calidad. Por otro lado, también se coordinaron y organizaron tareas y momentos de estudio en función de los tiempos generales y el espacio disponible, teniendo en cuenta la importancia de acompañar y sostener los procesos socioeducativos personales.

La implementación de este Proyecto permite la visibilización de las personas que no acceden a la escuela y que, por medio de diversas formas, veían dificultado su acceso al sistema educativo. Además, se pudieron identificar nuevos destinatarios que no estaban considerados en un principio en este Proyecto: pabellones religiosos, CDR, personas que abandonaron la escuela por dificultades en el aprendizaje, los internos que trabajan y a los que se les superponen los horarios, aquellos que sufren traslados permanentes.

Este proyecto ha posibilitado la "creación de escuela" en los espacios en los cuales los detenidos están encerrados durante 23 hs. La creación de estos espacios de libertad permitió la apertura de nuevos espacios simbólicos en las vidas de estas personas. Un pizarrón, un cuaderno, pero sobre todo la palabra, **viabilizaron** la creación de escuela y la conexión de estas personas con el sistema educativo, como forma de reconocimiento de los derechos que les corresponden y que no estaban siendo garantizados. En este sentido la cotidianidad de la relación tutor-detenido (estudiante o no) permitió el ejercicio de un paradigma distinto al del control ejercido por el sistema penitenciario, relacionado con el silencio y la supresión de derechos que condicionan a los sujetos negativamente.

El acercamiento a la escuela por parte de los destinatarios del Proyecto se produjo a través de la participación en distintos espacios escolares, la biblioteca escolar, la Escuela de Verano, los CAJ, los talleres de música, las clases de apoyo escolar, etc. Pero también fue posible gracias a los descubrimientos personales relacionados con las posibilidades que brinda la lectura, la escritura, o sea sobre la importancia de la palabra. Esta apertura a través de la palabra fue especialmente significativa en los pabellones que forman parte del Programa de Prevención de la Violencia llevado adelante por el Servicio Penitenciario Bonaerense, en los cuales el silencio es la norma. Para los que "participan" de este Programa los encuentros con el Tutor posibilitaron el ejercicio de la palabra, aquello que hace de nosotros humanos, aquello que restaura los lazos, pudiendo muchas veces llenar el espacio

ocupado por la violencia que genera el silencio. Como señala Freire, la palabra es “un lugar de encuentro y de reconocimiento de las conciencias, también lo es de reencuentro y de reconocimiento de sí mismos”.

Varios de los detenidos que participaron de este Proyecto retomaron durante el ciclo lectivo 2012 sus estudios formales en la Escuela Primaria y algunos en la Secundaria. Para poder dimensionar el impacto de este proyecto, podemos considerar lo sucedido en la Unidad 6 de Dolores, a partir del trabajo realizado por la tutora Natalia Echandía en fuerte articulación con la E.E.M. N°2.

Dolores, un ejemplo de los logros en números y acciones

En el ciclo lectivo 2012, de los seis participantes del Proyecto, cinco comenzaron 1° año de la Escuela Secundaria y el sexto se incluyó en el Segundo Ciclo de la Escuela Primaria. Además de estas seis personas se ha trabajado con alumnos que habían abandonado la Escuela Secundaria.

El grupo tutorado fue incluido en las actividades de verano con el propósito de que sus miembros se acercaran a la escuela, para fomentar su continuidad en la institución, para fortalecer su sentido de pertenencia y para poder acompañarlos y estar más cerca de ellos en el reinicio de las clases en el ciclo lectivo 2012.

Seis de estos alumnos ya reiniciaron las clases en sus respectivos cursos. El séptimo alumno egresó el año pasado del Nivel Secundario y comenzó en el mes de abril la carrera de Tecnicatura en Trabajo Social. Las gestiones correspondientes se realizaron a través del tutor socio pedagógico, quien fue el nexo entre el alumno, el Servicio Penitenciario y el Instituto de Formación Docente que dicta la carrera en la localidad de Dolores.

Buenos Aires, 20 de abril de 2012

LEY 26.206. TÍTULO II – CAPÍTULO XII Educación en Contextos de Privación de Libertad

ARTÍCULO 55.- La Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad del sistema educativo destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno. El ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

ARTÍCULO 56.- Son objetivos de esta modalidad:

- a. Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a todas las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones de detención lo permitieran.
- b. Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.
- c. Favorecer el acceso y permanencia en la Educación Superior y un sistema gratuito de educación a distancia.
- d. Asegurar alternativas de educación no formal y apoyar las iniciativas educativas que formulen las personas privadas de libertad.
- e. Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.
- f. Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.
- g. Contribuir a la inclusión social de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

ARTÍCULO 57.- Para asegurar la educación de todas las personas privadas de libertad el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología acordará y coordinará acciones, estrategias y mecanismos necesarios con las autoridades nacionales y provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con institutos de Educación superior y con universidades. Corresponde al Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, así como a los organismos responsables de las instituciones en que se encuentran niños/as y adolescentes privados de libertad, adoptar las disposiciones necesarias para el cumplimiento de lo establecido en el presente capítulo.

ARTÍCULO 58.- Los sistemas educativos jurisdiccionales ofrecerán atención educativa de nivel inicial destinada a los/as niños/as de cuarenta y cinco (45) días a cuatro (4) años de edad, nacidos/as y/o criados/as en estos contextos, a través de jardines maternos o de infantes, así como otras actividades educativas y recreativas dentro y fuera de las unidades penitenciarias.

ARTÍCULO 59.- Todos/as los/as niños/as y adolescentes que se encuentren privados de libertad en instituciones de régimen cerrado según lo establecido por el artículo 19 de la Ley N° 26.061, tendrán derecho al acceso, permanencia y tránsito en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Las formas de implementación de este derecho responderán a criterios de flexibilidad y calidad que aseguren resultados equivalentes a los de la educación común.

BOLETIN OFICIAL DE LA REPUBLICA ARGENTINA
BS.AS. LUNES 29 DE AGOSTO 2011 NÚMERO 32.222
EJECUCIÓN DE LA PENA PRIVATIVA DE LA LIBERTAD LEY 26.695
Modifícase la **Ley N° 24.660**

Sancionada: Julio 27 de 2011

Promulgada de hecho: 24 agosto 2011

El Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina reunidos en congreso, sancionan con fuerza de Ley:

Artículo 1°- Sustitúyase el capítulo VIII, artículos 133 a 142, de la ley 24.660 por el siguiente:

Artículo 133: Derecho a la educación. Todas las personas privadas de su libertad tienen derecho a la educación pública. El estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires tienen la responsabilidad indelegable de proveer prioritariamente a una educación integral, permanente y de calidad para todas las personas privadas de su libertad en sus jurisdicciones, garantizando la igualdad y gratuidad en el ejercicio de este derecho, con la participación de las organizaciones no gubernamentales y de las familias.

Los internos deberán tener acceso pleno a la educación en todos sus niveles y modalidades de conformidad con las leyes 26.206 de Educación Nacional, 26.058 de Educación Técnico-Profesional, 26.150 de Educación Sexual Integral, 24.521 de Educación Superior y toda otra norma aplicable.

Los fines y objetivos de la política educativa respecto de las personas privadas de su libertad son idénticos a los fijados para todos los habitantes de la Nación por la Ley de Educación Nacional. Las finalidades propias de esta ley no pueden entenderse en el sentido de alterarlos en modo alguno. Todos los internos deben completar la escolaridad obligatoria fijada en la ley.

Artículo 134: Deberes. Son deberes de los alumnos estudiar y participar en todas las actividades formativas y complementarias, respetar la libertad de conciencia, la dignidad, integridad e intimidad de todos los miembros de la comunidad educativa, participar y colaborar en la mejora de la convivencia y en la consecución de un adecuado clima de estudio en la institución, respetando el derecho de sus compañeros a la educación y las orientaciones de la autoridad, los docentes y los profesores, respetar el proyecto educativo institucional, las normas de organización, convivencia y disciplina del establecimiento, asistir a clase regularmente y con puntualidad y conservar y hacer un buen uso de las instalaciones, equipamiento y materiales didácticos del establecimiento.

Artículo 135: Restricciones prohibidas al derecho a la educación. El acceso a la educación en todos sus niveles y modalidades no admitirá limitación alguna fundada en motivos discriminatorios, ni en la situación procesal de los internos, el tipo de establecimiento de detención, la modalidad de encierro, el nivel de seguridad, el grado de avance en la progresividad del régimen penitenciario, las calificaciones de conducta o concepto, ni en ninguna otra circunstancia que implique una restricción injustificada del derecho a la educación.

Artículo 136: Situaciones especiales. Las necesidades especiales de cualquier persona o grupo serán atendidas a fin de garantizar el pleno acceso a la educación, tal como establece la Ley de Educación Nacional 26.206. La mujer privada de su libertad será especialmente asistida durante el embarazo, el parto, y se le proveerán los medios materiales para la crianza adecuada de su hijo mientras éste permanezca en el medio carcelario, facilitándose la continuidad y la finalización de los estudios, tal como lo establece el artículo 58 de la Ley de Educación Nacional.

Artículo 137: Notificación al interno. El contenido de este capítulo será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, al momento de su ingreso a una institución. Desde el momento mismo del ingreso se asegurará al interno su derecho a la educación, y se adoptarán las medidas necesarias para mantener, fomentar y mejorar sus capacidades e instrucción. Cada vez que un interno ingrese a un establecimiento, las autoridades educativas y penitenciarias deberán certificar su nivel de instrucción dejando constancia en el legajo personal y en los registros pertinentes.

En el caso de ingresar con algún nivel de escolaridad incompleto, la autoridad educativa determinará el grado de estudio alcanzado mediante los procedimientos estipulados para los alumnos del sistema educativo y asegurará la continuidad de esos estudios desde el último grado alcanzado al momento de privación de libertad.

Artículo 138: Acciones de implementación. El Ministerio de Educación acordará y coordinará todas las acciones, estrategias y mecanismos necesarios para la adecuada satisfacción de las obligaciones de este capítulo con las autoridades nacionales y provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, con Institutos de Educación superior de gestión estatal y con Universidades Nacionales.

El Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la autoridad penitenciaria, y los organismos responsables de las instituciones en que se encuentran niños y adolescentes privados de su libertad, deberán atender las indicaciones de la autoridad educativa y adoptar todas las medidas necesarias para el cumplimiento de lo establecido en el presente capítulo.

