



# **UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

## **LICENCIATURA EN NIÑEZ, ADOLESCENCIA Y FAMILIA**



## **Tesis de Licenciatura**

*“Trayectorias escolares diferenciadas”*

**Director de Tesina:** Licenciado Rubén Gumilla

**Alumna:** Mayra Alejandra Leucrini

**Nº de legajo:** 29369

**Fecha:** 06 de marzo del 2015

## Hoja de evaluación

- Tribunal:
- Presidente:
- Vocal:
- Vocal:
- Calificación:

## Resumen

La presente investigación hace referencia a las trayectorias escolares diferenciadas que se llevan a cabo en la escuela Antonio Sarelli del departamento de Maipú.

No todos los estudiantes recorren las trayectorias escolares de igual manera. Algunos las transitan sin grandes obstáculos pero hay otros alumnos que se les dificultan, por lo que es necesario armar trayectorias diferenciadas teniendo en cuenta las necesidades de todos los estudiantes.

Estas trayectorias son caminos diferentes, propuestos por el establecimiento educativo, como forma de garantizar el derecho a la educación.

Éstas son una política, que se plantea para generar alternativas que posibiliten al joven continuar en el ciclo lectivo.

El objetivo de este trabajo fue conocer la perspectiva de los actores involucrados de modo directo en las trayectorias escolares diferenciadas en esta institución. En este caso los actores son: el director del establecimiento, un miembro del servicio de orientación, tres profesores y ocho alumnos.

La escuela cuenta con diversas trayectorias diferenciadas pero para esta investigación solo me base en aquellas en las que cursan los alumnos de primer año.

A través de mi futura inserción profesional como Licenciada en Niñez, Adolescencia y Familia el objetivo va a ser evaluar si esta política es significativa y pertinente a las necesidades y derechos de los estudiantes.

Por ello la importancia de conocer la opinión, vivencia y sentimientos que experimentan estos actores que día a día se encuentran con esta realidad. Y a partir de esto generar intervenciones que satisfagan a los actores pero principalmente a los alumnos, ya que son estos los beneficiarios directos de esta política pública educativa.

## Summary

This research refers to different educational trajectories that take place in school Antonio Sarelli of Maipú.

Not all students walking school careers as well. Some of passing without major obstacles but there are other students who are difficult, so it is necessary to build different paths taking into account the needs of all students.

These paths are different ways proposed by the educational establishment, in order to guarantee the right to education.

These are policies that arises to generate alternatives that allow the young remain in the school year.

The aim of this study was to determine the perspective of the actors involved in a direct way in school careers differentiated in this institution. In this case the actors are the building principal, a service member orientation, three teachers and eight students.

The school has several different paths but for me this investigation based only those in which the freshmen enrolled.

Through my future employability as BA in Childhood, Adolescent and Family objective will be to assess whether this policy is meaningful and relevant to the needs and rights of students.

Hence the importance of knowing the opinion, experience and feelings experienced by these actors who daily encounter this reality. And from this generate interventions that meet the actors but mainly students, since these are the main beneficiaries of public education policy

## Índice

Tema general.....	Pág 2
Hoja de evaluación.....	Pág 3
Resumen.....	pág 4
Abstrac.....	pág 5
Índice.....	pág 6
Agradecimientos.....	pág 9
Introducción.....	Pág10
<b>PRIMERA PARTE – Marco Teórico.....</b>	<b>Pág 12</b>
Capítulo Primero: “Políticas Públicas”.....	Pág 13
I.1 Definición de políticas públicas.....	Pág 14
I.2 Tipos de políticas públicas.....	Pág 15
I.3 Fases de las políticas públicas.....	Pág 16
I.3.1 Diseño y contenido.....	Pág 16
I.3.2 Negociación y concertación.....	Pág 18
I.3.3 Ejecución.....	Pág 19
I.3.4 Seguimiento y evaluación.....	Pág 19
I.4 Niveles de intervención.....	Pág 20
I.4.1 Nivel estratégico.....	Pág 20
I.4.2 Nivel progmatico.....	Pág 21
I.4.3 Nivel operativo.....	Pág 21
Capítulo segundo: “Políticas Publicas Educativas”.....	Pág 23
II.1 Definición de políticas educativas.....	Pág 24
II.2 La educación en Argentina.....	Pág 25
2.2.1 Breve reseña.....	Pág 25
2.2.2 Educación argentina en los años 70 y 80.....	Pág 26
2.2.3 Educación en argentina en los años 90.....	Pág 27

2.2.4 Educación argentina en los últimos años.....	Pág 33
Capítulo tercero: “Fracaso escolar”.....	Pág 38
III.1 Definición.....	Pág 39
III.2 Clasificación y tipos.....	Pág 41
3.2.1 Primario.....	Pág. 41
3.2.2 Secundario.....	Pág 41
3.2.3 Circunstancial.....	Pág 41
3.2.4 Habitual.....	Pág 41
III.3 Causas.....	Pág 41
3.3.1 Orgánicas.....	Pág 41
3.3.2 Intelectuales.....	Pág 42
3.3.3 Afectivas – emocionales.....	Pág 42
3.3.4 Exógenas.....	Pág 43
III.4 Condicionantes.....	Pág 43
3.4.1 Ámbito personal.....	Pág 43
3.4.2 Ámbito familiar.....	Pág 48
3.4.2 Ámbito escolar – social.....	Pág 49
Capítulo cuarto: “Trayectorias Escolares Diferenciadas”.....	Pág 51
IV.1 Definición de trayectorias escolares.....	Pág 52
IV.2 Problemáticas que signan a las Trayectorias en el nivel medio.....	Pág 54
4.2.1 Las transiciones educativas.....	Pág 54
4.2.2 Las relaciones de baja intensidad con la escuela.....	Pág 55
4.2.3 El ausentismo de los estudiantes.....	Pág 55
4.2.4 La sobreedad de los estudiantes.....	Pág 55
4.2.5 Los bajos logros de los aprendizajes.....	Pág 56
IV.3 Trayectorias escolares diferenciadas.....	Pág 57
IV.4 Otras resoluciones.....	Pág 61

4.4.1 Resolución 0445.....	Pág 61
4.4.2 Resolución 0446.....	Pág. 66
<b>SEGUNDA PARTE : Marco metodológico.....</b>	<b>Pág 68</b>
Planteamiento del problema.....	Pág 69
Hipótesis.....	Pág 69
Objetivos.....	Pág 70
Descripción de la metodología.....	Pág 70
Instrumentos y materiales de recolección.....	Pág 71
Procedimiento.....	Pág 72
<b>TERCERA PARTE: Análisis de casos.....</b>	<b>Pág 73</b>
Análisis entrevistas de alumnos.....	Pág 74
Análisis entrevistas de profesores.....	Pág 75
Análisis entrevistas del servicio de orientación.....	Pág 76
Análisis entrevistas del director.....	Pág 76
Análisis por tópicos.....	Pág 78
<b>CUARTA PARTE: Conclusiones.....</b>	<b>Pág 83</b>
Conclusiones generales.....	Pág 84
Conclusiones finales.....	Pág 87
<b>PROPUESTA.....</b>	<b>Pág 88</b>
Propuesta desde mi rol profesional.....	Pág 89
Bibliografía.....	Pág 91

## **Agradecimientos**

A mis padres Carlos y Liliana que son mi apoyo y sostén en la vida, y quienes se esforzaron día a día para que yo pudiera estudiar, dándome amor, comprensión, valores y acompañamiento.

A mi hermana Milagros que siempre esta presente y me apoya y acompaña en todo los aspectos de mi vida.

A mi novio Martin, quien es mi gran compañero, el que siempre me apoya e impulsa a seguir progresando y cumpliendo mis objetivos.

A mi abuela Elsa, que hoy no está físicamente pero la llevaré eternamente en mi corazón.

A mis ahijados y sobrino Luciano, Tiziana y Lian que son las personitas que con su amor me impulsan a seguir progresando en cada cosa que emprendo.

A mis queridas amigas Mayra, Luly y Marfa, que de una u otra manera, me apoyan y acompañan en todo y siempre estuvieron para alentarme a seguir.

A mi gran compañera Romina, que durante todo este proceso fue mi gran apoyo y amiga, que camino con migo este sendero de tesis e hizo que se hiciera más fácil y enriquecedor.

A mi director de tesis Rubén Gumilla quien me transmitió todo sus conocimientos y me fue guiando en este proceso con la calidad humana que lo caracteriza.

A la Licenciada Hilda Fadin que me acompañó y ayudó en todo este proceso.

Al director del establecimiento educativo, Ezequiel Sánchez, que me abrió las puertas de la institución para poder realizar la investigación.

A los alumnos, profesores y servicio de orientación que abrieron sus corazones para ayudarme a llevar a cabo esta investigación, contestando mis entrevistas.

Y a todas las personas que de una u otra manera están presentes en mi vida acompañándome diariamente.

## Introducción

El presente trabajo de investigación de tesina tiene como tema de estudio: “Las trayectorias escolares diferenciadas”.

En el transcurso de esta investigación se intentará dar al lector una aproximación de lo que son estas trayectorias, qué es el fracaso escolar y las políticas públicas educativas.

Ingresar a la escuela secundaria implica adaptarse a un mundo nuevo, lo que para algunos va a ser un desafío y necesitará de un mayor apoyo por parte de la institución como de su familia, mientras que otros la transitarán de una buena manera. Una vez que se logró la adaptación, comienza la tarea de permanecer por un periodo de tiempo.

Como dije anteriormente algunos necesitan de un mayor apoyo y acompañamiento ya que por diversos condicionantes, sean de aprendizajes, conductuales, personales, no pueden desarrollar sus trayectorias de modo tradicional.

Es por este motivo que la institución educativa debe de algún modo seguir garantizando el derecho a la educación. Es a partir de esto que surgen las Trayectorias Escolares Diferenciadas como forma de contrarrestar el fracaso escolar.

Esta política establece los parámetros que se deben analizar para pasar de una trayectoria a otra pero cada establecimiento lo aplicará de acuerdo a los recursos materiales, financieros y humanos con los que cuente.

A continuación esta investigación se desarrolla en 5 partes:

La primera corresponde al Marco teórico, que éste a su vez consta de cuatro capítulos. En el primer capítulo se describen las políticas públicas. En el segundo capítulo se desarrollan las políticas públicas educativas. En el tercer capítulo lo que se refiere a fracaso escolar. Por último en el cuarto capítulo se detallan las trayectorias escolares diferenciadas.

La segunda parte hace referencia al trabajo de campo, teniendo en cuenta el método de recolección de datos, utilizado la técnica de la entrevista. También se describen la muestra, el diseño y tipo de estudio.

La tercer parte son los resultados de las entrevistas realizadas a los distintos actores involucrados en las trayectorias escolares diferenciadas.

La cuarta parte corresponde a la Evaluación final que se extrae del análisis de datos obtenidos en el capítulo anterior.

La quinta parte, concluye con la Bibliografía recopilada y la Propuesta final, con la intención se sugerir una serie de recomendaciones a la temática abordada, para la futura inserción en el trabajo profesional.

# **PRIMERA PARTE:**

# **MARCO TEÓRICO**

# **Capítulo I:**

# **Políticas públicas**

## 1.1 Definición de políticas públicas

Si entendemos al Estado como una relación social, el mismo constituye un escenario de negociación de compromisos en el que intervienen diversas fuerzas políticas o grupos sociales capaces de negociar en el ámbito político y en el que cada sector social intenta imponer sus intereses. Este ámbito de negociación es denominado por diversos autores “arena política”. (Oszlak, O’Donnell 1981)

Desde esta perspectiva, las políticas públicas ocupan un espacio destacado en la compleja articulación entre el Estado y la sociedad civil. Las políticas públicas son formuladas por el Estado y se proponen impactar en la sociedad. La administración pública está a cargo de las acciones necesarias y posee los recursos para la implementación de las políticas y programas gubernamentales.

No existe una definición única de política pública. El concepto tiene diversas interpretaciones y alcances. Las diferentes teorías sobre el Estado y los diversos abordajes analíticos determinan las distintas interpretaciones posibles del término.

Un tipo de definición, proveniente del enfoque conocido como “policy analysis”, entiende a las políticas públicas como acción o inacción, por parte de un gobierno ante el problema. Estas pueden basarse en decisiones explícitas o implícitas.

A pesar de que un problema o una cuestión puedan ser relevantes, el gobierno puede ignorarlo o postergar su resolución. Por lo que la ausencia de acción gubernamental (no acción) en un tema, puede implicar también una definición de política pública. (Stephenson, 1991).

Las políticas públicas que implican el accionar estatal impactan sobre un campo de acción, es decir, sobre un aspecto de la realidad en el cual el Estado se propone incidir.

Las políticas pueden entenderse como un conjunto de decisiones que se orientan a impactar en el ámbito social. También pueden ser acciones gubernamentales sin una clara explicitación de sus objetivos.

Las políticas pueden generar acciones y reacciones a lo largo de su proceso de implementación. No son un momento o instante. Deben observarse

como un proceso que incluye decisiones y no decisiones, implican valores sociales, ritos, normas, procedimientos, recursos materiales y actores sociales. Generan impactos en el conjunto social, que en algunos casos resultan claramente observables y en otros no, debido a la complejidad de su análisis.

La cuestión es el tema en que la política pública busca incidir. Las condiciones del surgimiento de la cuestión y de las posturas adoptadas por los actores privados ante ella conforman un complejo proceso social que da lugar a su surgimiento, tratamiento y posible resolución. El estudio de ese problema constituye un primer nivel de análisis de la política pública. (Oszlak y O'Donnell, 1984).

### 1.1 Tipos de Políticas Públicas

Hay distintos criterios de clasificación, esto varía de un autor a otro. El autor Theodore Lowi, desde un enfoque politológico presenta cuatro tipos:

- Regulatorias: aquellas orientadas principalmente a lograr la realización de conductas deseadas o la no realización de conductas indeseadas. El énfasis está aquí en un enfoque conductual de las decisiones de los sujetos.
- Distributivas: aquellas destinadas a prestar bienes o servicios a los ciudadanos. El énfasis está en el “delivery” de servicios públicos, tal como es el caso de la salud, educación y seguridad.
- Redistributivas: cuando se tratan de políticas que recaudan de algunos para entregar a otros, en particular, por su condición de pobreza o vulnerabilidad. Los programas sociales son partes de estas políticas.
- Contribuyentes: cuando modifican la organización misma del Estado.

Otra clasificación vista desde las ciencias sociales pone énfasis en la naturaleza de las políticas públicas:

- ❖ Sociales: aquellas destinadas principalmente a aliviar la pobreza y/o necesidades básicas de los ciudadanos. Ejemplo de estas son las políticas de salud, educación, vivienda, entre otras.
- ❖ Económicas: cuando se refieren al manejo de la hacienda pública o finanzas del Estado. Ejemplos son las políticas fiscales, monetarias.
- ❖ De gestión pública: aquellos procesos decisionales orientados a resolver los problemas de organización y operación del aparato

burocrático. Ejemplo de esto son planificación del gasto y gestión financiera, presupuesto y recaudación, entre otros.

Tipología de las políticas públicas a partir del marco normativo nacional:

✓ Por su proyección temporal:

Políticas de Estado: son aquellas que guiarán la labor del Estado más allá del gobierno de turno. Son decisiones que trascienden varios gobiernos.

Políticas de Gobierno: son aquellas que obedecen a un plan de gobierno y a la ideología del partido de gobierno y, por tanto, suelen estar circunscriptas al periodo del mandato.