Entre otras acciones, deberán proveer de ámbitos apropiados para la educación,

tanto para los internos como para el personal docente y penitenciario, adoptar las previsiones presupuestarias y reglamentarias pertinentes, remover todo obstáculo que limite los derechos de las personas con discapacidad, asegurar la permanencia de los internos en aquellos establecimientos donde cursan con regularidad, mantener un adecuado registro de los créditos y logros educativos, requerir y conservar cualquier antecedente útil a la mejor formación del interno, garantizar la capacitación permanente del personal penitenciario en las áreas pertinentes, fomentar la suscripción de convenios de cooperación con instituciones públicas y privadas, garantizar el acceso a la información y a los ámbitos educativos de las familias y de las organizaciones e instituciones vinculadas al tema, fomentar las visitas y todas las actividades que incrementen el contacto con el mundo exterior incluyendo el contacto de los internos con estudiantes, docentes y profesores de otros ámbitos, la facilitación del derecho a enseñar de aquellos internos co aptitud para ello, y la adopción de toda otra medida útil a la satisfacción plena e igualitaria del derecho a la educación.

En todo establecimiento funcionará, además, una biblioteca para los internos, debiendo estimularse su utilización según lo estipula la Ley de Educación Nacional.

Artículo 139: Documentación y certificados. A los efectos de garantizar la provisión y la continuidad de los estudios, se documentarán en el legajo personal del interno o procesado los créditos y logros educativos correspondientes alcanzados de manera total o parcial que. Además, se consignarán en la documentación de la institución educativa correspondiente. En caso de traslado del interno o procesado, la autoridad educativa deberá ser informada por la autoridad judicial correspondiente para proceder a tramitar de manera automática el pase y las equivalencias de acuerdo a la institución educativa y al plan de estudios que se corresponda con el nuevo destino penitenciario o el educacional que se elija al recuperar la libertad. Los certificados de estudios y diplomas extendidos por la autoridad educacional competente durante la permanencia del interno en un establecimiento penitenciario, no deberán contener ninguna indicación que permita advertir esa circunstancia.

Artículo 140: Estímulo educativo. Los plazos requeridos para el avance a través de las distintas fases y períodos de la progresividad del sistema penitenciario se reducirán de acuerdo con las pautas que se fijan en este artículo, respecto de los internos que completen y aprueben satisfactoriamente total o parcialmente sus estudios primarios, secundarios, terciarios, universitarios, de posgrado o trayectos de formación profesional o equivalentes, en consonancia con lo establecido por la ley 26.206 en su capítulo XII:

- a. un (1) mes por ciclo lectivo anual;
- b. dos (2) meses por curso de formación profesional anual o equivalente;
- c. dos (2) meses por estudios primarios;

- d. tres (3) meses por estudios secundarios;
- e. tres (3) meses por estudios de nivel terciario,
- f. cuatro (4) meses por estudios universitarios;
- g. dos (2) meses por cursos de posgrado.

Estos plazos serán acumulativos hasta un máximo de veinte (20) meses.

Artículo 141: Control de la gestión educativa de las personas privadas de su libertad. El Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos y sus equivalentes provinciales deberán establecer, en el marco del Consejo Federal de Educación, un sistema de información público, confiable, accesible y actual, sobre la demanda y oferta educativa, los espacios y los programas de estudio existentes en cada establecimiento y mantener un adecuado registro de sus variaciones. Deberá garantizarse el amplio acceso a dicha información a la Procuración Penitenciaria de la Nación, a organizaciones no gubernamentales interesadas en el tema, y a abogados, funcionarios competentes, académicos, familiares de las personas privadas de su libertad, y a toda otra persona con legítimo interés.

Artículo 142: Control judicial. Los obstáculos e incumplimientos en el acceso al derecho a la educación podrán ser remediados por los jueces competentes a través de la vía del hábeas corpus correctivo, incluso en forma colectiva. Excepcionalmente, los jueces podrán asegurar la educación a través de un tercero a cuenta del estado, o, tratándose de la escolaridad obligatoria, de la continuación de los estudios en el medio libre.

Artículo 2º - Disposiciones transitorias. El régimen del artículo 140 será aplicable a toda persona privada de su libertad, que haya logrado las metas previstas con anterioridad a su sanción.

El poder Ejecutivo nacional garantizará la creación de espacios y programas de estudio para todos los establecimientos donde aún no existiesen, en el plazo máximo de dos (2) años.

Artículo 3º- Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

DADA EN LA SALA DE SESIONES DEL CONGRESO ARGENTINO EN BUENOS AIRES
A LOS 27 DÍAS DEL MES DE JULIO DE 2011.
REGISTRADA BAJO EL N° 26.695

Resolución CFE N° 58/08

Buenos Aires, 21 de agosto de 2008

VISTO la Ley N° 26.206 y las Resoluciones CFE N° 24/08 y CFCyE N° 151/00

y,

CONSIDERANDO:

Que oportunamente la legislación nacional y los acuerdos federales citados en el visto, establecieron las normas básicas para el funcionamiento y el reconocimiento de los postítulos docentes con la finalidad de ***“generar proyectos académicos coherentes, sistemáticos y con garantías de calidad para quienes cursen estas propuestas”***.

Que la Resolución CFE N° 24/08 plantea la incorporación en los planes de estudio de la formación docente de orientaciones para cada modalidad o bien ofertas de especialización de postítulo para algunas de ellas.

Que los postítulos constituyen una oferta educativa regulada por la Resolución CFCyE N° 151/00 que habilita a los institutos superiores de formación docente a dictarlos, definiendo una duración mínima de 400 horas reloj para el otorgamiento del título de especialista docente de nivel superior.

Que la formación docente continua debe contribuir a consolidar y profundizar saberes específicos relativos a las especificidades que cada modalidad del sistema posee.

Que toda propuesta de formación debe aportar al mejoramiento de la educación y la enseñanza, ofreciendo alternativas de formación que apunten a fortalecer las estrategias de mejora en las aulas.

Que las ofertas de postítulos docentes tienen como objetivo principal brindar a los docentes una formación post-inicial coherente, estructurada y que apunte al mejoramiento de la calidad educativa.

Que las propuestas de los postítulos deben responder a las necesidades del sistema en su conjunto, y estar sujetas a evaluación y rediseño en función de su adecuación a las necesidades de las escuelas y a las políticas educativas.

Que el plan de estudios “Especialización docente de nivel superior en educación en contextos de encierro”, recoge experiencias previas que han sido evaluadas.

Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de todos los miembros

de esta Asamblea Federal, a excepción de la provincia de San Luis y dos integrantes del Consejo de Universidades, por ausencia de sus representantes.

Por ello,

LA XVI ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN
RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar el plan de estudios “Especialización docente de nivel superior en educación en contextos de encierro” que como Anexo I forma parte de la presente medida, para ser aplicado en los institutos de formación docente que cada jurisdicción designe a tal fin.

ARTÍCULO 2°.- Disponer que el plan de estudios aprobado por artículo 1° tiene una vigencia para tres cohortes de alumnos y su continuidad estará sujeta a una evaluación de resultados.

ARTÍCULO 3°.- Regístrese, comuníquese, notifíquese a los integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y cumplido, archívese.

Resolución CFE N° 58/08

Resolución CFE N° 58/08.

ANEXO I

1. Identificación del postítulo

Especialización docente de nivel superior en educación en contextos de encierro.

2. Cursado

El cursado del postítulo incluye instancias presenciales y no presenciales.

3. Carácter

La oferta es a término y está planteada inicialmente para tres cohortes.

4. Requisitos de admisión

Los aspirantes a ingresar al postítulo deberán:

1. Ser docente en ejercicio en escuelas en cárceles, institutos para menores con causa judicial o en centros de atención de adicciones o aspirante inscripto de su jurisdicción.
2. Ser docente de cualquier nivel del sistema educativo que aspira a ejercer en escuelas en cárceles, institutos para menores con causa judicial o en centros de atención de adicciones o aspirante inscripto de su jurisdicción.
3. Acreditar título docente de cualquiera de los niveles y/o modalidades educativas.
4. Presentar una declaración jurada o documentos que certifiquen el cumplimiento de los requisitos.

5. Objetivos del postítulo

- I. Especializar la formación de los docentes que desempeñan sus tareas en contextos de encierro de todo el país, profundizando sus conocimientos relativos a la educación en contextos de encierro.
- II. Crear un espacio de discusión crítica en torno a las características de la educación en contextos de encierro y sus instituciones.
- III. Ampliar el campo de la experiencia de los docentes a través del aprendizaje de nuevos conocimientos e instrumentos que le permitan diseñar nuevas estrategias de trabajo en las aulas de las escuelas en encierro.
- IV. Proponer múltiples recursos para la formación, producción e intercambio de experiencias relacionadas con los aprendizajes en estos contextos de enseñanza .

- V. Establecer el registro y la sistematización de experiencias como herramienta privilegiada para acompañar procesos de evaluación y autoevaluación.

6. Título a otorgar

Especialista docente de nivel superior en educación en contextos de encierro.

7. Requisitos para la obtención del postítulo

Los docentes deberán aprobar todas las instancias previstas en el plan de estudios. La acreditación del postítulo incluirá instancias parciales de evaluación por módulos de trabajo y la elaboración de un trabajo final consistente en el diseño, puesta en práctica y evaluación de una experiencia educativa que desarrolle alguna de las temáticas trabajadas.

La elaboración de este trabajo, será monitoreada y evaluada por los profesores del curso.

8. Perfil del postulado

El especialista docente de nivel superior en educación en contextos de encierro es un docente que posee conocimientos específicos sobre el nivel y/o modalidad educativa a su cargo y sobre los problemas que plantea su promoción y enseñanza dentro y fuera de la escuela.

Podrá elaborar proyectos institucionales dirigidos a la promoción y/o enseñanza de los contenidos específicos adecuados a las escuelas en contextos de encierro.

Podrá asesorar en el proyecto curricular de la institución escolar en torno a distintas decisiones a tomar en relación con la enseñanza (selección de textos, recortes teóricos, metodologías, estrategias, recursos, etc.) desde una perspectiva integradora y respetuosa de la diversidad.

9. Estructura

Los contenidos mínimos del plan de estudios se organizan en ocho (8) módulos temáticos y en dos (2) seminarios de integración y proyección.

Los módulos temáticos son bloques de trabajo con unidad de sentido. Cada uno de los módulos está organizado atendiendo a la adquisición y a la profundización de aspectos conceptuales y prácticos desde distintas miradas disciplinares y pedagógico-didácticas y a la reflexión sobre las temáticas específicas relacionadas con los contextos educativos en encierro.

Los módulos no mantienen relación de correlatividad y son los siguientes:

Módulo	Horas presenciales	Horas no presenciales
La educación en los contextos de encierro	34 horas reloj	10 horas reloj
Normativa regulatoria	30 horas reloj	10 horas reloj
La escuela y su gestión	38 horas reloj	10 horas reloj
El docente y su práctica	38 horas reloj	10 horas reloj
Sujetos y contextos	34 horas reloj	10 horas reloj
Educación para el trabajo	34 horas reloj	10 horas reloj
Arte, cultura y derechos humanos	34 horas reloj	10 horas reloj
Educación para la salud.	30 horas reloj	10 horas reloj
Seminario de integración y proyección I	16 horas reloj	8 horas reloj
Seminario de integración y proyección II	16 horas reloj	8 horas reloj
TOTAL	304	96

Los seminarios de integración y proyección abordan contenidos temáticos que han sido tratados en los módulos y requieren niveles de profundización; contenidos específicos que no se hayan desarrollado en los módulos y contenidos que aporten a los docentes las herramientas necesarias para la sistematización de sus prácticas.