Políticas sectoriales: son las que se atribuyen específicamente a una cartera y afectan a su ámbito particular.

Políticas multisectoriales: son aquellas que son influidas por varios sectores, cada uno en su ámbito de aplicación.

Políticas transectoriales: cuando se encuentran transversalmente en los diferentes sectores del gobierno.

Políticas nacionales: son las que tienen eficacia a nivel nacional. Estas conforman la política general del gobierno.

Políticas regionales: se aplican al espacio de la jurisdicción.

Políticas locales: son las que corresponden a las municipalidades.

## 1.2 Fases de las Políticas Públicas

En un entorno de multiactores, con información incompleta e incertidumbre, desde que nace la idea de una política pública hasta cuando ésta cumple con todos sus beneficios o resultados, sigue un ciclo o fases que deben ser abordadas de manera sistémica e integral.

Estas fases no pueden llevarse a cabo de modo articulado y reflexivo mientras no exista una agenda política.

### **Primera fase: diseño y contenido ¿qué conlleva?**

En esta etapa inicial se plantean las ideas centrales sobre la visión de la política, sus fines y propósitos, y se delimitan los alcances, los instrumentos, los actores, las restricciones financieras, las metas a lograr y un bosquejo sobre el cronograma a seguir.

En esencia, como expresión normativa de preferencias o de intereses, se trata de movilizar recursos para generar unos productos. Este discurso o catálogo de intenciones generales se articula alrededor de ejes estratégicos o prioridades que define el decisor político en torno a los problemas fundamentales del desarrollo, con sus respectivas opciones de solución. En el fondo, son manifestaciones de la misión o de valores que tienden a objetivos específicos.

El diseño o contenido de la política, además de las “ideas fuerza”, debería dar luces o respuestas a una serie de preguntas, que en caso de estar bien planteadas desde un comienzo, facilitarían su diseño, la toma de decisiones y la coordinación general de la misma. Estas preguntas podrían formularse de la siguiente forma:

- ¿Cuál es el problema o problemas centrales de la política?
- ¿En qué grupos o áreas se focaliza o localiza?
- ¿A quién se va a beneficiar?
- ¿Cómo se van a entregar los bienes y servicios?
- ¿Cuánto cuesta la solución o los programas?
- ¿En qué tiempo se entregan los bienes y servicios?
- ¿Con quién se va a llevar a cabo la política?
- ¿Cuál es el esquema institucional ideal de la política?
- ¿Qué instrumentos se emplearán?
- ¿Qué tipo de incentivos se usarán?
- ¿Cómo se supervisará la política (seguimiento y evaluación)?
- ¿Qué roles y responsabilidades cumplen los actores principales?

Podemos decir que el concepto de función y el principio subyacente en el enfoque para el diseño de la política descansan en la relación *causa-efecto*. Y así, entre más estrechos sean los vínculos de causa a efecto entre los objetivos y demás elementos, mejor será el diseño de la política o programa. Estas relaciones de causa a efecto establecen por lo tanto condiciones necesarias y suficientes para el éxito de la política:

1. Se considera variable independiente a todo elemento, decisión, situación, circunstancia o acción que es causa de la política.
2. Se considera variable dependiente a todo resultado, efecto o producto que es producido o generado por la variable independiente.

3. Se considera variable interviniente a todo hecho, circunstancia o fenómeno, endógeno o exógeno, que está presente, positiva o negativamente, durante la ejecución de la política (Amón, 1990).

Un programa o política se considera exitosa cuando se ponen en movimiento procesos causales que conducen a un *efecto deseado*. Se considera una teoría no exitosa o fallida, cuando se ponen en movimiento procesos causales que no condujeron a un efecto deseado. A su vez, se considera un programa no exitoso o fallido cuando no se pusieron en movimiento procesos causales que habrían conducido a un efecto deseado. En otras palabras, un programa o política fallida refleja el fracaso de no poner en práctica actividades y acciones que en su momento, de haberlas llevado a cabo, habrían podido ser la causa de efectos deseados o programados y estos, a su vez, la causa de nuevos efectos (Weiss, 1999).

### **Segunda fase: negociación y concertación ¿para qué?**

Una vez definido el discurso de la política, la etapa de concertación con los principales actores en el plano nacional, regional y local es una de las más difíciles e importantes de realizar. Ésta incluye consultas, deliberaciones técnicas y políticas, debates abiertos con expertos, grupos de presión, sindicatos, empresarios, sociedad civil y comunidad en general, hasta terminar con la discusión y aprobación parlamentaria por parte del poder legislativo.

La participación constituye esencialmente el aval y el respaldo de la ciudadanía a la política. La negociación de la política, con los actores estratégicos, le brinda respaldo y sostenibilidad. Sin concertación es difícil lograr consenso alrededor de los grandes lineamientos de la política. Con negociación se hace la política pública.

En el marco del enfoque constructivista se destacan varios momentos metodológicos sobre la negociación de las políticas públicas, donde prevalece la construcción de equipos de trabajo, la polémica constructiva, la interacción constructiva y la reflexión colectiva con los actores involucrados en la política o estrategia (Salazar, 2001). Estos momentos son:

- Negociación de los propósitos de la política: entre mayor sea el consenso, mayores serán las posibilidades de éxito.
- Negociación del marco teórico de la política: entre mayor sea su aprobación, mayor será su respaldo.

- Negociación de los contextos internos y externos de la política.
- Negociación de los factores relevantes de la política con los actores protagónicos.
  - Negociación de las macro acciones para articular actores y los factores relevantes. Con frecuencia se definen primero, de manera independiente, las acciones para lograr un objetivo y después se piensa en los actores que han de participar en el desarrollo de las acciones, no de los objetivos.
- Negociación de la coherencia interna de la política (acciones-actores-factores) para que los pasos a seguir sean técnica, política, económica, institucional y éticamente pertinentes.
  - Negociación de implicaciones y consecuencias, y anticipación de necesidades futuras de la política.
  - Negociación de la implementación y negociación de los mecanismos e instancias de ajuste y de seguimiento.

### **Tercera fase: ejecución ¿de qué depende?**

La ejecución de las políticas no está en función del documento. Depende en gran medida de la calidad de las instituciones que intervienen. El concepto de instituciones abarca no solo al funcionamiento de las instituciones del esquema jurídico-político-burocrático como tal (parlamento, poder judicial, partidos, poder ejecutivo, poder legislativo) sino, también, al conjunto de normas, reglas de juego, valores y principios que envuelven el comportamiento de la sociedad en su conjunto. Estas instituciones definen los roles de los actores, las normas de interacción y sus responsabilidades. En consecuencia, movilizan todo tipo de recursos, a favor o en contra, de la ejecución de las políticas. Por lo tanto, la ejecución de las políticas depende en últimas de la calidad de sus instituciones y de la forma como interactúan los actores más representativos en sus actividades.

### **Cuarta fase: seguimiento y evaluación ¿en qué consiste?**

Esta fase es tan importante como las anteriores por tres razones: primera, permite conocer de manera oportuna la marcha de las políticas mediante el uso de indicadores y, así, enmendar rumbos o hacer los cambios que correspondan; segunda, incorpora una rendición de cuentas sobre el cumplimiento de las metas en cuanto a cantidad, calidad, costo y cumplimiento

del cronograma (tiempo); tercera, aporta al aprendizaje y mejoramiento sucesivo de la calidad de las políticas.

La evaluación de las acciones de las instituciones se dificulta por tres razones: a) la amplitud y vaguedad con que se definen y se interpretan los objetivos en las política públicas; b) la relación compleja entre productos y resultados; y, c) la dificultad de comunicación o de relación transaccional con el beneficiario, debido a que muchos de los productos o servicios se proveen gratuitamente o con subsidios lo cual impide una adecuada valoración por parte de los beneficiarios (Guzmán, 2004).

La evaluación se centra en:

1. Los impactos sobre los objetivos nacionales y sectoriales que la política se propone lograr o a los que pretende contribuir.
2. Los efectos o los cambios en las condiciones de vida de la gente, de las instituciones o del entorno para el desarrollo.
3. Los productos, los bienes o servicios que la política entrega a la población.
4. Los costos o implicaciones financieras de las acciones.

#### **1.4 Niveles de intervención**

El concepto combinado de planificación estratégica y pensamiento estratégico se puede analizar, para fines prácticos, mediante el funcionamiento y atributos de los tres niveles que caracterizan el diseño y ejecución de toda política pública. Estos tres niveles son: el estratégico, el programático y el operativo.

**Nivel estratégico:** Es aquel nivel de categoría macro donde se define la visión-país, la misión, el plan o política y sus estrategias centrales. Se determinan en este nivel las grandes prioridades de carácter nacional; conlleva una mirada de largo plazo; plantea los objetivos generales del desarrollo de orden económico, social, territorial y local; define las áreas estratégicas; busca el consenso con las demás administraciones; asigna los recursos o techos presupuestarios según prioridades preestablecidas; identifica los productos estratégicos que la política desea entregar; involucra a responsables de alta dirección ministerial y, en definitiva, refleja las ideas centrales del discurso político y las tareas de gobierno para separarlas de las tareas de gestión. En

esta dimensión se determinan los derechos, las competencias y los recursos entre el centro, las regiones y los gobiernos locales.

En este nivel la articulación institucional se realiza a través de instituciones o agencias, las cuales representan una estructura organizativa superior.

La política pública conceptualiza el conjunto de directrices y orientaciones hacia la realización de fines y la selección de los medios para alcanzarlos; conlleva criterios y lineamientos elegidos en el proceso de toma de decisiones al poner en práctica las estrategias, programas y proyectos específicos; designa, en general, la acción política propiamente dicha para resolver problemas, procurando que los beneficios del desarrollo alcancen a todas las capas de la sociedad con la mayor equidad posible.

**Nivel progmático:** Aquí se plantea una visión de programa y su rol es clave para lograr la integración entre el nivel de orden nacional y los actores que actúan en el nivel operacional local; su institucionalidad es fundamental para lograr la coordinación de acciones, especialmente aquellas de carácter multidisciplinario, multidimensional, multisectorial o transversal, como sería el caso de las políticas sociales, económicas, territoriales, medioambientales y las de ciencia, tecnología e innovación o de gestión de recursos como el agua. La actuación y adecuación del esquema administrativo institucional en este nivel táctico es crucial para el objetivo nacional de lograr el ajuste territorial entre la oferta y la demanda de los bienes y servicios.

En este nivel, además, se ejercen con gran trascendencia las tareas de supervisión y seguimiento físico-financiero de las metas establecidas en la política. Por todo ello conlleva un alcance de mediano plazo y se asocia con la idea de gerencia o de planificación programática transversal de la política.

En el horizonte de planificación los programas se conciben como procesos más que como productos, es decir, como un conjunto abierto y dinámico donde debe contemplarse la activa evolución de objetivos e intereses de los actores que intervienen en el diseño y ejecución de la política, dentro de un proceso de aprendizaje acumulativo de conocimiento y de información para mejorar y avanzar. Por estas razones suele denominarse también nivel táctico.

**Nivel operativo:** El nivel operativo de la política es de nivel micro. Se lleva a cabo con preeminencia en el ámbito local y sus acciones o proyectos

tienen una dimensión temporal de corto plazo. El objetivo estratégico-instrumental consiste en buscar el consenso y la coordinación entre la administración local y los actores involucrados con los subsistemas superiores. En este nivel los objetivos son mucho más específicos y el financiamiento de los mismos tiene una alta dependencia del presupuesto nacional, cánones o regalías, dados los escasos recursos propios o las pocas fuentes de autofinanciación.

El control de actividades se establece mediante indicadores operacionales.

El proyecto, en este nivel, es el núcleo central del desarrollo y la gerencia operativa de la política se define alrededor del gerente de proyectos y de las autoridades municipales.

El anterior enfoque metodológico trata de integrar lo técnico-político en la gestión de las políticas públicas con base en las capacidades institucionales, mediante la coordinación de un diverso grupo de instituciones y de actores, de manera vertical, horizontal y transversal; plantea la consolidación de un sistema de gobernanza multinivel y el establecimiento de prioridades políticas transversales; ordena la complejidad de factores que intervienen en la ejecución y evaluación de las políticas y retroalimenta el proceso tanto de arriba para abajo como de abajo para arriba con una perspectiva sistémica; y dentro del principio de subsidiariedad del Estado incorpora en mejor medida el papel del capital social y la participación de los actores en el desarrollo económico y social.

Esta participación se da de forma vertical, horizontal y transversal por cuanto intervienen autoridades de diferentes instancias formales de la administración con diversas categorías de empleados.

**CAPITULO II**  
**POLÍTICAS PÚBLICAS**  
**EDUCATIVAS**

## 2.1 Definición de políticas educativas

Uno de los temas recurrentes en el discurso educacional es el relativo al de políticas educativas. Una de las dificultades que se presenta es lo difuso del término y/o acepción, ya que cuando nos referimos a Política Educacional, estamos hablando indistintamente de Sistema Educacional, Planificación Educacional, Reforma Educacional, entre otras. No se podría hablar de Política Educacional en el sentido literalmente puro, ya que cuando nos referimos a esta la consideramos dentro de un sistema, una planificación y una reforma educacional, tanto desde una perspectiva macro, el estado, o desde una perspectiva micro, una institución educacional.

En este sentido la entenderemos como el nivel de decisión que se adopta en materia educacional, de acuerdo a las necesidades y/o intereses que la sociedad requiere, y está supervisada, explícita o implícitamente, por el estado o grupos de poder.

Es por lo expuesto anteriormente que no hay un único término para definir las políticas educativas, éste al ser un tema complejo requiere de diversos enfoques para su entendimiento.

Uno de los autores que se ha centrado en este tipo de políticas es Pablo Imen quien propone que estas “son acciones del Estado en relación a las prácticas educativas que atraviesan la totalidad social, es decir, es el modo a través del cual el Estado resuelve la producción, distribución y apropiación de conocimientos y reconocimientos”.

Otras definiciones son las siguientes:

“Las políticas educativas son el conjunto de leyes, decretos, disposiciones, reglamentos y resoluciones que conforman la doctrina pedagógica de un país y fijan así mismo los objetivos de estas y los procedimientos necesarios para alcanzarlas”. (Tagliabue, 1997).

“La política educacional es la teoría y la práctica del Estado en el campo de la educación pública, por una parte, determina la actuación del Estado con el objeto de preparar por la educación a las nuevas generaciones para el uso de los bienes culturales de la humanidad, y para promover el desarrollo de la personalidad individual y colectiva del pueblo según las leyes, instituciones, aspiraciones o ideales históricos de la Nación y por otra parte crea y regula la

organización de los establecimientos escolares para la realización de tales fines”.(Ghioldi, 1997).

“Las políticas no solo crean marcos legales y directrices de actuación. También supone la expansión de ideas, pretensiones y valores que paulatinamente comienzan a convertirse en la manera inevitable de pensar. Al fijar unas preocupaciones y un lenguaje, establecen no sólo un programa político, sino un programa ideológico en el que todos nos vemos envueltos.” (Contreras, 1997).

## **2.2 La Educación en Argentina**

### **2.2.1 Breve Reseña**

La educación en la República Argentina fue uno de los pilares fundamentales para la constitución del Estado-Nación que las élites liberales, luego de las guerras por la independencia y las posteriores guerras civiles, comenzaron a construir en la última mitad del siglo XIX, teniendo como modelo sus similares de Europa.

Uno de los medios por los cuales el Estado organizó la educación fue la sanción de una temprana ley educativa (la Ley N° 1420, de Educación Común en 1884) que postuló a la educación como universal, gratuita, laica y obligatoria.

Además de la misión civilizatoria sobre las poblaciones autóctonas que el liberalismo otorgó a la educación en este período, la incorporación masiva de inmigrantes europeos, desde mediados del siglo XIX, muchos de ellos con diferentes lenguas, también reforzó en la elite conservadora su visión de la educación como fundamental en la construcción de una identidad nacional, uno de cuyos elementos centrales es el idioma común.

Por estas razones, entre otras, se logró un alto nivel de alfabetización ya a comienzos del siglo XX. Mientras que en 1869, en Buenos Aires, el 77,4% de la población era analfabeta, en 1914, había disminuido al 35,9% (Scobie, 1975).

La educación era el modo por el cual se acabarían las desigualdades al exponer a todos los ciudadanos al mismo tipo de educación, con la asistencia de las distintas clases sociales en las escuelas. La moral laica reemplazó al predominio de la religión. Así, este espacio de lo público representaba los ideales republicanos de homogeneidad y equidad (Dussel, 1998).

Pero los inmigrantes no se conformaron con constituir la mano de obra barata de la oligarquía, construyeron un movimiento sindical temprano basado en ideas socialistas, anarquistas y comunistas, que tuvieron sus propios proyectos educativos. No obstante, fue el radicalismo, primer partido político de orientación nacional y democrática, el que canalizó las ansias de inclusión e intentó, ya en el gobierno, alterar el orden oligárquico-conservador. Así, durante los años 1915 y 1931 se logró la escolarización de la mayoría de la población en edad escolar (Carli, 1998). Comenzó también la democratización de la educación secundaria y universitaria con el radicalismo en el poder y, posteriormente, en la década del 40, las políticas redistributivas del peronismo continuaron y ampliaron ese proceso. Durante el siglo XX, la expansión del sistema educativo fue una constante que permitió la continuidad. Estos hitos consolidaron en el imaginario de la población a la educación como una necesidad (para posibilitar la ascensión social) y un derecho, que se mantiene en la actualidad.

El sistema educativo que se generó a fines del siglo XIX y se consolidó durante el siglo XX, entonces, fue estatal y fuertemente centralizado, logrando una amplia cobertura en todo el territorio (Paviglianiti, N 1991). Este sistema fue concebido como un dispositivo homogeneizador, con contenidos y prácticas modélicas únicas, aunque en la práctica fue diversificándose y segmentándose. Los estudios de la década del 1980 muestran un sistema con gran heterogeneidad en cuanto a su calidad. Sin embargo, mantenía los ideales de igualdad con los que había sido concebido.

La educación argentina es un tipo de política social universalista. El alcance universal fue logrado tempranamente con la expansión del sistema estatal y es sólo en la década del 60 que la diferenciación entre público y privado adquiere relevancia cuantitativa, sin que esto atente sobre la universalidad de la cobertura (Fernández, 1997).

### **2.2.2 Educación Argentina en los Años 70 y 80**

En América Latina el concepto y sentido de Política Educacional, con mayor propiedad, en el uso del lenguaje educacional, es relativamente reciente, ya que en la década de los 70 se utiliza más comúnmente el calificativo de Planificación Educacional.

En la mayoría de los casos los procesos reformistas fueron orientados y coordinados por los organismos de planeamiento, que asumieron dicha responsabilidad aplicando los criterios conceptuales y las metodologías que les eran propios. Por lo tanto, se reiteraron en los proyectos de reformas educativas algunas de las características de la planificación en general:

- ✓ La concepción de un plan-libro y no como proceso.
- ✓ Escasa participación de los organismos administrativos que tendrían la responsabilidad de la ejecución.
- ✓ Predominio de una concepción de carácter tecnocrático, por lo que se tiende a excluir las posibilidades de participación de los docentes y de los sectores representativos de la comunidad nacional.
- ✓ Falta de precisión en la determinación de los proyectos y acciones específicas por desarrollar, por lo que las propuestas resultaban de difícil aplicabilidad.
- ✓ Inexistencias de los mecanismos e instrumentos de control de ejecución que se requerirían para un mejor desarrollo de la implementación.

Los estados en su mayoría, recién estaban desarrollando organismos modernos que comenzaran a implementar oficinas de planeación educacional a partir de diagnósticos de la realidad educacional, que no siempre estaban a la mano, y si los estaban contenían grandes falencias, producto del subdesarrollo de las disciplinas auxiliares de la planificación y la escasez de recursos. Además no se consideraba una participación masiva y democrática, tanto en la planificación, implementación y control de la Planificación Educacional como Política Educacional implícita.

### **2.2.3 Educación en Argentina en los años 90**

En Argentina, el escenario político, social y educativo ha cambiado sustancialmente en los últimos quince años. En el plano de la educación asistimos, en los noventa, a propuestas de transformación de los sistemas educativos, en contextos de un fuerte ajuste estructural y de “descarga del gasto social en los niveles más bajos del Estado y de la comunidad” (Kisilevsky y González, 1994; Tiramonti, 1995).

En las actuales reformas educativas, en nuestro país, podemos reconocer tres componentes esenciales: a) La descentralización del sistema

educativo, b) la preocupación por la cobertura, calidad, eficiencia y equidad y c) la configuración de un nuevo rol del Estado central, en orden a operacionalizar y vehicular los cambios estructurales y legitimar sus decisiones en un sistema educativo descentralizado (Martinic, 1999; Tiramonti, 1995, 2001; Weiler, 1982, Popkewitz, 1995).

En este final de Siglo, las actuales reformas de los sistemas educativos son el resultado de factores internos (cambios estructurales en la relación Estado-Sociedad) y factores externos (La globalización y la agenda internacional de políticas educativas) a la realidad política, social y educativa de los países.

Desde el esquema de E. R. House se considera a la reforma desde perspectiva política, en tanto fenómeno en el que se ponen en juego intereses de grupos de poder dentro de la sociedad y donde el énfasis se coloca en la reforma ubicada en un determinado contexto político y social.

La política educativa, en tanto política pública y como parte de un proyecto de dominación, es a la vez una arena de lucha y una plataforma importante para la sociedad civil. A lo que cabría agregar que cuando la política pública se define y se lleva a cabo, las tensiones, contradicciones, así como los acuerdos y desacuerdos entre los movimientos sociales, las élites, los grupos burocráticos, los individuos y las comunidades se manifiestan cotidianamente (Torres, 1996).

La década de la transición al Siglo XXI fue escenario de profundas y vertiginosas transformaciones en los paradigmas económicos, políticos, sociales, culturales y científico tecnológicos (Castells, 1998). Desde una perspectiva político-institucional, los efectos de estos cambios erosionan el poder de todas las grandes organizaciones, en primer lugar el de los estados nacionales (Klisberg, 1994; García Delgado, 1998).

En Argentina, la matriz estadocéntrica del Estado de Bienestar, caracterizada por una fuerte intervención en lo económico y de redistribución del ingreso a través de las políticas sociales, adoptada en los años cuarenta, entró en crisis a mediados de los setenta; aunque recién a fines de los años ochenta se generaron las condiciones para reformar el Estado.

La Reforma del Estado argentino, que se inició en el año 1989, tuvo como objetivo inicial efficientizar el gasto, garantizar la apertura de la economía,

reducir el rol empresario del Estado, mantener el tipo de cambio, reducir el déficit fiscal, flexibilizar el mercado de trabajo y continuar con la transferencia de políticas sociales universales (como educación) a las provincias. Estas medidas, entre otras, se justificaron en la necesidad de generar condiciones para la radicación de capitales, mejorar la competitividad del país, en definitiva, hacer frente a los desafíos que implicaba la globalización.

Este proceso se fue dando conjuntamente con una transformación profunda de la sociedad, donde se acentuaba la tercerización, el predominio del sector servicios y la tendencia a la diferenciación y a la fragmentación. Al decir de García Delgado se trató de un “shock liberal”, pero más que eso, de una nueva “revolución desde arriba” típica de los procesos de modernización latinoamericanos, donde el Estado tiene un papel primordial para adecuar las relaciones económico-políticas con el centro, llevando a cabo una fuerte intervención estatal para instaurar, paradójicamente, una sociedad de mercado (García Delgado, 1998).

En el marco de la Primera Reforma del Estado, la descentralización federal fue uno de los ejes estratégicos de la política educativa, al inicio de los noventa, transfiriéndose los servicios educativos de nivel medio y superior no-universitario a las jurisdicciones. A diferencia del proceso anterior, la implementación de la transferencia estuvo sujeta a la firma de convenios entre la Nación y cada provincia y la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.

El tipo de descentralización educativa llevada a cabo en Argentina se ajustaría, en alguna medida, a la devolución, entendida como la transferencia que se hace a unidades de gobierno subnacionales autónomas cuyas actividades están fuera del control directo del gobierno central (La Torre, 1992). El proceso de descentralización no ha continuado al interior de cada provincia, aunque varias legislaciones provinciales lo prevén, sino que cada ministerio jurisdiccional estaría reproduciendo el centralismo que otrora detentara la Nación.

En América Latina, las políticas de descentralización educativa se han ido modificando y adquiriendo nuevos significados, a partir de las evaluaciones de los procesos y resultados realizadas por organismos multilaterales de financiamiento. Las diversas experiencias dejaron como enseñanza que los procesos de descentralización educativa deberían implementarse en etapas,

con instancias que posibilitaran corregir errores y aprender de las equivocaciones y de los fracasos (Novick de Senén González, 1994).

La transferencia de la totalidad de los servicios educativos requería aunar criterios para compatibilizar y garantizar cierta unidad y coherencia frente a la diversidad que se plantea con la descentralización educativa (Miranda, 1999). La estrategia utilizada fue la sanción y promulgación de la Ley Federal de Educación (LFE) en 1993.

Es así como en la década del noventa, la Argentina inició un proceso de reformas estructurales en el Estado y en ese contexto se plantea la Transformación Educativa.

En el marco de la Ley Federal de Educación, las funciones asignadas a la educación pueden ordenarse, con fines analíticos, en las siguientes dimensiones:

- a) Afianzar la identidad y la integración nacional;
- b) Contribuir a la democratización de la educación, la igualdad de oportunidades y de posibilidades, el mejoramiento de la calidad de la educación, la equidad y la justicia social;
- c) Consolidar y fortalecer la democracia;
- d) Valorizar el trabajo y el aporte de la educación al desarrollo nacional y regional.

La transferencia de la totalidad de los servicios educativos a las jurisdicciones modifica sustancialmente el esquema de relaciones nación-provincias: La direccionalidad del sistema educativo por el Estado central, construida desde la formación del sistema educativo nacional, se fragmenta y reparte, ahora, entre la nación, las provincias y las escuelas (Senén González, 2001)

Diferentes interpretaciones entienden que en el marco de la Ley Federal de Educación, “el Ministerio sin escuelas” se habría encaminado hacia la “re-centralización” a partir de la implementación de diferentes estrategias para la regulación y el control del sistema educativo, en concordancia con lo que establece el artículo 2º: “El Estado nacional tiene la responsabilidad principal e indelegable de fijar y controlar el cumplimiento de la política educativa, tendiente a conformar una sociedad argentina justa y autónoma, a la vez que integrada a la región, al continente y al mundo”.

Como estrategia política se introduce el largo plazo en el diseño de políticas educativas de estado, no de gobierno, para lo que se requiere la construcción de consensos básicos entre diferentes actores sociales, superando de esa forma el burocratismo y el cortoplacismo político. Para ello se privilegiaron dos espacios: El Consejo Federal de Cultura y Educación y los pactos educativos.

El Consejo Federal de Cultura y Educación es un ámbito federal de coordinación y concertación de los lineamientos de la política educativa nacional (Art. 54º, LFE). Integrado por los Ministros o responsables del área de educación de las jurisdicciones, tres representantes del Consejo de Universidades y presidido por el Ministro de Cultura y Educación de la Nación, tiene, entre otras funciones: Concertar los contenidos básicos comunes, los diseños curriculares, las modalidades y formas de evaluación; acordar los mecanismos de reconocimiento y equivalencia de títulos y certificados de estudios; los contenidos básicos de la formación profesional docente y las exigencias pedagógicas que se requerirán para el ejercicio de la formación docente, así como promover y garantizar la participación de los padres, las organizaciones representativas de los trabajadores y de las instituciones privadas en el planeamiento educativo.

Por otra parte, como complemento de lo anterior y en una estrategia de control y direccionamiento para la implementación de la transformación educativa, la Nación firmó con las jurisdicciones el Pacto Federal Educativo. Este acuerdo es un instrumento previsto en la Ley Federal de Educación para garantizar la inversión pública en educación, específicamente en equipamiento, infraestructura y capacitación docente.

La magnitud de los cambios involucra a todos los niveles de los sistemas educativos: Inicial, Básico, Medio y Superior.

La nueva estructura del sistema educativo argentino se organizó en los siguientes niveles y ciclos:

- Educación inicial: El jardín de infantes para niños/as de 3 a 5 años de edad, siendo obligatorio el último año.
- Educación General Básica (EGB): Con el objetivo de proporcionar una formación básica común a partir de los 6 años de edad, la Educación General Básica se organiza como una unidad pedagógica integral. Es

de carácter obligatorio, con 9 años de duración, estructurada en tres ciclos de tres años cada uno: EGB1, EGB2 y EGB3.

- Educación Polimodal: Una vez concluida la Educación General Básica, este ciclo de tres años de duración mínima persigue, entre otros objetivos, profundizar el conocimiento teórico de un conjunto de saberes agrupados según orientaciones: Humanística, social, científica y técnica.
- Trayectos Técnicos Profesionales (TTP): Se trata de una Tecnicatura Básica que articula con la Educación Polimodal y provee de capacitación para una salida laboral.
- Educación Superior y Educación Cuaternaria: La etapa profesional y académica, de grado y postgrado, se cumple en instituciones de nivel superior, universitario y no universitario.

Esta nueva estructura está acompañada por cambios en el aspecto pedagógico y en la gestión institucional. En el primero de los aspectos los Contenidos Básicos Comunes (CBC) son un conjunto de contenidos compartidos que posibilitan la organización del sistema educativo descentralizado garantizando, simultáneamente, la unidad nacional y el respeto a las autonomías provinciales. Se prevén tres niveles de concreción del currículum: Nivel nacional, elaborados a nivel central y aprobados por el Consejo Federal de Cultura y Educación; nivel provincial, adecuación de los CBC en la propuesta curricular jurisdiccional y nivel institucional, con la formulación del proyecto curricular del centro escolar, en el marco del Proyecto Educativo Institucional.

Los procesos de modernización de la gestión institucional promueven mayores grados de autonomía y cambios en los estilos de gestión de las instituciones escolares. El discurso de la nueva escuela deposita las expectativas de los cambios institucionales en la elaboración del Proyecto Educativo Institucional.

Esta ley también provee instancias para la formación de docentes. Las cuales son:

- Formación inicial o de grado;
- Perfeccionamiento docente en servicio;
- Capacitación pedagógica de graduados no docentes;

➤ Capacitación de graduados para nuevos roles profesionales.

A los fines de atender a la formación, perfeccionamiento y la actualización permanente del personal docente del sistema educativo, se estableció una estructura federal: La Red Federal de Formación Docente Continua, integrada por una cabecera nacional y cabeceras jurisdiccionales. La primera tiene como objeto brindar asesoramiento técnico y asistencia financiera para asegurar el funcionamiento de la Red. Las segundas, gestionar la Red en el ámbito de su jurisdicción.