Además, estos seminarios cumplirán la función de acompañar a los docentes en la realización de su trabajo final.

En cuanto a la carga horaria, el postítulo tendrá una duración total de 400 horas asignándose una proporción del 76 % a las propuestas presenciales y 24% a las no presenciales.

La aprobación del postítulo requiere la asistencia al 75 % de la carga horaria presencial en cada uno de los espacios de trabajo establecidos para cada uno de los módulos.

Cada módulo contemplará un desarrollo cuatrimestral.

Esta distribución se sustenta en el compromiso de permitir que los docentes continúen con su trabajo en la escuela y, además, asistan a los cursos.

Resolución CFE N° 127/10

Buenos Aires, 13 de diciembre de 2010

VISTO la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y la Resolución CFE N° 110/10 y,

CONSIDERANDO:

Que el artículo 17 de la Ley de Educación Nacional (LEN) establece que la Educación en Contextos de Privación de Libertad es una de las modalidades del Sistema Educativo Nacional.

Que, conforme el artículo 55 de la LEN, la Educación en Contextos de Privación de Libertad es la modalidad destinada a garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad, para promover su formación integral y desarrollo pleno.

Que asimismo, el ejercicio de este derecho no admite limitación ni discriminación alguna vinculada a la situación de encierro, y debe ser puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

Que el CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN es el ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, debiendo asegurar la unidad y articulación del sistema educativo nacional.

Que, conforme el artículo 10° de la Resolución CFE N° 1/07, por Resolución CFE N° 110/10 se aprobó para la discusión el documento "LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL".

Que finalizados los procesos de consulta previstos en el Reglamento de Funcionamiento de este cuerpo, se presenta para su aprobación definitiva el citado documento.

Que la presente medida se adopta con el voto afirmativo de todos los miembros de esta Asamblea Federal, a excepción de la provincia de San Luis y un integrante del Consejo de Universidades, por ausencia de sus representantes.

Por ello,

LA XXXII ASAMBLEA DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN

RESUELVE:

ARTÍCULO 1°.- Aprobar el documento “LA EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LIBERTAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO NACIONAL”, que como anexo, forma parte de la presente resolución.

ARTÍCULO 2°.- Regístrese, comuníquese y notifíquese a los integrantes del CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN y, cumplido, archívese.

Fdo:

Prof. Alberto Sileoni – Ministro de Educación de la Nación

Prof. Domingo de Cara – Secretario General del Consejo Federal de Educación

Resolución CFE N° 127/10

“La Educación en Contextos de Privación de la Libertad en el Sistema Educativo Nacional”.

DOCUMENTO BASE. DICIEMBRE de 2010

Anexo Resolución CFE N° 127 del 13 de diciembre de 2010

ÍNDICE

1. Políticas para los Contextos de Privación de la Libertad.
2. Algunos antecedentes de la modalidad.
3. Caracterización de la política educativa para la modalidad.
4. Organización general de la Educación en Contextos de Privación de la Libertad.
5. Implementación de la política educativa de la modalidad en diferentes instituciones de privación de la libertad:
 - 5.1. En unidades de detención para jóvenes y adultos.
 - 5.2. En institutos para adolescentes acusados de la comisión de delito.
 - 5.3. En centros de tratamiento de adicciones.
6. Prioridades estratégicas para el mediano plazo:
 - 6.1. Estrategias de igualdad.
 - 6.2. Estrategias para mejorar la calidad educativa.
 - 6.3. Estrategias para fortalecer la gestión institucional.
7. Para finalizar.

1. Políticas para los contextos de privación de la libertad

1. Esta modalidad del sistema educativo centra su tarea en garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno. Incluye a quienes están involucrados en procesos judiciales, en carácter de procesados o condenados, y se encuentran alojados en instituciones de encierro. El ejercicio del derecho a la educación no admite ningún tipo de limitación ni discriminación relacionada con la situación de privación de la libertad. El acceso al sistema educativo y a la vida cultural en condiciones dignas, contribuyen a la inclusión social.

2. El propósito de este acuerdo es avanzar en la aplicación de las disposiciones de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional (LEN), de la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (LPIDNNA), del Plan Nacional de Educación Obligatoria y de los Acuerdos Federales relacionados con el sector, estableciendo criterios para el diseño de políticas y la elaboración de marcos regulatorios para la modalidad.

3. La modalidad aborda la atención educativa de las personas que se encuentran en tres tipos de instituciones diferentes: los jóvenes y adultos en unidades penales², los adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito en institutos cerrados y los niños/as, adolescentes, jóvenes y adultos en centros de tratamiento de adicciones de régimen cerrado o de contención acentuada, y todas aquellas otras instituciones o ámbitos donde se encuentren personas privadas de la libertad, razón que les impide asistir a las escuelas externas.

4. En el marco del Plan Nacional de Educación Obligatoria, las políticas para la educación en los contextos de privación de la libertad representan medidas específicas, acordes con las decisiones federales acodadas e implementadas para el conjunto del sistema educativo, atendiendo las particularidades, necesidades y posibilidades de los grupos destinatarios de la modalidad.

2. Algunos antecedentes de la modalidad

5. La educación es un derecho inalienable consagrado por nuestra Carta Magna, sin embargo, a lo largo del tiempo el Estado Nacional ha logrado garantizar la atención educativa de algunas personas privadas de la libertad en diversos niveles y modalidades del sistema educativo, sin alcanzar la universalización de los niveles educativos obligatorios.

6. Las necesidades educativas de las personas privadas de la libertad fueron invisibilizadas durante muchos años aunque la Ley N° 24.660, de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad, obligaba al estado a brindar educación en los establecimientos penitenciarios. Durante este período las ofertas educativas eran casi exclusivamente de nivel primario, con una cobertura muy escasa y, en el caso de las cárceles dependientes del Servicio Penitenciario Federal, las clases estaban a cargo de agentes penitenciarios. Con anterioridad al 2006, el Ministerio de Educación de la Nación creó un programa nacional específico que se ocupó de la educación de las personas privadas de la libertad, a través del trabajo articulado entre los gobiernos de la educación y de la justicia. Con la sanción de la LEN se reconoce a la Educación en Contextos de Privación de la Libertad como una de las modalidades del Sistema Educativo Nacional.

2. Incluye la atención educativa de los niños/as menores de 4 años que viven con sus madres detenidas en las cárceles y de los niños/as en edad escolar que están con sus madres en condición de arresto domiciliario.

7. La atención educativa en estos contextos se caracteriza por presentar las siguientes problemáticas con diferente grado de acentuación de acuerdo a las jurisdicciones:

- Insuficiente cobertura de los niveles obligatorios.
- Falta de información a los destinatarios sobre las ofertas educativas disponibles.
- Plantas orgánico funcionales incompletas.
- Infraestructura inadecuada e insuficiente.
- Escasa capacitación y actualización de los docentes y precariedad en las condiciones en que desarrollan su trabajo.
- Obstáculos y dificultades para el desarrollo de la tarea educativa por parte de los servicios de seguridad.
- Dificultades para que los estudiantes de carreras de nivel superior puedan realizar sus prácticas, residencia o trabajos de campo.
- Limitaciones en los vínculos de las escuelas con la sociedad externa y sus instituciones intermedias.
- Escasos equipos provinciales para la gestión de la modalidad.
- Débiles articulaciones intersectoriales, interjurisdiccionales e intraministeriales en diversos niveles de la gestión.

3. Caracterización de la política educativa para la modalidad

8. Son objetivos de la modalidad:

- a. Garantizar el cumplimiento de los niveles obligatorios de la escolaridad a todas las personas privadas de libertad.
- b. Ofrecer formación técnico profesional dependiente y certificada por los ministerios de educación de las jurisdicciones, en articulación con las propuestas educativas de los niveles obligatorios.
- c. Favorecer el acceso, permanencia y promoción en la Educación Superior y habilitar sistemas gratuitos de educación semipresencial y/o no presencial.
- d. Asegurar alternativas de educación no formal y generar condiciones que permitan concretar iniciativas educativas formuladas por sus destinatarios.
- e. Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes manifestaciones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva articuladas con la educación formal.
- f. Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.

9. El primer desafío es dar cumplimiento a la LEN, concibiendo a la educación en con-

textos de privación de la libertad como una de las modalidades del sistema educativo, con carácter transversal a los niveles y en articulación con las otras modalidades. Este proceso se realizará respetando el tiempo y modo de resolución que adopte cada jurisdicción, en un plazo máximo de DOS (2) años a partir de la fecha.

11. La incorporación en la estructura del gobierno educativo jurisdiccional de un nivel de decisión especialmente orientado a definir las políticas para los contextos de encierro, con asignaciones presupuestarias específicas, permitirá que la modalidad avance en el logro de sus objetivos y la superación de los obstáculos. Cada provincia y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) establecerá la forma de organización más adecuada a su sistema (dirección, subdirección, área, departamento, coordinación, etc.) y designará a un funcionario como responsable de la modalidad y referente jurisdiccional con funciones que incluyan: la representación de la jurisdicción en distintas actividades (internacionales, nacionales, regionales o bilaterales), la interlocución con mandato para la toma de decisiones relacionadas con la política educativa de la modalidad, la gestión de acciones de articulación intersectorial con otros ministerios, áreas, programas u organizaciones estatales o privadas, entre otras. En un plazo máximo de DOS (2) años las jurisdicciones deberán determinar la conducción de la modalidad al interior de su respectiva estructura ministerial.

12. Para garantizar efectivamente el ejercicio del derecho a más y mejor educación para todas las personas privadas de libertad y en cumplimiento de la LEN, la modalidad estará incorporada de manera permanente en las agendas educativas de los ministerios de educación de la Nación, de las provincias y de la CABA, de modo transversal a todos los niveles y modalidades. Así se logrará su visibilidad e integración al sistema educativo de acuerdo con la normativa vigente.

13. Se articulará con todos los actores institucionales que tengan participación en los contextos de encierro para lograr consensos, coordinar acciones, implementar proyectos educativos y culturales, optimizar el uso de los recursos, superar obstáculos y comprometerlos en el logro los objetivos de la modalidad.

14. La articulación, a partir de un trabajo conjunto que respete las identidades específicas, adoptará los siguientes formatos:

- Articulación interjurisdiccional: la nación y las provincias y la CABA; provincias y municipios, entre otros.
- Articulación intersectorial: educación y otros ministerios como el de justicia o su equivalente, seguridad, trabajo, desarrollo social y salud.
- Articulación intraministerial: con todos los niveles, modalidades, áreas, programas, proyectos y planes.
- Articulación con otros actores institucionales, asociaciones de la sociedad-civil, organismos internacionales, entre otros.