Evaluaciones parciales sobre el funcionamiento de esta Red establecen que su implementación tuvo resultados dispares y, en ese sentido, ha sido objeto de críticas y expresión de disconformidad por parte de los maestros y profesores debido a que no cubrió sus expectativas de formación.

Además de esta capacitación docente la Ley Federal de Educación establece la creación un sistema centralizado de evaluación de la calidad con el objeto de garantizar calidad y equidad en la distribución del conocimiento en todo el país.

Desde 1993, el Ministerio de Cultura y Educación implementa operativos nacionales de evaluación de la calidad. Estos operativos consisten en la administración de pruebas para evaluar resultados de aprendizajes, en distintas áreas de conocimiento, a los alumnos de nivel primario (EGB) y medio (Polimodal), sobre una muestra poblacional en todo el país. A partir de 1997 se implementa un operativo censal que incorporó la evaluación de la totalidad de los alumnos que cursan el último año del nivel medio (Polimodal).

El desempeño de las escuelas se completa con instrumentos de evaluación para los equipos directivos, docentes e infraestructura escolar.

La evaluación conjuntamente con la conformación de una Red de Información educativa (REDIEF) para la elaboración de censos y estadísticas posibilita al Estado Evaluador disponer de un sistema de información para el control y regulación de los sistemas educativos.

#### **2.2.4 Educación Argentina en los Últimos Años**

Las principales normas que regulaban el sistema educativo a nivel nacional fueron modificadas por el gobierno del Presidente Kirchner en un proceso que se inició en el año 2005. El primer cambio fue parcial, con la sanción de la Ley de Educación Técnico Profesional N° 26.068 (LETP) y la Ley

de Financiamiento Educativo N° 26.075 (LF). Luego, con la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) en diciembre de 2006, que reemplazó a la Ley Federal de Educación N° 24.149 (LFE) sancionada en la época del Presidente Menem, el cambio realizado fue total.

Las leyes anteriormente nombradas, surgen por la iniciativa política del Poder Ejecutivo Nacional que, luego de consolidado el gobierno a nivel general y el Ministerio de Educación en particular, inicia una política activa de modificación y luego de la derogación de aquellas normas que fueron el estandarte de la transformación educativa encarada por el gobierno justicialista de Carlos Menem.

El Ministro de Educación, Ciencia y Tecnología, Daniel Filmus, asume sus funciones en mayo de 2003, cuando se inicia el gobierno del Presidente Kirchner. Los lineamientos generales de la política educativa encarada por el Ministro serán descriptos a partir del análisis de las Resoluciones del Consejo Federal de Cultura y Educación, entre las que se destacan dos de los primeros documentos de política educativa.

En el primer documento “Educación en la democracia: Balance y Perspectivas”, se realiza un breve diagnóstico de la situación de la educación en 20 años de democracia.

El documento rescata ciertas cuestiones de política y focaliza la crítica sobre los problemas de implementación, el incumplimiento de las metas de financiamiento previstas en la norma y las problemáticas sociales y económicas externas al sistema educativo que condicionaron el desarrollo del mismo. Entre los méritos, destaca aspectos referidos a la nueva distribución de roles entre la nación y las jurisdicciones educativas por los cuales estas últimas lograron más protagonismo en la decisiones políticas, la extensión de la obligatoriedad escolar a 10 años y la actualización y unificación de los contenidos básicos comunes para todos los niveles y modalidades.

El segundo de los documentos que avanza en el establecimiento de objetivos y lineamientos generales señala que uno de los objetivos centrales de la gestión sería reducir desigualdades y recuperar la centralidad de los aprendizajes. Este objetivo se lograría instalando a la educación como una política central de desarrollo y haciendo que la escuela centre su accionar en la tarea específicamente pedagógica. Se parte de elaborar un diagnóstico de la

situación educativa en donde se destaca que las condiciones de desigualdad social provocaron, entre otros problemas, un sistema segmentado en circuitos diferenciales de calidad de acceso, permanencia y egreso del sistema educativo que profundiza esta inequidad provocada por la situación económica y social en que se inserta el sistema educativo.

Luego de este delineamiento de las políticas, se comienza, en el año 2005, con la tarea de modificación del andamiaje jurídico en que se basó la gestión educativa de Carlos Menem. La estrategia seguida fue incremental, es decir, primero se hicieron reformas parciales a las políticas y normas de nivel ministerial; luego se empieza a modificar parcialmente la LFE, con la nueva regulación de la educación técnico-profesional y del financiamiento educativo.

En abril de 2006, en el marco del CFCyE, luego del anuncio del Presidente de la Nación en el Congreso, se delega en una Comisión Especial, formada por funcionarios del ministerio nacional y de las provincias, la elaboración de un documento de base que contuviera los ejes necesarios para el análisis y discusión de una nueva Ley de Educación (Resolución 256/06 CFCyE).

El Presidente de la Nación lanza un debate a partir de la firma de un Decreto a fines de mayo de 2006. Se previeron distintas instancias de debate, entre ellas: reuniones, consultas a instituciones y especialistas, encuestas de opinión pública, jornadas de debate en instituciones educativas en todo el país, jornadas de debate internacional y foros virtuales de discusión. Estas distintas instancias se distribuyeron en diferentes fases que se inauguraban a partir del lanzamiento de varios documentos.

La primera fase se extendió entre mayo y septiembre del 2006, y su objetivo fue recoger opiniones en torno al primer documento denominado "Ley de Educación Nacional. Hacia una educación de calidad para una sociedad más justa: Diez ejes de debate y líneas de acción". A partir de los aportes recogidos en las distintas etapas de participación se redacta el Anteproyecto de ley, con el cual se inicia la segunda fase de consulta entre septiembre y noviembre, luego de la cual se eleva al Congreso el Proyecto de Ley de Educación Nacional.

Respecto de la metodología establecida por el Ministerio, se realizaron un conjunto de críticas tanto desde el punto de vista formal como sustancial.

Desde lo formal, los cuestionamientos se concentran en el escaso tiempo dedicado al debate popular y la escasa información de la que se dispuso.

Por otra parte, un conjunto de críticas se focalizan en cuestiones metodológicas referidas a la recolección y el procesamiento de la información. Con respecto al cuestionario, se señala que, por un lado, el tipo de preguntas, que se contestan por sí o por no, induce las respuestas, lo que clausura el debate y, además, se advierte sobre la falta de representatividad de quienes contestan, ya que no se realiza a partir de una muestra representativa siguiendo mínimos criterios de investigación.

Otro grupo de críticas se focaliza en la ausencia de diagnóstico que dé cuenta de la situación educativa, es decir que analice de qué punto partimos y cuánto esfuerzo en recursos humanos y financieros, y tiempo se necesitarán para cumplir con las políticas establecidas.

### **El proceso de sanción de la ley**

El comienzo del debate parlamentario del Proyecto de Ley de Educación Nacional se realiza en la Cámara de Senadores de la Nación por Expediente 424/06 a través del Mensaje del Poder Ejecutivo N° 1667/06.

A partir del ingreso del proyecto del Poder Ejecutivo se realizan en el Senado dos reuniones de la Comisión de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología, presidida por la Senadora Amanda Isidori (UCR- Río Negro) el 23 de noviembre de 2006. A posteriori, se realiza en el Senado una reunión conjunta de la Comisión de Educación, Cultura y Ciencia y Tecnología; de la de Población y Desarrollo Humano; y de la de Presupuesto y Hacienda, presididas respectivamente por Amanda Isidori (UCR- Río Negro), Silvia Gallego (PJ- La Pampa) y Jorge Capitanich (PJ- Chaco).

En estas dos reuniones, y a través de consultas permanentes con el Ministro Filmus se realizan, en la mayoría de los casos, modificaciones. Se mejoró la redacción de algunos artículos, se incorporaron incisos para completar fines y objetivos de los niveles educativos y se incluyeron funciones a los órganos de gobierno. Sin embargo, cabe destacar, por su trascendencia política, la incorporación como contenido del currículo del “conocimiento de la diversidad cultural de los pueblos indígenas y sus derechos” y “los contenidos y enfoques que contribuyan a generar relaciones basadas en la igualdad, la solidaridad y el respeto entre los sexos, en concordancia con la Convención

sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer, con rango constitucional, y las Leyes N° 24.632 y N° 26.171” (Art. 92 inciso e).

El dictamen que resulta del tratamiento conjunto de las comisiones mencionadas se presenta en el recinto y se convierte en la Ley de Educación 26.206.

Esta Ley es a nivel Nacional, la provincia de Mendoza actualmente no cuenta con ley propia. La provincia toma esta ley Nacional y la aplica para su territorio, a través de resoluciones, que son publicadas en un boletín oficial.

Cabe destacar que a fines del 2014, más precisamente en diciembre se empezó a debatir en Mendoza una Ley de Educación provincial, la cual ya cuenta con media sanción.

# **CAPÍTULO III**

## **FRACASO ESCOLAR**

### 3.1 Definición

Para hablar de fracaso escolar es necesario entender que éste es un concepto polimórfico, es decir, todos los que intervienen en la educación tienen su responsabilidad: la sociedad, la familia, la institución escolar, los profesores, los alumnos y aún los legisladores. En realidad, se trata de un fracaso social, porque de un modo u otro la disfuncionalidad afecta al conjunto de la sociedad.

Es por estos que es tan difícil hablar de una definición exacta, lo que se propone es exponer distintas miradas y maneras de entender y definir la problemática. A continuación se dan distintos conceptos.

“Fracaso escolar es toda insuficiencia detectada en los resultados alcanzados por los alumnos en los centros de enseñanza respecto de los objetivos propuestos para su nivel, edad y desarrollo, y que habitualmente se expresa a través de calificaciones escolares negativas”. (Martínez y Pérez, 2009).

Este concepto necesita de un análisis de dos aspectos:

- La insuficiencia en los resultados: Este aspecto informa en mayor o menor cuantía de un malogro en el rendimiento esperado y en él se advierte un nuevo elemento de complejidad, pues las causas del desajuste académico entre lo alcanzado y lo deseado pueden ser numerosas.
- Las calificaciones escolares negativas: Aun cuando su equiparación con fracaso implica una reducción del problema, lo cierto es que las notas son a menudo el indicador oficial del rendimiento académico.

“Podemos definir el fracaso escolar como el hecho administrativo de no lograr el título académico mínimo o como no alcanzar cierto nivel mínimo de conocimientos”.

El fracaso escolar es una expresión que tiene la virtud de señalar de forma inmediata una realidad social, pero el defecto de cargar dicha realidad negativamente.

La expresión de fracaso escolar ha sido criticada, debido a sus connotaciones negativas y a ciertos presupuestos que se le asocian. Por un lado, la palabra fracaso tiene una alta carga negativa, remite a la idea de perdedor, de frustración, y puede contribuir tanto a mermar la autoestima de quienes no obtienen el título como a generar un estigma social. Por otro lado,

parece apuntar a que el estudiante es el único responsable, cuando cada vez se insiste más en que es resultado de un proceso en el que interviene el contexto sociocultural del alumno, la familia, los modelos didácticos, la labor docente, la política social, etc. (Marchesi 2003; Cunchillos y Rodríguez 2004).

Según Carabaña, es un concepto que debe limitarse a la práctica docente, pero que no debe trascender la práctica del aula. Pero debido a la ideología dominante, según la cual la educación es un bien de salvación, se tiende a relacionar de forma casi automática fracaso escolar y exclusión social, por lo que los efectos estigmatizadores de la expresión podrían llevar a que esta relación se convierta en una profecía autocumplida. (Martín 2004).

Se han propuesto otras expresiones más precisas, y largas, como “alumnos con bajo rendimiento académico” o “alumnos que abandonan el sistema educativo sin la preparación suficiente”. Pero el término fracaso escolar está ampliamente acuñado en todos los países y es mucho más sintético que otras expresiones, por lo que no es fácil modificarlo. (Marchesi, 2003).

### **3.2 Clasificación y tipos**

A continuación se dará una breve clasificación del fracaso escolar según su duración para luego exponer distintos tipos.

#### **Clasificación del fracaso escolar según su duración**

- Fracaso escolar a corto plazo: cuando hay insuficiente rendimiento en alguna o algunas materias.
- Fracaso escolar a medio plazo: cuando la falta de rendimiento es tan acentuada que el alumno debe repetir algún curso.
- Fracaso escolar a largo plazo: cuando el alumno abandona los estudios sin llegar a la promoción perseguida.

Una importante distinción a considerar en el fracaso escolar reside en el enfoque comparativo que se haga del rendimiento alcanzado.

Si la comparación se estableciera con las calificaciones logradas por el escolar en una determinada evaluación y antes unas determinadas pruebas, sin otras consideraciones, estamos hablando de un fracaso pedagógico medio.

Por el contrario, si se hiciera el cotejo teniendo también en cuenta las aptitudes y capacidades intelectuales del individuo, se podría dar el caso de que aprobara la asignatura con una nota positiva.

### **Tipos de fracaso escolar**

Primario: hace referencia a la aparición de problemas de rendimiento en los primeros años de vida escolar del niño. Estos problemas suelen estar asociados a dificultades madurativas y dependiendo de cuales sean, pueden solucionarse espontáneamente o ser la base de un fracaso escolar permanente.

Secundario: surge cuando después de unos años en los que el rendimiento académico ha sido muy bueno, aparecen dificultades. Generalmente, va unido a periodos críticos en el desarrollo evolutivo, como la adolescencia, o a la ocurrencia de algún hecho puntual en la vida del niño que interfiere momentáneamente en su proceso formativo.

Circunstancial: se trata de un tipo de fracaso que suele presentarse de forma transitoria y aislada, por lo tanto es necesario averiguar las posibles causas o circunstancias que lo han originado para poder encontrar el remedio adecuado. En algunas ocasiones puede ser consentido o provocado, en estos casos lo circunstancial puede terminar en definitivo.

Habitual: en este tipo de fracaso, los suspensos constituyen la tónica habitual del rendimiento académico del niño desde el comienzo de su escolaridad. Ello suele darse a causa de origen personal como por ejemplo, retraso en el desarrollo psicomotriz, retraso del lenguaje hablado, retraso en la adquisición de la lectura y escritura, bajo nivel intelectual, problemas personales, etc.

### **3.3 Causas**

Muchas son las causas que pueden originar un fracaso escolar. Las más reseñables son los trastornos de aprendizaje y los trastornos emocionales. A continuación se exponen las siguientes causas:

#### Orgánicas:

Son las que afectan al niño de manera física o sensorial, como problemas visuales o auditivos (miopía, hipoacusia, etc.), problemas de orientación espacio-temporal, o problemas como la dislalia, la dislexia, etc. En ocasiones, un problema físico que provoque cierto grado de absentismo escolar o una enfermedad crónica que provoque cierto grado de cansancio en el niño, puede obstaculizar su correcto rendimiento escolar. También está

comprobado que aquellos niños que duermen poco o mal, y los que no son alimentados correctamente, especialmente en el desayuno, rinden menos de lo que sería deseable.

### Intelectuales

Surgen como consecuencia de un desajuste entre la edad cronológica y la intelectual, y se da tanto en niños con algún tipo de deficiencia mental, que desde el principio de su escolarización irán sufriendo retrasos respecto a sus compañeros, como en niños superdotados, que al no sentirse motivados acaban perdiendo interés por la clase. También puede darse como consecuencia de una falta de base sólida en los cursos anteriores.

### Afectivos - emocionales

Aquí nos encontramos con trastornos como la depresión, la baja autoestima, trastornos de ansiedad, y luego ya complicaciones más severas, como psicosis o neurosis.