15. La articulación reconoce tres niveles de decisión: el nacional, el jurisdiccional y el institucional.

16. En el *nivel nacional*: el Estado Nacional y los estados provinciales y la CABA, consensúan criterios, logran acuerdos, articulan estrategias políticas y diseñan líneas de acción comunes, para otorgar homogeneidad en el sistema.

17. En el *nivel jurisdiccional*: en el marco de los acuerdos federales, cada provincia y la CABA administran sus sistemas educativos y disponen los medios que garantizan la atención educativa de todos los destinatarios de la modalidad.

18. En el *nivel institucional*: los centros educativos con sus directivos, docentes y alumnos, implementan las disposiciones jurisdiccionales de acuerdo con la normativa local y nacional, adaptando las propuestas a la realidad y características de cada institución y de sus destinatarios.

19. La suscripción de convenios de cooperación educativa es una práctica complementaria a la articulación, que formaliza jurídicamente el cumplimiento de los compromisos asumidos por las partes. Los convenios firmados entre los Ministerios de Educación y otros organismos gubernamentales nacionales, jurisdiccionales y municipales, otorgan sustentabilidad a los acuerdos intersectoriales suscriptos entre organismos estatales (Ministerios de Justicia, de Desarrollo Social, de Salud, de Trabajo, universidades, entre otros) o con entes privados (asociaciones de la sociedad civil, por ejemplo). Los convenios se complementarán a través de la firma de un protocolo específico por cada uno de los temas incorporados en el convenio.

20. La conformación de Mesas de Trabajo Intersectorial deberán comenzar a funcionar dentro de un plazo no mayor a SEIS (6) meses y estarán integradas por representantes de los Ministerios de Educación, Justicia y otros organismos intervinientes. Estos son espacios de trabajo emergentes de la firma de convenios para la planificación y la coordinación de estrategias tendientes al logro de la universalización de la oferta y los objetivos de la modalidad. Las Mesas de Trabajo Intersectorial funcionarán en los ámbitos nacional, provincial e institucional. Estas últimas son imprescindibles como último nivel de implementación de las políticas públicas para la modalidad consistente en la adaptación de las normas generales a las necesidades, problemáticas y realidad específicas de cada lugar.

21. Los sistemas educativos jurisdiccionales son responsables de la gestión de las escuelas y de elaborar, en tiempo y forma, toda la documentación relacionada con los estudios cursados intramuros, sin identificación de esta característica para evitar cualquier tipo de discriminación o de estigmatización.

22. Las autoridades educativas jurisdiccionales como responsables de la gestión de los diferentes niveles y modalidades, arbitrarán los mecanismos necesarios para el acompañamiento pedagógico y la orientación de los estudiantes mientras cursan estudios en las escuelas que funcionan en las instituciones de encierro. También generarán condiciones e implementarán circuitos que garanticen la continuidad educativa cuando se producen traslados de una institución penitenciaria a otra, en la misma jurisdicción o en una diferente y cuando los estudiantes decidan continuar sus estudios fuera del contexto de privación de libertad.

4. Organización general de la educación en contextos de privación de la libertad.

23. La educación es un derecho inalienable de las personas consagrado por la Constitución Nacional y el Estado es el garante de brindar las condiciones para que su ejercicio sea efectivo para todos. El Ministerio de Educación y el Ministerio de Justicia, Seguridad y Derechos Humanos de la Nación, así como sus pares provinciales, promoverán la revisión de una concepción de la educación, extendida en los organismos de seguridad, cuando la consideran como parte del tratamiento penitenciario o un beneficio que puede ser otorgado discrecionalmente.

24. Los docentes que desarrollan sus tareas en escuelas en las instituciones de seguridad dependerán de los sistemas educativos provinciales y de la CABA.

25. Los docentes y los agentes de seguridad poseen roles diferentes y perfiles profesionales socialmente identificados como incompatibles. Por ello, no podrán aspirar a cargos docentes provinciales y de la CABA quienes posean cualquier tipo de dependencia o función en instituciones de seguridad.

26. La vida cotidiana de las escuelas en contextos de encierro se organizará de acuerdo a la normativa nacional y jurisdiccional, para cada nivel y modalidad, pudiéndose elaborar normas específicas para el contexto.

27. Los organismos nacionales o provinciales propietarios de los inmuebles o a cargo de la administración de la seguridad, garantizarán la existencia de infraestructura edilicia con espacios suficientes en condiciones de mantenimiento adecuadas y en óptimas condiciones de salubridad, así como el equipamiento y mobiliario específico, para que los docentes y los alumnos de las escuelas que dependen de los ministerios de educación puedan desarrollar sus tareas apropiadamente.

28. Los sistemas educativos provinciales y de la CABA incluirán en sus presupuestos las partidas necesarias para la designación de los cargos de conducción y docentes en cantidad suficiente para la atención de toda la matrícula potencial de los niveles obligatorios, respetando la normativa nacional, los acuerdos federales y las pautas vigentes en las provincias y en la CABA.

29. Los ministerios de educación contribuirán al mejoramiento de las condiciones materiales en que se desarrollan las acciones educativas de acuerdo a las necesidades jurisdiccionales para el contexto y a los recursos disponibles.

30. Las ofertas educativas de los niveles obligatorios serán las mismas que las existentes extramuros, podrán realizar adecuaciones relacionadas con la especificidad del contexto, deberán garantizar la calidad educativa y la continuidad de los estudios en escuelas externas.

31. Dado que los destinatarios de la modalidad se definen por el contexto, las ofertas educativas corresponderán al nivel al que deban asistir los estudiantes

según su edad. Por ello, en aquellos casos donde subsisten ofertas de nivel primario dependientes de Educación Especial o de otra modalidad, esta situación ha de resolverse a la brevedad de acuerdo a los términos de la LEN y a las formas organizativas que determine la conducción de la modalidad en los respectivos ministerios provinciales.

32. La presencialidad es el modo pedagógico más adecuado para el cursado de los niveles obligatorios, aunque se pueda admitir la existencia de ofertas semipresenciales para adultos y para el nivel superior, con validez nacional de acuerdo a la normativa federal.

33. Los estudios realizados quedarán documentados en los registros escolares y se emitirán constancias y/o certificaciones oficiales que no identifiquen el contexto, de acuerdo a lo establecido por la Resolución CFE N° 103 del año 2010, según se trate de tramos escolares de tipo formal, no formal, cursos de formación profesional, de formación para el trabajo o la acreditación de saberes previamente adquiridos, si existiera en la jurisdicción normativa al respecto.

34. Los alumnos podrán ingresar en cualquier momento del año escolar, más allá de los calendarios que regulan la educación extramuros. Ante la situación de traslado se arbitrarán mecanismos *ad hoc* que garanticen la posibilidad de iniciar o continuar los estudios, según corresponda.

35. Se propiciará la creación de órganos de participación estudiantil ya que constituyen políticas educativas tendientes a la generación de experiencias significativas en formación ciudadana.

36. La biblioteca escolar posee un valor de gran relevancia, por lo cual, se dispondrá de un lugar adecuado para su funcionamiento; los proyectos que en ella se originen se incluirán en el proyecto educativo institucional; se promoverá el uso de sus materiales y la participación en sus propuestas de todos los detenidos sean o no alumnos. Se preverá la asignación de cargos de bibliotecarios.

37. La formación para el trabajo con sus diferentes variantes (formación profesional, educación no formal, etc.) son propuestas pedagógicas reguladas por la normativa específica, Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.058 y Acuerdos Federales, por lo cual nada tiene en común con los talleres productivos dependientes de los organismos de seguridad, considerados como dispositivos de *tratamiento penitenciario*. Por lo tanto, el destino de los bienes producidos en las propuestas de educación para el trabajo es una decisión exclusiva de los alumnos que los han generado y las autoridades educativas han de asegurar que esto se efectivice.

38. El derecho al acceso a la educación también alcanza a los trabajadores del ámbito de la seguridad. Por tal motivo, las provincias y la CABA les ofrecerán información para que puedan participar en las ofertas educativas de diversos niveles de la Modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos extramuros. Se ofrecerán propuestas de capacitación relacionadas con la formación en ciudadanía y en derechos humanos.

5. Implementación de la política educativa de la modalidad en diferentes instituciones de privación de la libertad.

39. La modalidad comprende instituciones educativas localizadas en las cárceles, en los institutos que alojan a adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito, en los centros de tratamiento de adicciones y en todas aquellas instituciones o ámbitos donde se encuentren personas privadas de la libertad, razón que les impide asistir a las escuelas externas.

5.1. En las unidades de detención para jóvenes y adultos.

40. Este contexto institucional incluye todas las cárceles: federales y provinciales, de todos los tipos y niveles de seguridad, de varones y de mujeres, etc. La población destinataria de la atención educativa comprende a todos los detenidos, procesados y condenados, mujeres y varones, niños que viven con sus madres detenidas, afectados a medidas de baja, media y alta seguridad, argentinos y extranjeros³. Con la finalidad de facilitar el ejercicio del derecho a la educación a todos los detenidos de todas las unidades penitenciarias en los niveles obligatorios, se incentivará el desarrollo de programas nacionales y/o provinciales de alfabetización que habilitan el ingreso a la educación primaria y se priorizará la aplicación del formato organizativo de alfabetización entre pares.

41. El grupo de niños/as de 45 días a 4 años de edad que viven en cárceles porque sus madres se encuentran detenidas tienen derecho a participar en las propuestas educativas correspondientes al nivel inicial. Por ello, se allanarán los obstáculos que impidan su inclusión en instituciones escolares de nivel inicial externas a la institución de seguridad. Estos niños/as ven afectados sus procesos de socialización y maduración por la condición de encierro que padecen cotidiana y permanentemente. Esta es una fuerte razón por la cual es imprescindible que sean incluidos en escuelas de nivel inicial externas, ya que además de preservar su salud psicofísica, reafirma la igualdad, la no discriminación y genera condiciones favorables para el desarrollo de sus potencialidades. Las autoridades educativas provinciales y de la CABA asegurarán la disponibilidad de vacantes y todos los servicios necesarios para su efectivización, incluyendo el transporte. Será prevista la preparación de las madres de estos niños/as, así como de los directivos, docentes y familias de la escuela receptora, todo ello con la finalidad de prepararlos para que la experiencia de su inclusión sea positiva y se eviten situaciones de segregación, aislamiento o exclusión. Se promoverán también otras actividades educativas y/o recreativas complementarias dentro y fuera de la institución de seguridad.

42. Las autoridades educativas nacionales, provinciales y/o de la CABA, según corresponda, han de garantizar que los niños que viven con sus madres en condición de prisión domiciliaria asistan a la escuela según la edad y trayectoria escolar

3. De acuerdo al artículo N° 143 de la LEN y al artículo N° 7 de la Ley N° 25.871.

que les corresponda facilitando los medios para que lo puedan realizar.

43. Las ofertas de educación obligatoria serán presenciales para los niños y jóvenes hasta los 18 años. Los Ministerios de Educación provinciales o de la CABA tendrán a su cargo las escuelas correspondientes, su supervisión, la provisión de los cargos docentes en la cantidad necesaria para llegar a la universalización de la cobertura, el desarrollo curricular correspondiente a las escuelas externas (para garantizar la continuidad de los estudios en el momento de recuperación de la libertad) y de los regímenes vigentes para la organización escolar, así como la provisión de los materiales escolares para el desarrollo de las clases. El organismo estatal responsable de la seguridad garantizará infraestructura edilicia adecuada a la matrícula y la asistencia cotidiana de los alumnos. El Ministerio de Educación de la Nación asistirá con diversos recursos a las escuelas, a las bibliotecas escolares, y a los equipos docentes y técnicos provinciales y de la CABA.

44. Para propiciar el incremento de las ofertas educativas de nivel superior y/o universitario la modalidad en el ámbito provincial articulará con las universidades y/o los institutos superiores, con su par nacional y con el área responsable de la seguridad. Para la selección de las carreras se tendrán en cuenta las demandas y preferencias de los estudiantes destinatarios.

45. Para la implementación de ofertas de educación para el trabajo, la modalidad educación en contextos de privación de la libertad de la provincia articulará con la Modalidad Educación Técnico Profesional provincial, de acuerdo a la normativa vigente. Proveerá los insumos necesarios para el desarrollo de los talleres y decidirá en torno a la ampliación y/o renovación de las ofertas específicas dependientes de los Ministerios de Educación provinciales y de la CABA. Las propuestas educativas no deben superponerse entre sí ni con los talleres productivos remunerados dependientes de seguridad, para que todos los potenciales alumnos puedan comenzar, cursar y finalizar sus estudios, en especial los de los niveles educativos obligatorios. Se gestionarán intersectorialmente los espacios físicos necesarios.

46. Las acciones educativas artísticas y culturales se articularán con las ofertas de la Modalidad Educación Artística de acuerdo a la normativa vigente en cada jurisdicción y con instituciones estatales y privadas. Esta iniciativa permitirá multiplicar los proyectos del área originados en la escuela y en la biblioteca escolar. Se dispondrán mecanismos organizativos que eviten la superposición de horarios y faciliten la amplia participación de alumnos y otros detenidos.

5.2. En institutos para adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito.

47. Las autoridades educativas de la modalidad trabajarán para lograr la atención educativa de todos los adolescentes y jóvenes acusados de la comisión de delito alojados en institutos de régimen cerrado o en espacios similares. Quienes viven en instituciones abiertas o semiabiertas deberán asistir a escuelas externas

e inscribir todas sus acciones en los términos establecidos por la Ley N° 26.061 de Protección Integral de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (LPID-NNA).

48. Con la finalidad de facilitar el ejercicio del derecho a la educación obligatoria se aplicarán programas nacionales y/o provinciales de alfabetización que habiliten el ingreso a la educación primaria, para los mayores de 14 años que no hayan sido alfabetizados.

49. En todos los institutos funcionarán escuelas primarias y secundarias. Los Ministerios de Educación provinciales o de la CABA tendrán a su cargo las escuelas, su supervisión, la provisión de los cargos docentes en la cantidad necesaria para llegar a la universalización de la cobertura, el desarrollo curricular de las escuelas externas (para garantizar la continuidad de los estudios en el momento de recuperación de la libertad) y de los regímenes vigentes para la organización escolar, así como la provisión de los materiales escolares para el desarrollo de las clases. Los organismos de quienes dependen los institutos garantizarán la infraestructura edilicia adecuada a la matrícula y la asistencia cotidiana de todos los alumnos. El Ministerio de Educación de la Nación asistirá con diversos recursos a las escuelas, a las bibliotecas escolares, y a los equipos docentes y técnicos provinciales y de la CABA.

50. La implementación de ofertas de educación para el trabajo tendrá en cuenta la edad de los alumnos, la normativa vigente y articularán con la modalidad Educación Técnico Profesional provincial. Las propuestas de educación obligatoria no se han de superponer con las de formación para el trabajo, si las hubiere y se proveerán los insumos necesarios para el desarrollo de los las actividades correspondientes.

51. Las acciones educativas de tipo artístico y cultural se articularán con la Modalidad Educación Artística de acuerdo a la normativa vigente y con instituciones estatales y privadas del ámbito. Esta iniciativa permitirá multiplicar los proyectos del área originados en la escuela y en la biblioteca escolar. Se dispondrán mecanismos organizativos que eviten la superposición de horarios y faciliten la amplia participación de alumnos y de otros adolescentes y jóvenes.

5.3. En centros de tratamiento de adicciones

52. Se trata de las instituciones en las cuales se realiza el tratamiento de adicciones, cuyo régimen de funcionamiento es cerrado o de contención acentuada, estatales y privados con convenios con diversos organismos estatales, y los centros con otro tipo de régimen que reciben personas con orden de no salida por parte de un Juez. La población destinataria en estos centros comprende a niños y niñas, adolescentes, jóvenes y adultos.

53. Con la finalidad de facilitar el ejercicio del derecho a la educación obligatoria se aplicarán programas nacionales y/o provinciales de alfabetización

que habiliten el ingreso a la educación primaria de las personas mayores de 14 años que no hayan sido alfabetizadas.

54. En todos los centros, estatales o privados con convenios con el estado, funcionarán ofertas educativas de los niveles obligatorios dependientes de los ministerios de educación provinciales y de la CABA, con propuestas educativas de acuerdo a la edad de los alumnos, según lo estipulan los acuerdos federales. Las ofertas de educación obligatoria serán presenciales. Los Ministerios de Educación provinciales y de la CABA tendrán a su cargo las ofertas educativas, su supervisión, la provisión de los cargos docentes en la cantidad necesaria para llegar a la universalización de la cobertura, el desarrollo curricular y la provisión de los materiales escolares para el desarrollo de las clases. Las entidades jurídicamente responsables de los centros garantizarán la infraestructura edilicia adecuada a la matrícula y la asistencia cotidiana de todos los alumnos. El Ministerio de Educación de la Nación asistirá con diversos recursos.

55. Las autoridades educativas jurisdiccionales garantizarán la continuidad de los estudios cuando los jueces dispongan la externación de las personas que cumplen su escolarización en centros de la modalidad.

56. La educación formal se complementará con propuestas de formación para el trabajo dependientes de los Ministerios de Educación, con un enfoque pedagógico y no de laborterapia, sin superponer sus horarios y proveyendo los insumos necesarios para su desarrollo. La implementación de ofertas de educación para el trabajo tendrá en cuenta la edad de los alumnos, se articularán con la Modalidad Educación Técnico Profesional provincial y se ajustará a la normativa vigente. Las acciones educativas de tipo artístico y cultural se articularán con la Modalidad Educación Artística.

6. Prioridades estratégicas para el mediano plazo

57. Las políticas públicas tendientes al cumplimiento de las prescripciones de la LEN para la modalidad plantean en torno a tres ejes estratégicos:

6.1. Estrategias de igualdad

58. Universalización de la atención educativa de los niños a partir de los 45 días que viven con sus madres detenidas en cárceles, en espacios similares y en situación procesal de prisión domiciliaria.

59. Universalización de las ofertas de educación obligatoria: niveles primario y secundario.

60. Generación de condiciones para la ampliación de las ofertas educativas de nivel universitario y no universitario.

61. Mejora de las condiciones de funcionamiento de los establecimientos escolares: infraestructura, equipamiento escolar, tecnológico y bibliográfico, entre otros.

62. Inclusión de las escuelas, alumnos y docentes de la modalidad en todas las acciones educativas destinadas a la entrega de equipamiento y formación para el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TICs).

6.2. Estrategias para mejorar la calidad educativa

63. Incorporación transversal en la formación docente inicial de contenidos pertinentes para el desempeño profesional en escuelas ubicadas en contextos de privación de la libertad.

64. Desarrollo de políticas de formación docente continua para la capacitación de equipos técnicos provinciales, docentes y directivos en temas relacionados con sus funciones y tareas específicas en escuelas de la modalidad.

65. Implementación de la Especialización Superior de Formación Docente "Educación en Contextos de Encierro" (Res. CFE N° 58/08), priorizando la participación de los docentes que están en ejercicio y de los que aspiran a desempeñarse en la modalidad. Promoción de otras instancias de capacitación, en cada provincia y en la CABA, según las necesidades diagnosticadas localmente.

66. Extensión progresiva del Proyecto Bibliotecas Abiertas destinado a fortalecer y actualizar las bibliotecas escolares de todas las escuelas en contextos de privación de la libertad del país e incorporación del cargo de bibliotecario.

67. Extensión de proyectos de educación no formal que incluyan la formación artística y el desarrollo cultural.

68. Producción de material pedagógico de apoyo a la tarea docente. Análisis y revisión crítica de los marcos conceptuales vigentes.

6.3. Estrategias para mejorar la gestión institucional

69. Efectivizar e incrementar el trabajo articulado, la firma de convenios y actas complementarias, la instalación de nuevas mesas intersectoriales en los ámbitos nacional, provincial y de la CABA.

70. Conformación de un sistema de información actualizado, confiable y seguro.

71. Incrementar la visibilidad pública de las acciones educativas en desarrollo en escuelas en contextos de privación de la libertad con la finalidad de contribuir a la configuración de una sociedad más inclusiva en la que prevalezcan la solidaridad y la justicia social.

72. Los resultados de la implementación de estas estrategias de mediano plazo serán evaluados en un plazo de TRES (3) a CINCO (5) años a efectos de determinar la necesidad de revisión o profundización de las políticas educativas implementadas.

7. Para finalizar

La modalidad propicia que la escuela en contextos de privación de la libertad sea un espacio en el cual cada persona es considerada como sujeto de derecho. El desempeño de la tarea y los vínculos que se establecen entre los miembros de la comunidad educativa ayudan a reducir la vulnerabilidad y/o a mejorar la situación de cada alumno en el ámbito personal, emocional y social.

La LEN plantea en sus tres primeros artículos de un modo sintético, contundente y definitorio, tanto el sentido y lugar de la educación como política de Estado, como su inscripción entre los derechos humanos. Estos artículos definen los criterios básicos para el diseño de políticas de la Modalidad Educación en Contextos de Privación de la Libertad y para todo el sistema educativo:

“La presente ley regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella...” Artículo 1º LEN

“La educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social garantizados por el Estado.” Artículo 2º LEN

“La educación es una prioridad nacional y se constituye en una política de Estado para construir una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática, respetar los derechos humanos y libertades fundamentales y fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación.” Artículo 3º LEN



■ Educación Especial

Educación Especial

Planes de Mejora para el Fortalecimiento de las Trayectorias Escolares de los Alumnos con Discapacidad

ÍNDICE

Fundamentación

Marco normativo

Los Planes de Mejora para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad

Financiamiento

Planes de mejora para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad

Fundamentación

Las personas con discapacidad tienen el derecho inalienable de recibir atención educativa que se ampara en los marcos regulatorios vigentes tanto en el país, como por convenciones internacionales.