También es importante destacar el papel que representa la familia en estos trastornos. La influencia de ésta en la estabilidad emocional del niño es fundamental. Por ello, estas circunstancias pueden alterar el equilibrio afectivo y perjudicar su rendimiento escolar:

Situaciones especiales que alteran el núcleo familiar como la muerte o enfermedad de uno de los progenitores o de un ser querido por el niño, el abandono, separación del matrimonio, nuevo matrimonio de uno de los padres, nacimiento de un nuevo hermano, situaciones hoy mucho más frecuentes y que siempre que no estén bien enfocadas, afectan enormemente el desarrollo emocional del niño.

Estilos educativos de los padres, como la severidad excesiva o disciplina extrema, o bien un exceso de perfección que hacen que los padres creen unas expectativas que los niños no pueden alcanzar (tienen que ser los mejores) lo que crea una fuerte inseguridad en el niño que nunca podrá llegar a las altas metas fijadas y como consecuencia se sentirá frustrado si no lo consigue. Por el contrario el exceso de protección, el niño excesivamente mimado y protegido, cae también en la inseguridad porque no saben enfrentarse solos a las frustraciones si mamá o papá no están allí para resolver el problema. Podemos incluir en este apartado, aquellos padres con estilos educativos

distintos que producen un gran desconcierto en menor, y que se traduce también en fracasos escolares, falta de cariño, indiferencia de los padres, etc.

Se pueden relacionar los problemas en el rendimiento escolar con las nuevas adicciones infantiles, la televisión o los vídeos juegos y las computadoras, que cuando no existe control pueden perjudicar de una forma importante su rendimiento escolar. El fracaso también tiene que ver con la situación de niños que están solos en casa por el trabajo de los padres y carecen del apoyo, de la presencia de un adulto que les enseñe unas normas adecuadas.

Existe una clara correlación entre el nivel social y el rendimiento. Tiene que ver evidentemente con los estudios o formación de los padres, con la marginalidad, con las diferencias como en el caso de los inmigrantes, situaciones todas ellas que inciden en la formación del niño y por tanto también en su rendimiento.

#### Exógenas

Son todas aquellas causas que rodean al niño pero que son ajenas a él, como la familia, la propia escuela o la sociedad en general.

- Programación inadecuada: en ocasiones existen fallos en la programación, pues se exige al niño tareas muy difíciles para su nivel de maduración intelectual.
- Rigidez del sistema: se exige a todos los niños del curso escolar por igual, sin tener en cuenta si han nacido en enero o diciembre, debería haber una mayor flexibilidad en el sistema.
- Falta de motivación: no existe una correlación real entre los contenidos impartidos por la escuela y las necesidades reales de nuestra cambiante sociedad.
- Falta de método: muchos son los escolares que realmente no saben cómo estudiar, nadie les enseña cómo se trabaja o cómo se estudia.

### **3.4 Condicionantes**

Si bien anteriormente se expuso sobre las causas es necesario hacer una exploración más profunda sobre diversos condicionantes que están presentes en el fracaso escolar.

#### **3.4.1 Ámbito personal**

El estudio del rendimiento escolar a partir de variables personales enfatiza con justeza el hecho de que el verdadero protagonista de la educación es el alumno y, desde esta perspectiva, se interesa por identificar condicionantes enclavados en la personalidad y altamente explicativos de los resultados obtenidos. Algunas variables de las que podemos encontrar citadas en las publicaciones especializadas son: el autoconcepto y la autoestima, el alto nivel de aspiraciones, las actitudes hacia el estudio, la autoeficacia, etc. Las más significativas son las siguientes: inteligencia, personalidad stricto sensu, afectividad, motivación, hábitos y técnicas de estudio.

Inteligencia: La inteligencia se presenta como una realidad evolutiva que, aunque alcance el techo en la adolescencia, en años posteriores puede enriquecerse gracias a la experiencia vital. Además de este dinamismo intelectual, también se ha de hacer hincapié en la trascendencia que en la comprensión de la cognición humana tienen los aspectos emocionales, morales y sociales.

La competencia lingüística influye considerablemente en los resultados escolares, dado que el componente verbal desempeña una relevante función en el aprendizaje.

Personalidad: La personalidad constituye una globalidad dinámica y adaptativa. Es el resultado de los factores hereditarios y ambientales. Es relativamente estable y consistente, pero también experimenta cambios más o menos significativos, por ejemplo, en función de los acontecimientos biográficos y de la edad del alumno. Entre las condiciones que poseen mayor potencia modeladora de la personalidad se encuentra, sin duda alguna, la educación. El legado genético no fija el camino a seguir. La educación se alza como la genuina impulsora de la autonomía responsable.

Se sabe que durante la adolescencia acontecen notables transformaciones físicas y psicológicas que pueden afectar al rendimiento escolar. Los profesores han de estar preparados para canalizar positivamente estos cambios que, de otro modo, pueden adoptar un rumbo mórbido. De igual manera, hay que apostar por interacciones y metodologías didácticas flexibles, susceptibles de adaptación a alumnos con personalidades muy distintas.

Durante la enseñanza secundaria suelen tener calificaciones más elevadas los estudiantes algo introvertidos que los extravertidos, acaso porque

se concentran mejor. (Cattell y Kline 1982). En la escuela primaria los alumnos extrvertidos tienen un rendimiento algo superior, mientras que en la enseñanza secundaria esta ventaja desaparece y se invierte la tendencia. Estos resultados pueden quedar matizados por variables como el género, la edad, el estilo de enseñanza, el tipo de actividad escolar, otros rasgos de la personalidad, la situación concreta de aprendizaje, etc. (Crozier, 2001).

Afectividad: En los últimos tiempos está adquiriendo gran protagonismo en la escuela el ámbito emocional, tanto porque se aspira a formar íntegramente al educando como porque se advierte la incidencia de dicha área en los resultados escolares. En el terreno de la afectividad hay que pensar, por ejemplo, en el eventual impacto que los sentimientos positivos tienen en el alumno, sobre todo porque pueden acrecentar su seguridad y confianza. El autoconcepto y la autoestima positivos y equilibrados favorecen la adaptación, el ajuste personal y el rendimiento académico. Esta aseveración no impide que, en ocasiones, haya alumnos con alta autoestima y bajas calificaciones, o a la inversa.

El respeto, la cordialidad, la confianza y el fomento de la autonomía son algunos de los aspectos que educadores e instituciones escolares han de cultivar cotidianamente. La exclusión y el desafecto son condiciones de riesgo que empujan a los alumnos hacia el fracaso y los problemas de salud mental.

Los fenómenos afectivos, concretamente las motivaciones, los sentimientos y las emociones, incluso las pasiones, que se generan en los contextos escolares, pueden impulsar o, en su caso, frenar el aprendizaje y el rendimiento. Es probable, por ejemplo, que el alumno temeroso y que se siente incapaz de aprobar el examen de una determinada asignatura decida no prepararla. En efecto, los pensamientos de los escolares se acompañan de estados afectivos que repercuten en la percepción de las materias, en las expectativas, en el trabajo académico y en el rendimiento.

Es frecuente que la ansiedad elevada dificulte el rendimiento académico. Un alto nivel de ansiedad interfiere en el aprendizaje porque disminuye la atención, la concentración y la extracción de información relevante. Un alumno con intensa ansiedad es presa de la preocupación y de la emotividad. No es raro que esta preocupación mal canalizada le lleve a tener bajas expectativas sobre sí mismo en relación con la tarea, ni que la emotividad y su cortejo de

síntomas fisiológicos como hiperhidrosis, tensión muscular, temblores, etc., dificulten su entrega al estudio.

La inteligencia afectiva, susceptible de mejora, ayuda a los estudiantes a enfrentarse a las situaciones ansiógenas y agobiantes. Por el contrario, los alumnos con escasa inteligencia afectiva son más vulnerables al distrés (estrés perjudicial), corren alto riesgo de ser asediados por pensamientos y sentimientos negativos y de que su rendimiento disminuya.

Motivación: Habitualmente se acepta que la motivación se refiere al conjunto de procesos implicados en la activación, dirección y persistencia de un determinado comportamiento. En este sentido, resulta plausible la idea de que la motivación discente desempeñe un papel relevante en el inicio y mantenimiento de la actividad de estudiar y que, por tanto, favorezca los buenos resultados escolares. Cabe pensar que el alumno motivado se involucra en su proceso de aprendizaje y hace lo posible por alcanzar las metas establecidas. A menudo en la motivación las vertientes intrínseca / interna y extrínseca / externa se presentan entrelazadas.

El deseo de mejorar personalmente se suele emparejar con la necesidad de reconocimiento.

La motivación, en su doble vertiente intrínseca y extrínseca, es requisito del rendimiento escolar. La motivación de logro, relacionada con el nivel de aspiraciones, enciende y orienta el comportamiento hacia el éxito. En este proceso motivacional hallamos que el alumno tiene expectativas que le llevan a desplegar activamente estrategias para alcanzarlas. La dialéctica entre la búsqueda del éxito y la evitación del fracaso permite una mejor comprensión del comportamiento del escolar sobre todo en lo que se refiere a su esfuerzo y a los métodos que utiliza para realizar tareas, resolver problemas, etc.

La comprensión del papel desempeñado por la motivación de logro en los resultados escolares se enriquece si, se tiene en cuenta que el alumno puede orientarse fundamentalmente hacia metas y estrategias de aprendizaje o de rendimiento. (González Cabanach y otros, 1996).

Así como la respuesta ante el éxito es semejante en cualquiera de los dos casos, la reacción ante el fracaso es diferente. Los alumnos con metas de rendimiento suelen interpretar el fracaso como una falta de capacidad que provoca sentimientos de incompetencia y reacciones afectivas negativas en

relación con las tareas; por ejemplo, ansiedad, rechazo, etc., lo cual se traduce en una menor implicación en el aprendizaje y en una disminución en la persistencia y en la utilización de ciertas estrategias que permitan superar los obstáculos. En cambio, la reacción de los alumnos que persiguen metas de aprendizaje ante los malos resultados no se centra tanto en realizar atribuciones a su fracaso cuanto en buscar estrategias autorreguladoras que solucionen las dificultades, por lo que dedican mayor esfuerzo y atención a las tareas.

Hábitos y técnicas de estudio: Así como es necesario que los alumnos estén motivados, también se precisa que rentabilicen el esfuerzo que conlleva el estudio. Los hábitos (prácticas constantes de las mismas actividades) no se deben confundir con las técnicas (procedimientos o recursos). Unos y otras, sin embargo, coadyuvan a la eficacia del estudio. De un lado, el hábito de estudio es necesario si se quiere progresar en el aprendizaje. De otro, conviene sacar el máximo provecho a la energía que requiere la práctica intencional e intensiva del estudio por medio de unas técnicas adecuadas. Este factor tiene gran poder predictivo del rendimiento académico, mayor incluso que las aptitudes intelectuales. (Pozar, 1989).

Las dimensiones con más capacidad para pronosticar los resultados escolares son dos:

- Las condiciones ambientales. El rendimiento intelectual depende en gran medida del lugar en que se estudia. La iluminación, la temperatura, la ventilación, el ruido o el silencio, al igual que el mobiliario, son algunos de los aspectos que influyen en el estado del organismo, así como en la concentración del estudiante.
- La planificación del estudio. Esta dimensión es igualmente importante, sobre todo en lo que se refiere a la organización y a la confección de un horario que permita ahorrar tiempo, energías y distribuir las tareas sin que haya que renunciar a otras actividades.

No se debe pensar que el alumno es el único responsable del estudio, pues se sabe que, en determinadas circunstancias, se presentan dificultades que tornan muy difícil la posibilidad de estudiar en casa, por ejemplo, por carecer de un lugar apropiado para el trabajo escolar o por acumulación de tareas domésticas.

### 3.4.2 **Ámbito familiar**

Clima familiar: La familia es la primera y más importante institución educadora.

Las interacciones que en su seno se producen influyen de modo continuo y significativo en la vida de sus miembros. En la actualidad, dadas las continuas y profundas mudanzas que en la institución familiar acontecen, se precisa una política sensible a los nuevos retos.

Aunque haya numerosas excepciones, cabe pensar que el nivel instructivo de los padres incide en el rendimiento académico de los hijos. Si los padres adolecen de analfabetismo es más probable que los resultados escolares de sus vástagos sean insatisfactorios, mientras que si el rango de estudios de los progenitores es de grado medio o superior se favorece el rendimiento, siquiera sea porque la escuela maneja y alzaprima valores y usos lingüísticos concordantes con ese nivel, de manera que quienes presentan un bagaje sociocultural y lingüístico distinto y considerado inferior son más vulnerables al fracaso. (Bernstein, 2001).

Por otra parte, la escasez de recursos económicos familiares puede frenar el proceso formativo y el rendimiento académico de los hijos cuando las presiones y situaciones impuestas por la penuria son tan grandes que ahogan a los menores en preocupaciones o impiden disponer de las condiciones materiales necesarias para estudiar.

El hecho de que en algunos entornos más desfavorecidos los índices de fracaso aumenten no ha de interpretarse en modo alguno como que lo negativo de los resultados se debe exclusivamente a la desventajosa situación familiar. La institución escolar, la sociedad y la Administración deben asumir igualmente su responsabilidad, lo que ha de traducirse en una modificación profunda del enfoque pedagógico, llamado a corregir hirientes desigualdades. Nuestras observaciones y reflexiones permiten afirmar que un buen número de las dificultades crecientes que algunos alumnos tienen para alcanzar los niveles considerados exitosos es generado por el mal funcionamiento del propio sistema escolar. Por tanto, si no hay verdaderos cambios estructurales en la educación no se pueden albergar demasiadas esperanzas en la erradicación del fracaso escolar.

Las actividades sociales y recreativas de la familia constituyen un buen indicador de la influencia que esta institución ejerce sobre el rendimiento escolar del alumno. (Martínez – Otero, 1997). En este sentido, por ejemplo, no sería recomendable pasar varias horas cada día frente al televisor, y sí resulta apropiado, en cambio, practicar deporte, leer, realizar excursiones, integrarse en grupos pro sociales, etc. Este tipo de actividades, estimuladas por un ambiente familiar genuinamente cultural-educativo, ensanchan los horizontes intelectuales y personales y, por ende, coadyuvan a mejorar el rendimiento académico.

Con carácter general, cabe consignar que el clima familiar que puede ayudar a optimizar la educación y consiguientemente a neutralizar el fracaso escolar es el presidido por el afecto, la comunicación, la seguridad, el respeto, las normas, la participación y el fomento de la autonomía.

En cambio, el modelo de relaciones familiares caracterizado por la falta de diálogo, la debilidad estructural o la rigidez constituye una de las causas reales de fracaso escolar y de trastornos psicopatológicos en niños y adolescentes.

### **3.4.3 Ámbito escolar – social**

Clima social escolar: El ambiente escolar no se reduce al marco físico, también hay que tener en cuenta la dimensión humana. El clima social escolar depende de la cohesión, la comunicación, la cooperación, la autonomía, y la organización del estilo de dirección docente. En general, el tipo de profesor dialogante y cercano a los alumnos es el que más contribuye al logro de resultados positivos y a la creación de un escenario de formación presidido por la cordialidad.

Es necesario cultivar la participación a través de la interacción, el establecimiento consensuado de normas de convivencia, la implicación de los alumnos en cuanto atañe a su educación, la asunción creciente de responsabilidades, etc.; todo lo cual permitirá a los educandos avanzar por las sendas de la maduración y la autonomía.