Para asegurar ese derecho las instituciones educativas pondrán énfasis en la centralidad de la enseñanza, garantizando así, la igualdad de oportunidades a toda la población escolar.

Dentro del Sistema Educativo, la Modalidad de Educación Especial garantiza la educación de las personas con discapacidades temporales o permanentes, y se constituye como transversal a todos y cada uno de los niveles y las otras modalidades de enseñanza. Para hacer efectiva esta responsabilidad, resulta fundamental diseñar estrategias conjuntas con espacios formalizados y sistemáticos que tiendan a generar culturas inclusivas entre las escuelas especiales y otros establecimientos educativos. Ello implica repensar los modelos institucionales vigentes así como las formas de articulación y las estrategias de integración que actualmente se desarrollan, en vistas a que en esta producción conjunta se compartan saberes didácticos y estrategias de enseñanza que circulen para todos.

Acompañar a estas escuelas en estos procesos de cambio, requiere del fortalecimiento de los equipos, de la construcción de consensos sobre los mecanismos que permiten garantizar la obligatoriedad de la trayectoria escolar y de una formación para el diseño, desarrollo y evaluación de las estrategias de mejora que se quieren poner en marcha.

Para ello, tanto el equipo nacional como los equipos provinciales de la Modalidad y los supervisores jurisdiccionales, acompañarán este proceso, a efectos de generar políticas educativas coherentes y sostenidas que tiendan a la inclusión.

Dicho acompañamiento se orienta a brindar condiciones para renovar los proyectos pedagógicos para la igualdad y la calidad, democratizar su gobierno promoviendo la participación de los distintos actores, renovar los formatos institucionales y las condiciones en que se inscribe la organización del trabajo de los equipos docentes y las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad.

Los Planes de Mejora para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad proponen el desarrollo de dispositivos de trabajo conjunto, de espacios horizontales de cooperación entre los docentes, las instituciones y los equipos jurisdiccionales, así como la ampliación de la participación de otros sectores gubernamentales y organizaciones de la sociedad que puedan contribuir en dichos procesos de fortalecimiento institucional, además del espacio privilegiado que deben tener las familias en este proceso.

Marco normativo

La Ley 26.061 de Protección Integral de Los Derechos de Las Niñas, Niños Y Adolescentes, en base a la Convención sobre los Derechos del Niño “tiene por objeto la protección integral de los derechos de las niñas, niños y adolescentes que se encuentren en el territorio de la República Argentina”. Esta consagración del interés superior del niño impone un límite que debe guiar toda política pública relativa a la infancia. En este sentido, se entiende como “interés superior del niño, de la niña y del adolescente” la satisfacción máxima, integral y simultánea de los derechos y garantías de dicho grupo. Para ello se debe respetar:

- **Su condición de sujeto de derecho.**
- **El derecho a ser oídos y atendidos cualquiera sea la forma en que se manifiesten, en todos los ámbitos y que su opinión sea tenida en cuenta conforme su madurez y desarrollo.**
- **El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural.**
- **Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales.**
- **El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes, y las exigencias del bien común.**
- **Su centro de vida: el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia.**

Por su parte, la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad que compromete a los Estados Partes, entre otros temas, a trabajar para que las personas con discapacidad reciban atención educativa, estableciendo que “Las personas

con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad -Art. 24. Inc (a-.

Por otra parte, en la Convención se prohíben todas las formas de discriminación, siendo una de ellas, la denegación de ajustes razonables. Se entiende por estos últimos "las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Por "diseño universal" se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El "diseño universal" no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten" -Art. 2-.

En lo que respecta a la Ley de Educación Nacional N° 26.206, en la cual se establece que la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, garantizados por el Estado, se enuncia que "La Educación Especial es la modalidad del sistema educativo destinada a asegurar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo" (Art. 42). Y garantiza la inclusión educativa a través de políticas universales, de estrategias pedagógicas y de asignación de recursos que otorguen prioridad a los sectores que más lo necesitan (Art. 11 Inc. e).

Avanzando en la concreción de aquello que sanciona la LEN para la Modalidad de Educación Especial, el Consejo Federal de Educación ha aprobado la Resolución N° 155 en noviembre de 2011, producto de una construcción conjunta con las jurisdicciones, que integra las políticas nacionales y provinciales, las estrategias para enfrentar los desafíos de la educación de los alumnos con discapacidad en sus diferentes ámbitos, niveles y modalidades y la articulación con otros ministerios y organizaciones sociales para llevar adelante intervenciones intersectoriales.

La misma define la base para la priorización de los objetivos y metas que expresa un acuerdo común para cumplir con las disposiciones de la Ley de Educación Nacional y la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad¹. Del mismo modo, establece metodologías de trabajo que garantizan el debate político y técnico que involucra a funcionarios políticos, equipos técnicos, diversos actores de los sistemas educativos provinciales y a la comunidad educativa en general con el propósito de construir los consensos necesarios e incrementar los niveles de responsabilidad por los resultados de acuerdo a sus respectivas competencias.

Asimismo, describe los problemas y desafíos para la educación especial, que deberán ser resignificados por cada jurisdicción, teniendo en cuenta sus propias realidades y contextos.

1. Ley N° 26.378

Por otro lado, se proponen políticas federales que otorguen protagonismo y den visibilidad a los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad, a partir de su reconocimiento como sujetos de derecho, con respeto y confianza en sus inquietudes, intereses y preocupaciones, sin renunciar a las responsabilidades que le caben al Estado y a los adultos frente a ellos.

Es preciso definir criterios comunes para constituir espacios que permitan la definición de una agenda sobre discapacidad entre diversos ámbitos del Estado nacional, provincial y local, instituciones gubernamentales y no gubernamentales, organizaciones sociales, gremios y sectores académicos especializados en estos temas, y fortalecer el ejercicio de la responsabilidad de los estudiantes en tanto alumnos y ciudadanos, teniendo como base la confianza y el reconocimiento de sus capacidades, necesidades, recorridos e historias particulares.

Finalmente, el acuerdo promueve diversas estrategias de apoyo a las escuelas que permitan renovar su vínculo con las familias, los organismos del Estado y las organizaciones que se encuentran en su contexto, tanto para mejorar las condiciones con que los niños, adolescentes y jóvenes con discapacidad acceden y transitan la escuela, como para construir propuestas y recorridos formativos que permitan ampliar los horizontes culturales.

Los Planes de Mejora para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad

Los Planes de Mejora para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad se abocan a desarrollar estrategias integrales en un conjunto de escuelas que, a la vez de generar condiciones que posibiliten el óptimo acompañamiento de las trayectorias escolares, generen propuestas transferibles al resto de las instituciones.

El objetivo de estos Planes refiere concretamente a orientar la trayectoria escolar de los alumnos con discapacidad a la escuela común, con más y mejor apoyo de la educación especial, mediante el diseño de diversos dispositivos organizacionales y pedagógicos que contemplen ajustes razonables para que todos puedan acceder al currículum. Esto implicará, en términos cuantitativos, un incremento significativo de la matrícula escolar de alumnos con discapacidad en las escuelas comunes de la zona.

Las tareas concretas que se plantean para llevarlos adelante apuntan a:

- Empezar la producción de propuestas de enseñanza para el acceso al currículum.
- Replantear el modelo organizacional con el que cuenta la institución
- Revisar las estrategias de integración escolar

Estas tareas implican reflexionar en distintas dimensiones que afectan al cuidado de la trayectoria escolar y son precisas para pensar dispositivos y acciones que pongan la centralidad en la enseñanza. Las mismas se refieren a:

- Las trayectorias escolares y su contexto.

- El lugar y las características de las propuestas de enseñanza.
- La evaluación
- La articulación con escuelas de otros niveles y modalidades.

En este sentido, se han considerado tres líneas de acción posibles que apuntan a mejorar las trayectorias escolares de diversas poblaciones de alumnos/as con discapacidad:

- a. Desarrollo de propuestas pedagógicas complejas y específicas
- b. Desarrollo de propuestas pedagógicas para la terminalidad del nivel primario
- c. Desarrollo de propuestas pedagógicas integrales para la formación de adolescentes y jóvenes con discapacidad

Las autoridades provinciales deberán seleccionar las instituciones que llevarán adelante el Plan de Mejora para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad, priorizando una de estas líneas:

a. Desarrollo de propuestas pedagógicas complejas y específicas

En esta línea, se aspira al desarrollo de propuestas pedagógicas de mayor complejidad y específicas para el acceso y abordaje del currículum, mediante la revisión, enriquecimiento y ampliación del modelo pedagógico-organizacional. Se aspira a que las trayectorias educativas de los alumnos con discapacidad se desarrollen completa o parcialmente en las escuelas comunes de su localidad y se brinde, desde la escuela especial, las configuraciones de apoyo y ajustes razonables que se requieren para el abordaje de los contenidos curriculares.

b. Desarrollo de propuestas pedagógicas para la terminalidad del nivel primario

Para esta línea, se plantea lograr la terminalidad del nivel primario de los alumnos con discapacidad en articulación con los niveles y las otras modalidades del Sistema Educativo, a través de estrategias de intensificación de la enseñanza y otras pertinentes para tal fin.

c. Desarrollo de propuestas pedagógicas integrales para la formación de adolescentes y jóvenes con discapacidad

Para esta línea, se plantea desarrollar propuestas para una educación integral de adolescentes y jóvenes con discapacidad que considere las necesidades de la cultura juvenil, saberes adquiridos, capacidades, intereses y motivaciones de dichos estudiantes, a través de modelos organizacionales diversificados que contemplen la terminalidad del nivel primario y que propendan a formar ciudadanos/as autónomos, creativos y críticos en el pasaje a la vida adulta, brindando herramientas para su incorporación en el mundo del trabajo.