En su escala de clima social en el centro escolar (CES) (Moos, Moos y Trickett, 1989) identifican nueve subescalas agrupadas en cuatro grandes dimensiones que ayudan a calibrar el ambiente del salón de clase:

- Relaciones: implicación, afiliación, ayuda.

- Autorrealización: tareas, competitividad.
- Estabilidad: organización, claridad, control.
- Cambio: innovación.

Tras aplicar esta escala se puede pronosticar un mejor rendimiento académico a los alumnos que trabajan en un ambiente presidido por normas claras y en el que se cultiva la cooperación sin prescindir de la autonomía. El establecimiento y seguimiento de normas apropiadas, en un marco de disciplina del desarrollo personal y social, inciden positivamente en el rendimiento y en la educación. (Martínez – Otero, 1997).

La cooperación entre alumnos, además de favorecer el rendimiento académico, genera relaciones personales positivas entre ellos. Las técnicas de aprendizaje cooperativo han demostrado su eficacia para mejorar la motivación intrínseca, la autoestima y el funcionamiento de las capacidades intelectuales de los educandos, ya que acrecientan particularmente la capacidad crítica y la calidad del procesamiento de la información, todo lo cual se refleja en un considerable incremento del rendimiento académico. (Ovejero, 1993).

**CAPITULO IV**  
**TRAYECTORIAS**  
**ESCOLARES**  
**DIFERENCIADAS**

#### **4.1 Definición de trayectorias escolares**

Las trayectorias escolares pueden ser definidas como el recorrido que los alumnos realizan por grados, ciclos o niveles a lo largo de su biografía escolar. Una trayectoria es regular cuando el alumno recorre el sistema con los tiempos y formas que la organización pedagógica instituida ha delineado para la escolaridad; es decir; un grado por año con avances anuales, inicios y finalizaciones prefijadas.

En este sentido, la organización de la escuela supone un recorrido estándar para los alumnos. Se espera que todos los niños ingresen a la misma edad a cada nivel que tengan entre 9 y 10 años cuando cursen en cuarto grado, que finalicen la escuela secundaria alrededor de los 17 o 18 años.

Es necesario introducir una distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales.

##### **Trayectorias teóricas:**

El sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares teóricas. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar. Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas:

- la organización del sistema por niveles
- la gradualidad del curriculum,
- la anualización de los grados de instrucción.

Son tres rasgos que suelen considerarse indistintamente, pero en rigor se trata de tres arreglos independientes cuya asociación produce determinados efectos en las trayectorias.

Que el sistema se organiza por niveles es una disposición centenaria del sistema escolar. Las distintas prestaciones educativas se organizaron con lógicas propias. Entre las lógicas propias de cada nivel, la masividad ha sido un imperativo de la escuela elemental desde sus inicios, mientras que en el caso de la escuela media el rasgo consolidado ha sido la selectividad, rasgo que la masificación pone en cuestión.

El segundo rasgo del sistema educativo relevante para la estructuración de las trayectorias teóricas es la gradualidad. La gradualidad establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el curriculum en etapas delimitadas o grados de instrucción, y determina la secuenciación temporal del aprendizaje de los saberes y la progresión por etapas, mediando evaluaciones que acreditan la satisfacción de los criterios de logro de cada etapa. El avance por grados, el acoplamiento de todas las asignaturas del curriculum en pasos sucesivos, tiene efectos sobre las trayectorias teóricas.

El tercer rasgo es la anualización de los grados de instrucción, que establece el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados. Debido a la anualización, el tiempo se convierte en una condición para el curriculum; al cabo de cierto tiempo, el curriculum estabilizado contribuye a naturalizar los tiempos así escolarizados.

### **Trayectorias reales:**

Son las trayectorias que los alumnos recorren verdaderamente, es decir, la realidad escolar de un país, una provincia, un determinado establecimiento.

Algunos datos de las trayectorias reales, tomadas de estadísticas de una investigación, sugieren lo siguiente:

- No todos los que egresan de la escuela primaria o sus equivalentes se incorporan al nivel secundario, lo que coloca uno de los focos del problema en las transiciones educativas.
- A lo largo de las trayectorias reales de los sujetos por el nivel medio, se produce un proceso de selección de la población estudiantil que va dejando afuera del sistema a importantes contingentes de adolescentes y jóvenes. Una parte cada vez menor de esta exclusión se vincula con la oferta insuficiente. Pero otra parte, tanto más importante, se vincula con la experiencia de fracaso.
- En los primeros años de la escuela media parecen estar produciéndose mejoras en la retención y la promoción, pero esas mejoras se detienen a mitad de camino del nivel secundario. Las tasas de repitencia siguen siendo altas, aunque muestren espasmódicas tendencias a la disminución.

- La permanencia de los adolescentes y jóvenes en el nivel secundario parece realizarse a costa de la sobreedad, que sigue aumentando, mientras que las tasas de egreso se muestran ahora en retroceso.

## **4.2 Problemáticas que signan a las trayectorias escolares en el nivel medio**

### Las transiciones educativas:

Se entiende a la transición escolar como un cambio de corta duración caracterizado por una notoria discontinuidad con respecto al pasado, que puede ser vivido de forma dolorosa cuando la discontinuidad de la experiencia es excesiva, incontrolada e incontrolable. (Campo, 1999). Las trayectorias teóricas prevén una transición de estas características en el pasaje de la escuela primaria a la escuela secundaria. Este cambio ha sido muy estudiado en los últimos años, siendo una de las principales conclusiones de los estudios que, para los niños y adolescentes pertenecientes a sectores cultural y económicamente postergados (en consecuencia, con menor tradición escolar), el pasaje al nivel medio supone un importante cambio simbólico y social para afrontar, el cual no cuentan con los recursos materiales y simbólicos apropiados. Las tareas propuestas y el lenguaje utilizado en la escuela, así como las relaciones que en ella establecen las personas entre sí, con los objetos y con el conocimiento, suelen diferir de aquéllas que son propias de la vida familiar y comunitaria y de la experiencia que los niños y niñas han acumulado en la escolaridad primaria (Terigi, 2000).

Las escuelas primarias buscan acompañar esta transición de variadas maneras, que van desde la difusión de la oferta local de nivel secundario hasta la orientación en los trámites, incluyendo la anticipación de algunos de los rasgos de la organización académica del futuro nivel al último año del nivel previo.

La importancia de los momentos de transición reside en que en ellos existe la posibilidad de que se trunque la coherencia y la gradualidad deseables en la enseñanza, con los efectos negativos que todo ello puede significar para el proyecto educativo, para las experiencias personales y para la posibilidad misma de permanecer en el sistema escolar (Gimeno Sacristán, 1997). Junto con las transiciones previstas por las trayectorias teóricas, están las que suman

las trayectorias reales, debidas a la repitencia que separa del grupo de pares, al cambio de escuela, al abandono temporario.

#### Las relaciones de baja intensidad con la escuela:

Una escolaridad de baja intensidad es aquella que está caracterizada por el desenganche de las actividades escolares. Este desenganche presenta dos versiones: una llamada disciplinada, en el que el estudiante no realiza las actividades escolares pero tampoco genera problemas de convivencia; y otra indisciplinada, que suma a la falta de involucramiento en la actividad escolar la participación del estudiante en situaciones que constituyen desde el punto de vista de las escuelas problemas de disciplina y/o faltas graves a los regímenes de convivencia. (Kessler, 2004).

Muchos chicos y chicas ingresan a la escuela media pero no logran “engancharse” con ella; viven una experiencia escolar desdibujada, signada por las dificultades y la falta de involucramiento en las actividades de aprendizaje. En estas experiencias, el abandono de la escuela es un desenlace al que se llega paulatinamente, sin que haya necesariamente un factor desencadenante: simplemente un día se descubren no yendo más.

#### El ausentismo de los estudiantes:

Este asunto enfrenta a las escuelas con una problemática central: la dificultad para garantizar los aprendizajes en condiciones que producen una disminución significativa del tiempo de exposición de los estudiantes a la instrucción y una discontinuidad de la experiencia de aprendizaje. Hay alumnos que asisten a la escuela mucho menos tiempo que el previsto, y en general esto no se compensa con trabajo extra clase. Estas condiciones son especialmente acuciantes en los turnos nocturnos (Barolli, 2003; Jacinto y Freytes Frey, 2004).

#### La sobreedad de los estudiantes:

Las trayectorias escolares reales plantean el problema del importante desfase etario de grupos numerosos de estudiantes. Dadas las altas tasas de repitencia del nivel medio, la sobreedad es un asunto frecuente.

La sobreedad no es un problema per se, sino que se convierte en dificultad en relación con los supuestos que sostienen la organización temporal de la escolarización, que define un ritmo esperado de despliegue de las trayectorias educativas de los chicos y chicas. Para atender a la cuestión de la

sobreedad, es necesario entender esa relación y su impacto en la organización didáctica, en la convivencia institucional y en la generación de expectativas por parte de los profesores. Acelerar la acreditación garantizando el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje requiere poner en juego nuevos recursos pedagógicos e institucionales para que los adolescentes y jóvenes puedan progresar en su escolaridad en un ritmo más rápido que el que caracteriza su recorrido previo y que el que es esperable por el carácter graduado de la escolaridad secundaria. Requiere, además, elaborar un programa de estudios específico que establezca qué aprendizajes se quiere asegurar cuando lo que se procura es promover a los estudiantes rompiendo la correspondencia ciclo lectivo- año escolar. Es necesario tomar debida cuenta del desajuste que existe entre la complejidad del problema que debe ser atendido y el saber acumulado en el campo educativo.

Bajo esas condiciones, el desafío principal es para las políticas educativas, que deberían no sólo generar condiciones institucionales para atender la problemática de la sobreedad, sino también acumular el conocimiento que se requiere: conocimiento institucional, conocimiento pedagógico y en particular conocimiento didáctico (Terigi, 2004).

#### Los bajos logros de los aprendizajes:

Los análisis sobre las dificultades que experimentan los adolescentes y jóvenes en su tránsito por la escuela media suelen poner el acento en los déficits con que aquellos egresan de la escolaridad básica y en la fragilidad de los aprendizajes que realizan en el nuevo nivel. Es razonable considerar que trayectorias escolares signadas por la discontinuidad o sancionadas por el fracaso escolar generan una base endeble para afrontar los aprendizajes requeridos.

Hoy en día, es cada vez mayor el conjunto de iniciativas de las administraciones y de las instituciones que se dirigen a compensar aprendizajes que los estudiantes no logran consolidar y que comprometen su trayectoria escolar. Algunos de estos aprendizajes debieran haber sido logrados a lo largo de la escolaridad previa al ingreso al nivel secundario, en tanto otros son los que la propia escuela media debe asegurar. El problema para estos esfuerzos es encontrar los modos de que constituyan un aporte a las trayectorias educativas de los estudiantes, evitando la reiteración de las

estrategias de enseñanza que no tuvieron éxito en su historia escolar previa. (Jacinto y Terigi, 2007).

### **4.3 Trayectorias escolares diferenciadas**

Los caminos que se recorren en el sistema escolar deberían ser homogéneos, lineales y predecibles en todos sus aspectos. Sin embargo, un número importante de los niños y jóvenes transitan su escolaridad de modo heterogéneo y variable. Cada vez se hace más visible que ese recorrido ideal planteado por la organización escolar no necesariamente es el real para muchos de los niños y jóvenes.

Es por este motivo y por las problemáticas planteadas anteriormente que empiezan a surgir nuevas maneras de garantizar las trayectorias de todos los alumnos. Es el Estado el encargado de generar políticas que garanticen el derecho a la educación de todos los habitantes del país. Una de las políticas planteadas como posible solución a esto son las trayectorias escolares diferenciadas.

Éstas son establecidas, en la provincia de Mendoza, a través de la resolución 682 aprobada el 25 de abril del 2012. La cual establece los siguientes términos:

El gobierno educativo provincial debe garantizar el derecho a la educación a todos los niños, adolescentes y jóvenes de la provincia en el sentido de asegurarles el ingreso, permanencia y egreso en los niveles obligatorios y trayectorias escolares relevantes en un ambiente de cuidado y confianza en sus posibilidades educativas.

Es prioridad de la Dirección General de Escuelas la mejora de la calidad de los aprendizajes de todos los alumnos de los niveles obligatorios del sistema educativo provincial a través de estrategias que integren en su justa medida exigencia y acompañamiento.

El gobierno educativo considera que dicha mejora requiere de la implementación de acciones que garanticen el desarrollo profesional docente y lo reposicionen como actor central con autoridad pedagógica, que provean a las escuelas de equipamiento y recursos ricos y diversos y potencien su uso efectivo, que impulsen modelos pedagógicos flexibles y una gestión comprometida con la atención de la diversidad, que promuevan el deseo de

aprender de los alumnos y su capacidad de esfuerzo sostenido a la hora de estudiar.

El Ministerio de Educación de la Nación y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurarán el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.

La Directora General de Escuela resolvió asumir como principio básico y orientador de toda la política educativa provincial, que todos los adolescentes y jóvenes pueden aprender en condiciones adecuadas y que es posible generar esas condiciones si se pone en el centro de la toma de decisiones políticas y técnicas a las trayectorias escolares reales de los alumnos, para rearticular desde allí el currículum, la organización, la gestión y los recursos, con una voluntad política de avance frente a los límites que plantea el modelo escolar homogéneo, una voluntad colectiva que aspira romper el círculo en el que se reproducen la desigualdad e injusticia social en desigualdad e injusticia educativa.

También debe garantizar a todos los adolescentes y jóvenes:

- El derecho a la educación a través de procesos de enseñanza enriquecidos, que los consideren sujetos protagonistas de sus aprendizajes y les reconozcan de modo incluyente, las diferentes historias, trayectorias, experiencias vitales y culturales y sus distintos modos de acceso, apropiación y construcción del conocimiento.
- Condiciones pedagógicas e institucionales adecuadas para hacer efectivo el acceso, continuidad escolar y egreso de los distintos niveles de la escolaridad obligatoria y una formación relevante, con prioridad en aquellos sectores más desprotegidos.
- Ambientes y entornos escolares motivadores, ricos en experiencias educativas, capaces de captar el interés de formación por parte de los estudiantes y por ello de impulsar el sostenimiento del esfuerzo que supone estudiar.
- Trayectorias escolares continuas, completas y relevantes.

Centrándose específicamente en las trayectorias escolares la resolución establece lo siguiente:

Es objetivo de la política educativa provincial el logro de trayectorias escolares reales, continuas, completas y relevantes para todos los estudiantes mendocinos.

Las trayectorias reales de los estudiantes constituyen el norte desde donde toma decisiones el gobierno educativo provincial, los equipos técnicos, la supervisión escolar y las instituciones educativas y desde el cual se remueven los obstáculos legales, materiales, pedagógicos y organizacionales que dificultan la construcción de variados formatos escolares y prácticas pedagógicas para atender la diversidad, dando garantías de aprendizajes de calidad equivalentes.

Los distintos actores del gobierno educativo provincial, según su nivel de incumbencia, y las instituciones escolares desarrollen acciones pertinentes tendientes a hacer efectivo el acompañamiento y cuidado del recorrido escolar de los alumnos, con el fin de generar oportunidades educativas para todos los estudiantes, prioritariamente para:

- aquellos que todavía no ingresan a la educación obligatoria
- aquellos que mantienen una escolaridad de baja intensidad: ingresan tardíamente, permanecen en la escuela repitiendo uno o algunos años, permanecen en la escuela con abandonos temporales o inasistencias reiteradas, tienen espacios curriculares pendientes de aprobación, asisten a la escuela pero adquieren aprendizajes de baja relevancia.
- los que abandonan sin terminar la escolaridad obligatoria
- aquellos que reingresan después de haber abandonado
- los que terminan el cursado del último año con espacios curriculares adeudados.
- Los que cursan con sobre edad.

Ésta incentiva apoya a las instituciones educativas a fin de que implementen acciones de sostén de los alumnos durante los siguientes momentos críticos de sus trayectorias escolares en los que los mismos se invisibilizan para el sistema educativo:

- El período de pasaje de un nivel a otro.
- El cambio de escuela.

- El cambio de turno.
- Cuando repite y debe reintegrarse a un nuevo grupo de pares.
- Cuando egresa adeudando materias.
- Cuando abandona la escuela.

Es necesario definir como una prioridad de la política educativa la revisión y modificación de aquellas prácticas de enseñanza y evaluación, que generen trayectorias escolares discontinuas y que producen efectos de baja intensidad en los aprendizajes de los alumnos, adecuándolas a las prescripciones de la presente resolución.

En julio del año 2014 la Dirección General de Escuelas hace llegar a cada establecimiento educativo una resolución para trabajar las trayectorias escolares diferenciadas, la cual establece que las mismas, durante el presente ciclo lectivo deberán ser visadas y aprobadas por la supervisión, con objeto que se constituya en una alternativa de intervención garante de promoción cuyo fin es reinsertar al alumno al cursado regular.

Hay dos requisitos para generar esta trayectoria, el primero es por dificultades de conducta y se debe elevar a supervisión para su aprobación:

- Informe detallado de todas las acciones realizadas por la escuela con el alumno y la familia desde que comenzó a detectarse la situación problemática (intervención del Servicio de Orientación, entrevistas, solicitud de quita de puntos, descargo, acciones reparadoras, etc.). adjuntando actuaciones.
- Actas de reunión del Consejo de Convivencia Escolar en donde se trató el caso del alumno.
- Proyecto de trayectoria diferenciada. El cual debe contener: Síntesis de los emergentes, equipo directivo, Servicio de Orientación, coordinadores, perfil tutorial si existiere, metodología del proyecto (guías de estudios, trabajos prácticos, apoyaturas, curso taller, etc.) y en todos los casos se deberá elaborar una planilla de seguimiento. Respondiendo a los requerimiento de la Res. 0446

Y en segundo lugar para otras situaciones especiales como pueden ser enfermedad, embarazo, situaciones familiares, entre otras, donde también tiene que ser aprobado por supervisión.

## 4.4 Otras resoluciones

### 4.4.1 Resolución 0445

Es una resolución para establecer la política de convivencia escolar para el nivel secundario, en la cual la Directora General de Escuelas resuelve que se apruebe la política provincial de convivencia escolar con las siguientes finalidades:

- ✚ Garantizar el derecho a la educación de todos los adolescentes y jóvenes.
- ✚ Fortalecer la calidad de las relaciones interpersonales de los actores de la escuela.
- ✚ Articular el conjunto de acciones que se realizan a favor de la formación en valores de convivencia: respeto por la diversidad, participación, tolerancia, colaboración, solidaridad, ejercicio responsable de crecientes grados de libertad y autonomía personal, indispensables para la ciudadanía en democracia, y que es necesario que se vivencien cotidianamente en la vida escolar.
- ✚ Promover un estilo de convivencia que otorgue confianza y oportunidades de mayor protagonismo de los estudiantes en los procesos de resolución pacífica de conflictos.
- ✚ Reconocer y valorar la incidencia que tiene en la gestión educativa la calidad del clima escolar en los aprendizajes y la responsabilidad que tienen todos los miembros de la comunidad educativa en su construcción.
- ✚ incorporar en la planificación docente y en la metodología utilizada en clases, la creación de ambientes propicios para la estimulación del pensamiento crítico, el uso de un lenguaje correcto, el desarrollo social y afectivo y otras competencias que favorecen las interrelaciones.
- ✚ Promover una mayor participación de la familia en el desarrollo escolar de sus hijos, estableciendo alianzas con la escuela en un esfuerzo concordante y compartido.
- ✚ Orientar la elaboración de las normas institucionales y los procedimientos para el abordaje pacífico de situaciones conflictivas.

Es necesario proveer de un marco político al conjunto de normas generales de la convivencia escolar para el Nivel Secundario, basado en

principios y valores que orienten el desarrollo de estrategias, la gestión de los proyectos institucionales y la aplicación de los procedimientos correspondientes.

Este marco establece:

La educación es un bien público y un derecho personal y social garantizado por el Estado; sus instituciones deben ser un ámbito para la construcción de una sociedad más justa y para el fortalecimiento de la ciudadanía democrática, basada en valores de libertad, justicia, solidaridad, respeto a la diversidad y paz.

Una política de convivencia implica enunciar un posicionamiento respecto a la educación, las instituciones, los sujetos y las normas. Asimismo propone, articular e integrar las diversas líneas de trabajo que se desarrollan en torno a la convivencia escolar en la Escuela Secundaria Obligatoria. Se trata de un proyecto jurisdiccional que enuncia dimensiones y elementos, los que cobran sentido en un proyecto político de mayor alcance, que contiene aquello que la sociedad y el Estado definen respecto de cómo educar a sus adolescentes y jóvenes (Res.N° 93-CFCyE-09).

La promoción y regulación de la convivencia en el sistema educativo y en las instituciones escolares de Nivel Secundario tiene fundamentos políticos y éticos, marcos regulatorios y líneas de trabajo; asimismo prácticas y procedimientos que son el resultado de la experiencia capitalizada por el Nivel, como también de la iniciativa institucional. La normativa de convivencia es parte de un Proyecto educativo que busca educar y socializar. El sentido educativo y el fin orientador de la norma resultan así más importantes que la norma en si como reguladora del comportamiento.

La convivencia escolar es escenario, contenido y recurso para el aprendizaje de la ciudadanía. Establecer límites y alcances para la acción no solo de los adolescentes y jóvenes, sino de todos los actores institucionales que en ella conviven, permite desarrollar un contexto pacifico para el logro de los aprendizajes.

La política de convivencia reconoce a los adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho, asimismo las instituciones educativas son espacios fundamentales para el desarrollo ciudadano de adolescentes y jóvenes y los docentes son actores, autores y gestores de proyectos educativos

La implementación equitativa, inclusiva, adecuada, justa y democrática de las normas de convivencia requiere que las mismas tengan arraigo y sentido institucional, de forma tal que todos los integrantes de la comunidad educativa se asuman como co-responsables de la misma, tanto en su formulación como en su gestión e implementación, y, asimismo en su ajuste y contextualización.

El marco normativo de la convivencia debe atender a las dinámicas de cambio social y a la emergencia de nuevos escenarios de aprendizaje y de nuevos sujetos, con el fin de adecuar las prácticas que regulan y orientan la convivencia a las circunstancias cambiantes y a los diversos contextos de implementación. En una época de pérdida de densidad de las instituciones y de erosión de marcos normativos comunes, es preciso considerar que su implementación depende, fundamentalmente, de la adhesión de los sujetos a los principios que la cimientan.

La normativa de convivencia es inclusiva. Es preciso desarticular la supuesta tensión existente entre aplicación de las normas - inclusión /exclusión. Por el contrario, estas normas tienen como función comprometer a los adolescentes y jóvenes en un proyecto formativo, orientarlos hacia valores democráticos y regular la vida social.

El marco de convivencia jurisdiccional va más allá de determinar un conjunto de sanciones para las trasgresiones a las normas; orienta las acciones de los integrantes de la comunidad educativa hacia la promoción de una vida en común favorecedora de las trayectorias escolares de los alumnos y el desarrollo profesional de los docentes. Es preciso instaurar normas que garanticen el derecho a la vida, a la libertad, el respeto de la integridad y dignidad y preserve a aquellos de cualquier trato discriminatorio, todo tipo de violencia, abuso o maltrato.

La convivencia escolar es, de por sí, estructuralmente conflictiva, en tanto en ella confluyen diversos actores sociales que portan diferentes perspectivas, representaciones, culturas, intereses y valores. Asimismo, como institución situada, se emplaza en contextos que aportan su propia conflictividad.

No hay convivencia exenta de conflictos, y, dado que la institución escolar es un ámbito en el cual se aprende y se enseña a convivir; las formas en que cada comunidad promueve la paz y resuelve los conflictos que la

afectan habilita oportunidades para aprendizajes social y políticamente significativos.

La norma es una regla de conducta que guía el comportamiento humano en sociedad, tiene como función cuidar y proteger a todos los integrantes de la comunidad educativa, sobre todo, a los adolescentes y jóvenes. Las normas son parte del proyecto educativo y del curriculum de la enseñanza, ya que sin ellas es extremadamente dificultoso que una comunidad prospere y que todos sus miembros tengan las mismas oportunidades.

Las normas de convivencia se pactan entre todos y obligan a todos los miembros de la comunidad educativa por igual; no obstante son los adultos los que tienen la función de sostenerlas ante los adolescentes y jóvenes y de acompañarlos en el proceso de hacerse responsables de sus actos.

Las normas, como marco de la conducta humana, establecen derechos, obligaciones y/o prohibiciones y deben ser siempre interpretadas dentro de su contexto de aplicación (art. 16 del Código civil). No son optativas o negociables.

El respeto de la norma exige autorregulación que se adquiere progresivamente a partir de las oportunidades que la misma institución proporciona en forma constante. Por este motivo, sin ellas es imposible la vida democrática.

La enseñanza y el aprendizaje de las normas de convivencia es un proceso gradual y progresivo que requiere estrategias de enseñanza complejas.

El respeto por las normas y la sanción de sus transgresiones es parte de la enseñanza socializadora de la escuela y tiene por objeto garantizar el derecho a la educación de todos los habitantes como así también, el respeto irrestricto a la dignidad de las personas, por lo cual el diálogo, la escucha atenta, la posibilidad de reparación, el derecho a ser oído y defenderse serán privilegiadas como metodologías de abordaje individual y colectivo.

Las sanciones tienen como función formar una conciencia ética y ciudadana y, asimismo, el incremento de la percepción de la relación de causa y consecuencia relativo al comportamiento. Si las transgresiones a las normas no fueran sancionadas, las escuelas se convertirían un lugares públicos de impunidad; no obstante, ninguna sanción debe atentar contra el derecho a la educación, en tanto debe ser entendida desde un sentido pedagógico, ser

gradual y responder a criterios de proporcionalidad, tipicidad, razonabilidad y pertinencia.

Los adultos significativos, docentes y padres, deben actuar como referentes de las normas de convivencia; su autoridad se basa en su capacidad de asumir, cumplir y hacer cumplir los mismos.

La participación y la expresión, aún la resistencia de los jóvenes no puede ser interpretada como un intento de menoscabo de la autoridad de los adultos, sino como la práctica concreta de los valores que la escuela pretende desarrollar.

Los padres, tutores y cuidadores de los jóvenes tienen un papel fundamental como educadores de los estudiantes. A tal fin, como principales educadores de sus hijos, deberán participar en la formulación de los acuerdos de convivencia y propender, desde su fundamental lugar, a que los mismos se cumplan.

Se deben definir las Estrategias de Gestión de la Convivencia Escolar que conduzcan y combinen adecuadamente la relación entre los actores, los recursos y los procesos, con un estilo democrático que favorezca la promoción, implementación y seguimiento de las normas institucionales.

También esta resolución plantea reconocer la competencia de las instituciones para elaborar acuerdos y regular la conformación y funcionamiento de los Consejos de Convivencia Escolar como órganos y ámbitos de participación representativa, de diálogo y consulta de los distintos actores de la comunidad educativa.

Disponer un conjunto de Normas Generales para la Convivencia Escolar que establezcan un claro equilibrio entre derechos y responsabilidades, que incluyan la regulación de las categorías de faltas y las sanciones correspondientes a las transgresiones, y que encuadren y orienten la elaboración y aplicación de las normas institucionales respectivas.

Organizar estrategias de apoyo para la calidad de la Convivencia Escolar que expresen la intencionalidad política de otorgar sustentabilidad en el tiempo a las transformaciones institucionales a implementar, a través de acciones programadas que permitan el seguimiento de los procesos y la sistematización de los resultados alcanzados.

#### **4.4.2 Resolución 0446:**

En esta resolución se tramita la reglamentación para la asistencia, puntualidad y permanencia en la escuela secundaria. Para llevar a cabo esta se considera:

En los últimos tiempos la sociedad experimenta profundas transformaciones que producen modificaciones en las formas de transitar el desarrollo de las culturas juveniles y en los modos de integración al Sistema Educativo. Estos cambios impactan en la configuración de la escuela actual y produce una devaluación de las normas que regulan el ingreso, la permanencia y el egreso de nuestros alumnos.

La implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria implica un cambio de perspectiva sobre el sentido de la misma. Se requiere ampliar la concepción de escolarización, de modo tal que contemple las muy diversas situaciones que atraviesan los adolescentes y jóvenes estudiantes con el fin de garantizar su inclusión y facilitar sus trayectorias educativas escolares.

Un componente central de la calidad educativa es la permanencia en la escuela y la participación activa de los alumnos en instancias innovadoras de aprendizajes así como el acompañamiento de su familia.

El Estado debe promover las actividades deportivas como un factor educativo y cultural coadyuvante a la formación integral del hombre.

Uno de los objetivos fundamentales es hacer efectivo el derecho a la educación sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, a todas las personas que padezcan algún tipo de alteración funcional permanente o prolongada, física o mental, que en relación a su edad y medio social implique desventajas considerables para su integración familiar, social, educacional o laboral. (Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, Ley N° 26378, 22431);

Es por todo lo expuesto anteriormente que la Directora General de Escuelas resuelve:

Aprobar la Reglamentación para la Asistencia, Puntualidad Y Permanencia de los alumnos que asisten a la Educación Secundaria de la Provincia de Mendoza.

Establecer que la asistencia anual de los alumnos a clase deberá alcanzar, como mínima, el 85% de los días establecidos en el calendario escolar.

Determinar que las instituciones educativas deberán incorporar en su Proyecto Institucional acciones tendientes a garantizar el conjunto de derechos y deberes relativos a la asistencia y puntualidad y a fomentar el compromiso de acompañamiento por parte de las familias, atento al carácter formativo de la educación secundaria obligatoria.

Disponer que el alumno que hubiere excedido el límite de inasistencias institucionales establecidas en la presente Resolución deberá seguir concurriendo a clases, bajo la figura de "Alumno en situación condicional", manteniendo las mismas obligaciones escolares.

**SEGUNDA PARTE:**  
**MARCO**  
**METODOLÓGICO**

## 1 Planteamiento del problema

El fracaso escolar data de largo tiempo; en la década del 50 interpretaban al mismo desde el modelo patológico individual, el cual centra exclusivamente en el alumno la explicación de su problema de aprendizaje en la escuela. Esta visión cambió y en la actualidad se explica desde un déficit socio-cultural y de insuficiencias de índole personal en determinadas capacidades. (Rendo y Vega, 2006).

En los últimos años el fracaso escolar ha ido en aumento, por lo que ha obligado al sistema educativo a tomar medidas para contrarrestarlo. Esta problemática genera diferencias y para atender a las mismas se generan dispositivos de pedagogía compensatoria, las cuales parten del déficit. (Rendo y Vega, 2006).

Las trayectorias escolares diferenciadas la podría enmarcar dentro de estos dispositivos como forma de contrarrestar el fracaso escolar.