Financiamiento

El Plan de Mejora para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos con

discapacidad para la educación especial brindará recursos materiales. Con los recursos asignados a cada institución se podrán financiar horas institucionales y los gastos operativos que el Plan demande, que deberán ser destinados a:

a. Dispositivos de trabajo conjunto (tanto al interior del Sistema Educativo como conjuntamente con otros organismos del Estado y de las organizaciones sociales):

Se prevén fondos para viáticos, refrigerio, insumos para mesas de trabajo y contratación del espacio donde se desarrollarán las actividades, en caso que fuera necesario.

b. Espacios de reflexión y desarrollo institucional:

Se asignarán horas institucionales dedicadas a revisar el formato institucional, las estrategias de integración y producir propuestas de enseñanza.

c. Desarrollo profesional docente:

Se prevén fondos para las disciplinas básicas y la actualización curricular, que podrá ser brindado por personal ajeno a la institución, siempre y cuando se cumpla con el perfil que se determina para el ejercicio de esta función. Entre los formatos de formación continua, se privilegian las acciones situadas en el espacio escolar, priorizando las propuestas que generen capacidad instalada y fomenten el efecto multiplicador de las acciones de desarrollo profesional docente, promoviendo instancias inter-institucionales.

d. Monitoreo, asesoramiento y evaluación del Plan de Mejora para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad:

Incluye la contratación de un responsable pedagógico que sea quien realice el monitoreo, asesoramiento y acompañamiento en la implementación del Plan y lo evalúe, brindando recomendaciones de los cambios necesarios en caso que se requieran para su correcta ejecución pedagógica.

e. Trayectorias escolares:

Se asignarán elementos específicos para los alumnos en el trabajo académico, tales como: útiles escolares, provisión de libros de texto y materiales didácticos específicos para el óptimo desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Si bien la construcción y el desarrollo del Plan de Mejora para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidades una tarea conjunta entre el gobierno provincial y cada establecimiento educativo de la Modalidad Educación Especial, a continuación se ofrecen orientaciones respecto de una posible distribución de responsabilidades:

El Ministerio de Educación jurisdiccional tendrá a su cargo, a través de la Coordinación de Educación Especial (o equivalente):

a. La cooperación y la asistencia técnica a las instituciones para la elaboración e implementación del Plan de Mejora para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los

alumnos con discapacidad, de acuerdo con los lineamientos y procedimientos acordados con el Ministerio de Educación.

b. La aprobación técnica de los Planes de Mejora para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad para la posterior asignación de fondos por parte del Ministerio de Educación de la Nación.

c. El seguimiento, la evaluación de procesos y resultados, y el cumplimiento de las metas previstas en la planificación jurisdiccional y de las instituciones educativas de la Educación Especial, en forma conjunta con dichas instituciones.

d. El seguimiento de los recursos financieros percibidos por las instituciones para la implementación del Plan de Mejora para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad y el control de la rendición de dichos fondos de acuerdo a la normativa vigente

Las instituciones educativas, a través de su Director, tendrán a su cargo:

a. La elaboración del Plan de Mejora para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad en un trabajo articulado con todos los integrantes de la comunidad educativa y con la asistencia técnica de las áreas jurisdiccionales involucradas.

b. La determinación colectiva de las Metas Educativas de Igualdad y Calidad por escuela y el compromiso de todos los actores de realizar los esfuerzos necesarios para alcanzarlos.

c. La administración de los recursos financieros percibidos para la implementación del Plan de Mejora para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad y la rendición de dichos fondos de acuerdo a la normativa vigente.

d. La articulación y aprovechamiento de las estrategias implementadas que se proponen en el Plan de Mejora para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad (trayectos de formación, acciones específicas, etc.) por parte de todo el personal del establecimiento.

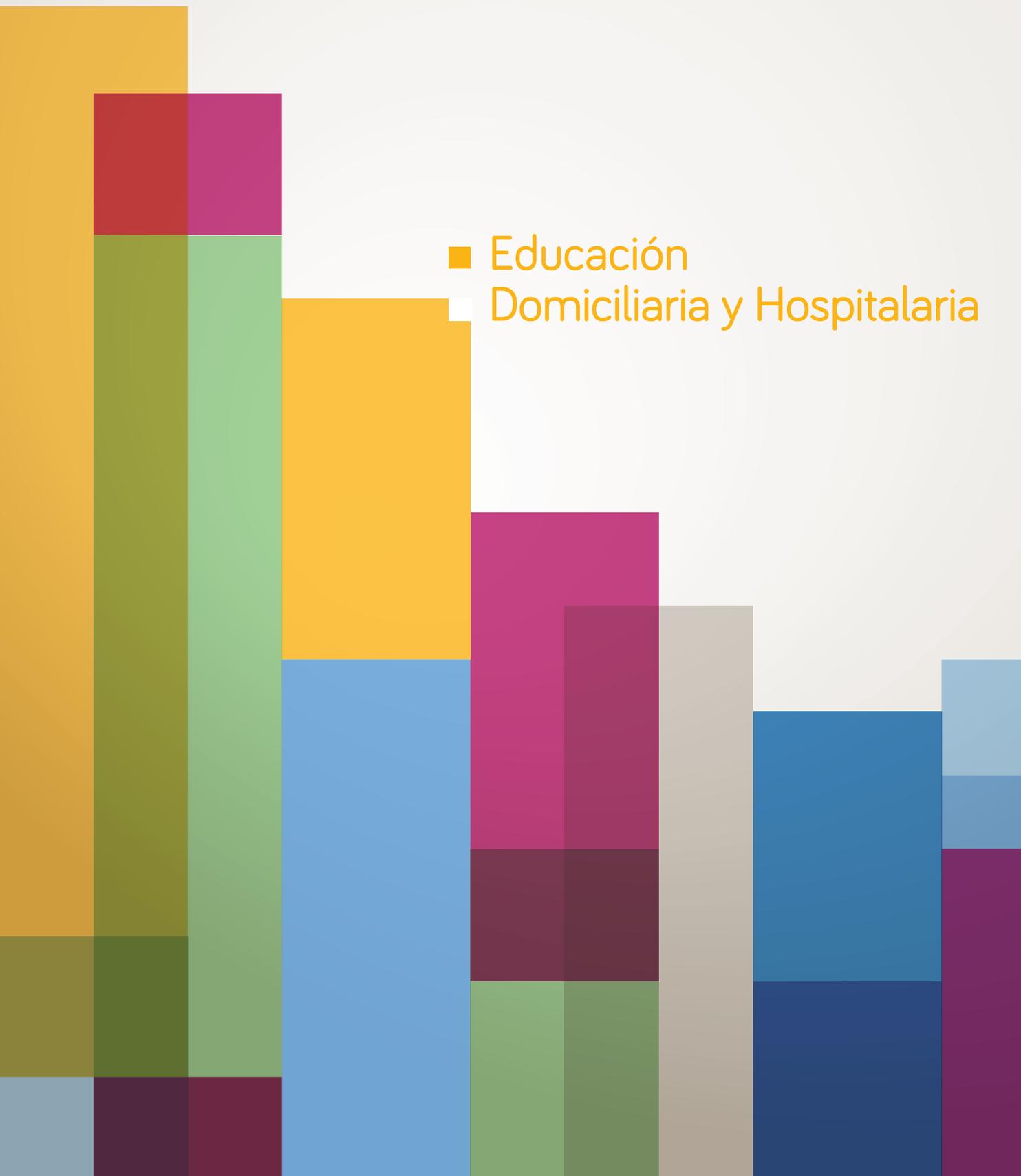
e. El seguimiento, monitoreo y evaluación de los procesos y resultados en la ejecución de los compromisos contraídos en el Plan de Mejora para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad, para lo cual podrá recibir asistencia técnica provincial.

Por su parte, el Ministerio de Educación de la Nación, a partir de sus responsabilidades específicas y en el marco de una estrategia articulada con las jurisdicciones, contribuirá a la institucionalización y fortalecimiento de la educación especial para alcanzar las Metas Nacionales de Igualdad y Calidad en el marco de las responsabilidades establecidas por las leyes vigentes.

A través de la Dirección Nacional de Gestión Educativa, y dentro de ella de la Coordinación de Educación Especial, asume el compromiso con las jurisdicciones y las escuelas en :

a. El establecimiento de acuerdos con los Niveles y otras Modalidades del Sistema Educativo para la ejecución de los Planes de Mejora

- b. La producción de documentos de orientación, materiales de apoyo pedagógico para el desarrollo de los Planes de Mejora para el fortalecimiento de las trayectorias escolares de los alumnos con discapacidad.
- c. El seguimiento, la evaluación general de procesos y de resultados, previstas en los respectivos planes, y el control en la asignación de los recursos que se transfieran para tal fin.
- d. La verificación del grado de cumplimiento por Escuela tendientes a garantizar la trayectoria escolar completa de las personas con discapacidad en el Sistema Educativo con igual calidad para todos/as.
- e. El desarrollo de las estrategias comunicacionales necesarias para hacer público el mandato político, social y cultural de la escolaridad obligatoria para las personas con discapacidad.



Educación Domiciliaria y Hospitalaria

La **Educación Domiciliaria y Hospitalaria** es la modalidad del sistema educativo en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, destinada a garantizar el derecho a la educación de los alumnos que, por razones de salud, se ven imposibilitados de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria. (Ley 26.206, art. 60).

Finalidad

Garantizar el derecho a la educación de los niños/niñas, adolescentes y jóvenes en situación de enfermedad.

Objetivos específicos

- Garantizar la escolarización en los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria a alumnos en situación de enfermedad que no pueden concurrir a su escuela de origen.
- Evitar inasistencias.
- Mantener la continuidad de los aprendizajes escolares.
- Calificar y promover.
- Reducir el ausentismo, la repitencia y la deserción escolar provocada por la enfermedad.
- Mantener el vínculo con la escuela de referencia en pos de su reinserción.

Objetivos derivados

- Reducir los efectos negativos derivados del aislamiento que produce la enfermedad.
- Favorecer los procesos de relación y socialización de los alumnos, necesarios para su desarrollo.
- Proyectar al alumno hacia el futuro y la vida.
- Resignificar la situación adversa habilitando nuevos aprendizajes que favorezcan la promoción de la salud, la prevención de accidentes o enfermedades y el protagonismo en el cuidado de la propia salud

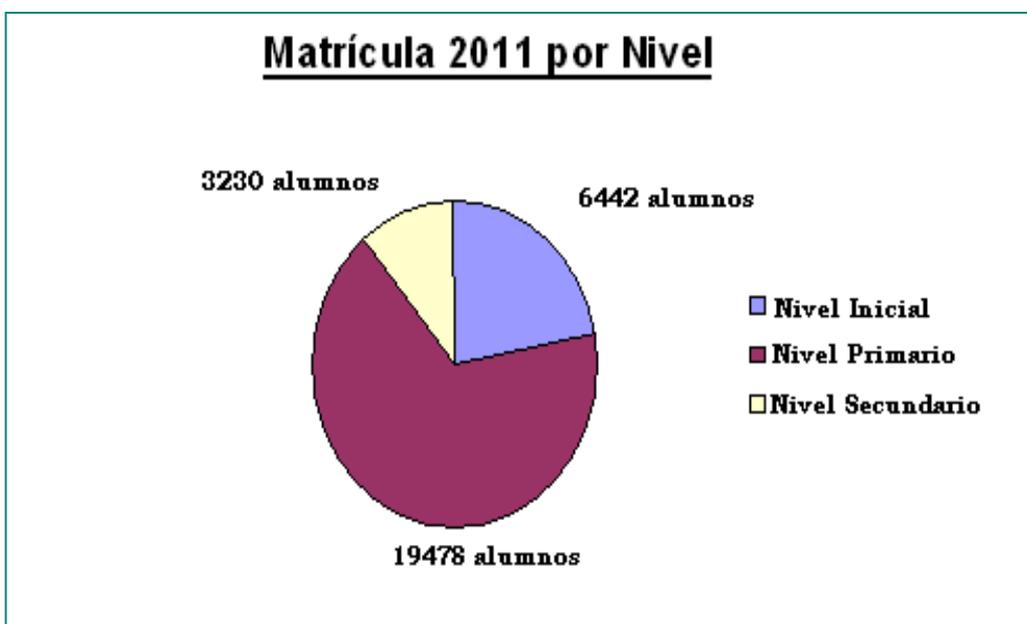
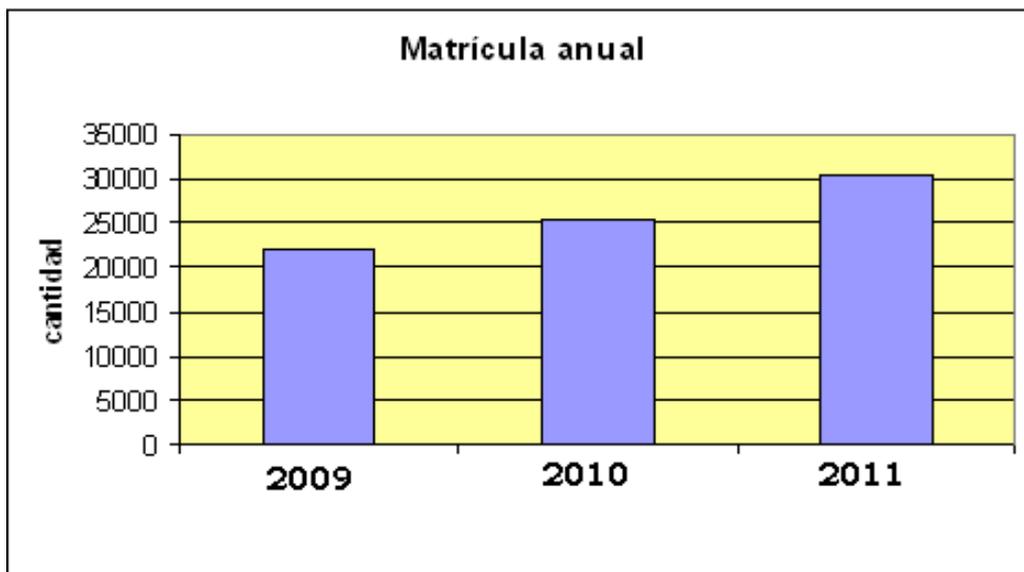
Sujetos de la Educación Domiciliaria y Hospitalaria

Son los alumnos/as del sistema educativo que, por razones de salud, se ven imposibilitados de asistir con regularidad a su institución educativa.

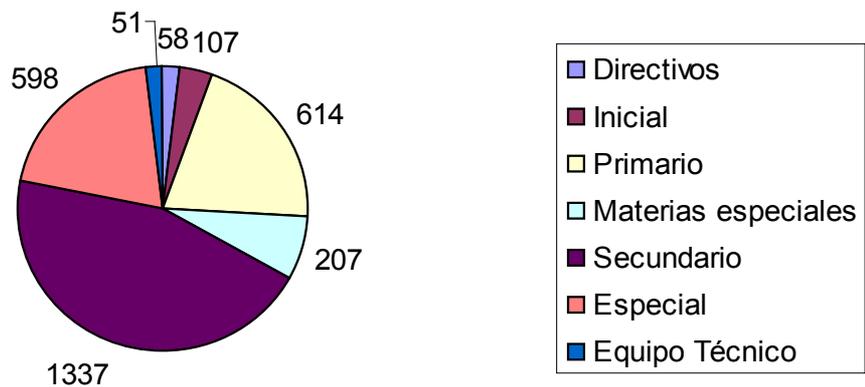
Si bien la especificidad de la Modalidad es la situación de enfermedad en la que se encuentra el alumno, ésta se organiza atendiendo a las particularidades del **contexto** en el que se encuentre el sujeto.

En estos ámbitos, la modalidad permite dar continuidad a las trayectorias educativas de los sujetos que atraviesan por una situación de enfermedad, mediante sus modelos de organización denominados "escuelas" y "servicios educativos" que institucionalizan la acción educativa.

La Modalidad en cifras



Docentes EDyH por nivel



Frecuencia de la enfermedad en el aula y su impacto en los aprendizajes. DINIECE

¿Qué se busca conocer?

- Las enfermedades por las que atraviesan los alumnos del sistema educativo.
- Sus implicancias en términos de ausentismo, repitencia y abandono escolar.
- El impacto en la construcción de los aprendizajes y en las trayectorias educativas.

¿Por qué es necesario?

- Porque el Sistema Educativo necesita contar con indicadores de ausentismo derivados de la enfermedad.
- Porque es necesario conocer y hacer visibles los modos en que enferman los alumnos de los niveles obligatorios.
- Porque resulta necesario modificar el término "30 días corridos" del art. 60 de la LEN.
- Porque los indicadores obtenidos permitirán tomar decisiones informadas relativas a la organización de la Modalidad DyH.

Objetivos generales

- Estimar la frecuencia con que los alumnos se ausentan a la escuela a causa de enfermedades y determinar si ello influye en su rendimiento
- Determinar si existen diferencias significativas en los rendimientos de los alumnos que se ausentan por enfermedad y los que se ausentan por otras causas

Objetivos específicos:

- Estimar a partir de qué cantidad de días de ausencia es necesaria la atención domiciliaria y/o hospitalaria para que no se resienta el rendimiento
- Conocer si algunas enfermedades o los modos en que son tratadas, tienen mayor impacto en los aprendizajes
- Identificar grupos de enfermedades que impactan en forma más severa en los aprendizajes
- Describir patrones regionales

Hipótesis del estudio:

- Existen enfermedades que, por el modo en que se presentan y son tratadas provocan reiteradas ausencias a lo largo del año, por unos pocos días cada vez.
- Es baja la frecuencia de las enfermedades que demandan largos tratamientos y prolongadas ausencias, en comparación con otras enfermedades.
- El rendimiento de los alumnos que se ausentan por enfermedad es más bajo que el de los alumnos que no se ausentan o que se ausentan por otras causas (y se acentúa en situaciones socioeconómicas desfavorables).
- Las instituciones EDyH sólo escolarizan a una pequeña proporción de los alumnos que enferman.

¿Cómo se va a hacer?

- Universo de estudio: establecimientos de los niveles:
 - Inicial que tengan salas de 5 años
 - Primario
 - Secundario
- Unidad de análisis: los alumnos que asisten a los años de la escolaridad obligatoria
- Diseño de la muestra: por conglomerados y bietápica:
 - Etapa 1: Establecimientos → 400 x región
 - Etapa 2: Secciones → 1200 x región
 - Se seguirá a 30.000 alumnos por región aproximadamente
- Se busca obtener información por región y nivel.

Instrumentos de recolección de información:

- Registro de asistencia
- Encuestas a padres (cada vez que el alumno se ausenta)
- Planillas de resumen de información

		Educación <i>Domiciliaria y Hospitalaria</i>			
ENCUESTA DE AUSENTISMO					
A COMPLETAR POR EL DOCENTE					
Provincia:		Localidad:			
Escuela:		CUE		Año y sección	
Apellido y nombre del alumno:					
Fecha de ausencias: desde/...../.....		al/...../..... Cantidad de días de clase ausente:			
Estimada familia: Le recordamos que nuestra escuela participa de un estudio sobre ausentismo por enfermedad que se está realizando en todo el país. Solicitamos responder estas preguntas. Su colaboración es muy importante. Gracias por su tiempo.					
A COMPLETAR POR LA FAMILIA					
1) Esta ausencia fue por Enfermedad <input type="checkbox"/> (pase a la pregunta 2)					
Viaje <input type="checkbox"/>		Factores climáticos <input type="checkbox"/>		Consulta al médico, dentista, etc. <input type="checkbox"/>	
Trámite <input type="checkbox"/>		Fiesta religiosa <input type="checkbox"/>		Dificultades con el transporte <input type="checkbox"/>	
Trabajo <input type="checkbox"/>		Decisión familiar <input type="checkbox"/>		Decisión del alumno/a <input type="checkbox"/> Otros <input type="checkbox"/>	
} Fin cuestionario Muchas gracias					
2) ¿El alumno fue atendido por un médico? NO <input type="checkbox"/> ¿Qué síntomas presentó?..... (pase a la pregunta 6)					
SI <input type="checkbox"/> ¿Cuál fue el diagnóstico médico? (pase a la pregunta 3)					
3) ¿Debió ser internado? NO <input type="checkbox"/> (pase a la pregunta 6)					
SI <input type="checkbox"/> Hospital público <input type="checkbox"/> Clínica privada <input type="checkbox"/> Obra social <input type="checkbox"/>					
Desde el/...../..... al/...../..... (pase a la pregunta 4)					
4) ¿La complejidad del tratamiento requirió el traslado del alumno/a y de algún familiar a otra localidad, otra provincia u otro país? NO <input type="checkbox"/>					
SI <input type="checkbox"/> ¿Adónde?.....					
5) Luego del alta ¿debió permanecer en reposo en el NO <input type="checkbox"/>					
SI <input type="checkbox"/> ¿Cuántos días?					
6) Durante su internación o reposo ¿continuó con su NO <input type="checkbox"/>					
SI, a través de una Escuela Hospitalaria y/o Domiciliaria <input type="checkbox"/>		SI, con docentes de esta escuela <input type="checkbox"/>			
7) Durante su internación o reposo ¿recibió algún tipo de apoyo escolar? NO <input type="checkbox"/>					
SI <input type="checkbox"/> De un docente particular <input type="checkbox"/>					
De un familiar <input type="checkbox"/>					
De otra persona <input type="checkbox"/>					
Firma:					
Aclaración:		Fuente 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/>			
Fecha:		Completó docente <input type="checkbox"/> D.E.I. <input type="checkbox"/>			

Campo y logística

- ¿Quiénes organizan la información?
 - Docentes de las secciones (+ directores escuelas)
 - Responsables zonales (+ supervisores + referentes EDyH) – 20 x región
 - Responsable central (MEN)

2013: Preparación

- Acuerdos y compromisos a nivel federal y jurisdiccional (directores de niveles, supervisores, etc.)
- Conformación equipos de responsables zonales
- Capacitación responsables zonales
- Impresión y distribución materiales
- Sensibilización escuelas y docentes participantes

2014: Puesta en marcha

- Capacitación docentes a cargo de la recolección.
- Información a familias
- Recolección datos (marzo – noviembre)
- Seguimiento y monitoreo permanente

2015: Informes y difusión de resultados



ARGENTINA
UN PAIS CON BUENA GENTE

Ejemplar de distribución gratuita. Prohibida su venta.