Pero:

- ¿los alumnos lo analizan como una oportunidad de cambio o lo ven como un premio?
- ¿ayudan a los adolescentes a superar el fracaso o son solo soluciones de momento?
- ¿las partes involucradas se comprometen con el proceso o solo cumplen sus funciones?

Todos estos interrogantes se me plantean cuando voy analizando y profundizando en el tema.

Es a partir de esto que surge el siguiente problema:

¿Las trayectorias escolares diferenciadas son acordes, significativas y pertinentes a las necesidades reales y concretas de los estudiantes de la escuela Antonio Sarelli del departamento de Maipú desde la perspectiva de los actores involucrados?

## 2 Aproximación de sentido o hipótesis

- Las trayectorias escolares no están pensadas de acuerdo a las necesidades específicas de cada actor involucrado.
- Este tipo de trayectorias escolares solo contempla los aspectos pedagógicos del alumno sin tener en cuenta el contexto familiar y social.

### **3 Objetivos**

#### **3.1 Objetivo general**

Conocer la perspectiva de los actores involucrados de modo directo en las trayectorias escolares diferenciadas en la escuela secundaria Antonio Sarelli del departamento de Maipú, para saber de qué manera esta propuesta es significativa y pertinente a las necesidades y derechos de los estudiantes.

#### **3.2 Objetivos específicos**

- Conocer que visión tienen los profesores, servicio de orientación y director del establecimiento educativo respecto a las trayectorias escolares diferenciadas.
- Conocer cuáles fueron los sentimientos experimentados, vivencias, experiencias y la opinión que tienen los alumnos que están atravesando este tipo de trayectoria.
- Indagar la relación existente entre este tipo de propuesta y la necesidad real de los estudiantes, desde la perspectiva de los diversos actores.

### **4 Variables a analizar**

Las variables o bloques que se van a analizar son:

- ✚ Alumnos de la escuela Antonio Sarelli
- ✚ Profesores de la escuela Antonio Sarelli
- ✚ Director de la escuela Antonio Sarelli
- ✚ Servicio de orientación de la escuela Antonio Sarelli

### **5 Descripción de la metodología utilizada**

#### **5.1 Método de la investigación**

Utilizaré una metodología cualitativa de tipo exploratorio, ya que se va a intentar edificar la realidad socialmente, a través de los actores involucrados.

Este tipo de metodología se refiere a una investigación que produce datos descriptivos, las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable. Se desarrollan conceptos, intelecciones y comprensiones partiendo de pauta de los datos. (Taylor y Bogdan ,1992)

## **5.2 Diseño de la investigación**

Es exploratorio ya que el objetivo es examinar un tema de investigación poco estudiado o que no ha sido abordado antes. En general no son un fin en sí mismos, sino que determinan tendencias, identifican potenciales relaciones entre variables, y así establecen bases o líneas para futuras investigaciones. Metodológicamente son más flexibles, amplios y dispersos que los otros tipos. (Taylor y Bogdan ,1992)

## **5.3 Descripción de la muestra**

En esta investigación la muestra es intencional, no probabilística; ya que la elección de los sujetos fue en función de las características que eran de interés para la investigación, con el objetivo de que los sujetos que integraban la muestra cumplieran ciertos requisitos:

- Alumnos que estuvieran cursando trayectorias diferenciadas
- Profesores afectados a este tipo de trayectorias
- Director del establecimiento y un miembros del servicio de orientación

La muestra tomada para este trabajo está compuesta por ocho alumnos que están en trayectorias escolares diferenciadas, tres profesores que dictan clases a estos, un miembro del servicio de orientación y el director de la escuela Antonio Sarelli perteneciente al departamento de Maipú.

La escuela cuenta con cuatro trayectorias diferenciadas, para esta investigación me basé solamente en los alumnos de primer año pertenecientes a una de estas trayectorias.

Los alumnos de estas trayectorias escolares en dicha escuela son un total de 20 pero solo entrevisté a 8 estudiantes.

## **6 Instrumentos y materiales de recolección**

### **Entrevistas en profundidad**

Es la interacción entre entrevistador y entrevistado, en donde el entrevistador realiza una serie de preguntas a la persona entrevistada con el fin de obtener información sobre aspectos específicos, en torno a un tema planteado con anterioridad. El objetivo es lograr recopilar la información requerida en forma completa y objetiva, en un ambiente de mucho respeto, prudencia y cordialidad.

### **Focus group**

Son discusiones con niveles variables de estructuración, orientadas a un tema particular de interés o relevancia, tanto para el grupo participante como para el investigador. (Edmunds 1999).

La técnica consiste en reunir a un grupo de personas para indagar acerca de actitudes y reacciones frente a un tema.

## **7 Procedimiento**

Una vez determinado que instrumento iba a utilizar para llevar a cabo la investigación me puse en contacto con el establecimiento antes mencionado para explicar el objeto de la investigación y el modo que se iba a desarrollar.

Las entrevistas se llevaron a cabo en el establecimiento educativo luego de haber pedido los permisos correspondientes y explicándoles de que se trataba y el tiempo que tomarían.

Luego de realizar las entrevistas se desarrolla el siguiente paso, que es el de analizar los resultados obtenidos en la misma para poder concluir la investigación exponiendo conclusiones.

# **TERCERA PARTE: ANÁLISIS DE CASOS**

## **1 Análisis de las entrevistas de los alumnos**

Se entrevista a 8 de los 20 alumnos que conforman las trayectorias escolares diferenciadas en dicha escuela. La percepción de los alumnos es fundamental ya que ellos son los que tienen que transitar estos cambios y el pase de una trayectoria a otra.

En general las respuestas coinciden entre las entrevistas realizadas a cada alumno; se puede observar una similitud en las respuestas de las mismas. A continuación se realiza un breve análisis de cada una de las preguntas.

En cuanto a que opinan de estas trayectorias los alumnos la consideran como una buena oportunidad para poder seguir estudiando y que no queden fuera del sistema escolar. Consideran que es bueno que la escuela les brinde la posibilidad de seguir aunque sea de manera diferente.

Con respecto a las cosas positivas que ellos les encuentran a esta nueva forma de cursado, señalan que es más fácil cursar de este modo ya que las materias son más cortas, los contenidos son menores, los trabajos a realizar más acotados y sobre todo vienen menos días y horas a la escuela. Ellos cursan lunes, miércoles y viernes de 8:00 hs a 10:50 hs y educación física y plástica cursan los sábados. Dividiendo las materias en dos semestres.

Como negativo creen que el curso que les designaron es injusto ya que es un sótano que no reúne las condiciones necesarias para un buen desempeño académico. Los estudiantes no se sienten cómodos ni a gusto con el aula y consideran que hay espacios en la escuela que ellos pudieran ocupar. Otro aspecto negativo es no poder desarrollar las relaciones diarias con sus compañeros con los cuales empezaron el ciclo lectivo.

También se les preguntó por los cambios que ellos veían, en sí mismos a partir de cursar estas trayectorias. Los estudiantes consideran que las calificaciones han aumentado ya que no son tan complejas las materias como en el cursado tradicional, pero respecto del comportamiento no se han

generado cambios en ellos, es decir, que siguen con las mismas conductas que al comienzo de la trayectoria.

En cuanto a lo que generó en los alumnos pasar de la trayectoria tradicional a la diferencial ellos consideran que les provocó alegría de poder seguir estudiando viniendo menos días y horas que anteriormente, por lo que se sentían más cómodos y tranquilos.

Los alumnos prefieren cursar las trayectorias escolares diferenciadas.

## **2 Análisis de las entrevistas a los profesores**

Como señalé anteriormente los alumnos cursan tres materias por semestre, por lo que son tres profesores los entrevistados ya que las entrevistas las lleve a cabo en el segundo semestre.

Los profesores consideran que esta política posibilita que los alumnos que no han podido adecuarse a las trayectorias habituales continúen en el sistema escolar a través de metodologías alternativas. Creen que esto es una forma de acercarle el conocimiento desde otro lugar y lo que se intenta es buscar la manera de enfocar la trayectoria.

Al preguntar por los aspectos negativo exponen que tienen que quitar muchos contenidos y por ende eso baja el nivel de aprendizaje, el curso no es el adecuado ya sea en infraestructura como en cantidad. Respecto a lo primero consideran que es muy reducido el espacio y en relación a lo segundo preferirían tener cursos de menos cantidad de alumnos lo que les posibilitaría brindar una atención mayor.

En relación al fracaso escolar y la influencia que tienen estas trayectorias, consideran que es una política tendiente a paliar las situaciones que llevan al adolescente a colocarse en esta nueva modalidad pero que ellos no logran aprovecharlo y que no hay una familia que los apoye.

No logran establecer cambios en los alumnos a largo plazo ya que no siguen con ellos en los años próximos. Pero en lo que respecta al ciclo lectivo en el cual son partes notan mejorías en las calificaciones y en algunos comportamientos. Los perciben más tranquilos y cómodos.

Como punto final los cambios que harían a las trayectorias serían reducir la cantidad de alumnos, agregar contenidos y que la duración sea la misma que en las trayectorias habituales.

### **3 análisis de las entrevistas al servicio de orientación**

La coordinadora pedagógica del servicio de orientación afirma que este proyecto áulico brinda a los alumnos la oportunidad de reinserirse, que la escuela respeta las características de cada uno y que a partir de esta forma de trayectorias se descomprimen cursos que se hacen insostenibles, ya que un solo profesor no puede atender a todos los alumnos con estas características. Por lo que agruparlos permite conseguir mejores resultados y un acercamiento al grupo.

Considera que la escuela no cuenta con los recursos suficientes y esto puede hacer que el alumno salga desfavorecido. Para lograr buenos resultados se necesita tener profesores, tiempo y espacio.

Desde este servicio se plantean qué va a pasar con los alumnos a futuro, si se van a poder adaptar a la trayectoria habitual o van a tener que continuar en una trayectoria diferenciada que quizás el establecimiento educativo no se las pueda proveer.

### **4 análisis de la entrevista al director**

El director considera que ésta es una buena posibilidad para que el alumno pueda lograr los saberes sin pasar por el aula común cuando han fracasado. Lo que se busca desde el establecimiento educativo es lograr la inclusión ya que los alumnos deben de estar escolarizados.

Como positivo remarca la posibilidad que tiene de poder, desde la dirección, elegir a los docentes que se harán cargo de estas aulas y que ellos puedan llevar a cabo una dinámica diferente adecuada a cada alumno.

Considera que esta política ayuda a que no exista el fracaso escolar, ya que logra cambios y mejorías en los estudiantes.

No remarca puntos negativos, salvo que no cuentan con una norma legal que los ampare.

Expone que la familia no acompaña a los jóvenes, no se vinculan con la escuela. El cree que si la familia no funciona en la trayectoria habitual tampoco lo hace en esta.

Al preguntar si cambiaría algo contesta que no, que las cosas están bien y que en esta escuela cuenta con todo lo necesario para tener buenos resultados y que la base para que funcione es la buena administración de los recursos.

A partir del análisis de cada uno de los actores involucrados surgen diferentes tópicos que voy a analizar a continuación.

Dichos tópicos son:

- ✓ Oportunidad
- ✓ Recursos
- ✓ Aprendizaje
- ✓ Relaciones
- ✓ Cambios
- ✓ Familia
- ✓ Sentimientos

Estos los explicaré a continuación:

TÓPICO	CONCLUSIÓN	EJEMPLOS
OPORTUNIDAD	Las trayectorias escolares diferenciadas son una política que brinda a los alumnos una nueva posibilidad para que puedan seguir en el ciclo lectivo y garantizar el derecho a la educación.	<p>E1: “es buena la oportunidad que nos dan para poder en un futuro terminar el secundario”</p> <p>E2: “nos dieron otra oportunidad para poder seguir”</p> <p>E3: “es buena la oportunidad que nos dan para poder terminar de cursar”</p> <p>E3: “posibilitan a los chicos...”</p> <p>E4: “es una oportunidad que se le da sino es fuera del sistema”</p>
<p>Estas trayectorias, al estar enmarcadas en una política pública distributiva, pone todo su énfasis en prestar los servicios correspondientes a todos los estudiantes para que estos continúen su proceso de aprendizaje en el ámbito educativo.</p> <p>Es necesario que se pongan en marcha estas políticas de Estado ya que la Ley Nacional de Educación 26.206, promulgada en 2006, exige la obligatoriedad del nivel secundario.</p>		

TÓPICO	CONCLUSIÓN	EJEMPLOS
RECURSOS	El recurso edilicio con el que cuenta el establecimiento para que los alumnos cursen sus trayectorias escolares no es el adecuado para que los estudiantes desarrollen con eficacia su desempeño académico.	E1: "el aula no tiene las condiciones como para desarrollar nuestras mentes" E2: "no nos gusta, es cursar en un sótano" E3: "lo malo es el curso que nos tocó, es un sótano" E4: "el curso es muy feo, muy chiquito" E5: "el curso es muy chiquito e incómodo"
El aula es fundamental para que los estudiantes desarrollen sus actividades, por lo tanto éste debe ser acorde a las necesidades de los mismos. La institución necesita contar con buenos recursos para lograr el éxito de las trayectorias.		

TÓPICO	CONCLUSIÓN	EJEMPLOS
APRENDIZAJE	Los alumnos de trayectorias diferenciadas tienen menos contenido y reducción horaria por lo que se produce una deficiencia en el aprendizaje que ellos	E1: "...menos días de clases y esto es malo porque no tenemos tanto aprendizaje" E2: "no alcanzamos a ver todos los temas y materias" E3: "...aprendemos

	adquieren.	menos” E4: “...reducción horaria y hay chicos que no tienen los contenidos necesarios”
<p>Esto lo puedo asociar con el fracaso escolar. El aprendizaje o mejor dicho la deficiencia del mismo, sería una de las causas por las que un alumno puede fracasar en la escuela. Pero como mencioné en el marco teórico ésta no es sola la única causa que puede afectar al estudiante sino que también influye el ámbito personal y familiar.</p>		

TÓPICO	CONCLUSIONES	EJEMPLOS
RELACIONES	Los alumnos extrañan de las trayectorias tradicionales compartir las horas de clases con los compañeros con los cuales empezaron el ciclo lectivo.	E1: “...más compañerismo al estar todos los días juntos con tus amigos” E2: “ Tendríamos que cursar todos juntos” E3: “ lo malo es que no vemos todos los días a nuestros compañeros” E4: “ es feo dejar de ver a los chicos, antes nos divertíamos” E5: “se extraña a los compañeros...”
<p>Esto genera que los estudiantes no vengan con la misma motivación y entusiasmo a la escuela. Y la motivación es un condicionante del fracaso escolar, es decir, cuando esta falta se puede dar situaciones de fracaso.</p>		

TÓPICO	CONCLUSIONES	EJEMPLOS
CAMBIOS	Los alumnos que transitan una trayectoria escolar diferenciada logran generar algunos cambios en las calificaciones pero el comportamiento sigue sin variaciones.	E1: “ las notas en comparación al año pasado han mejorado” E2: “ me han mejorado algunas notas, en cuanto al comportamiento sigo igual” E3: “las notas las he mejorado y el comportamiento siempre fui igual” E4: “he mejorado las notas porque son más fáciles las materias”
En relación a lo mencionado anteriormente, se visualiza una división entre lo pedagógico y lo actitudinal, como dije anteriormente, ambos son causas del fracaso escolar por lo que la mejora en un solo condicionante no garantiza la disminución de la problemática.		

TÓPICO	CONCLUSIONES	EJEMPLOS
FAMILIA	La familia de los estudiantes no se involucra en la escuela y no acompaña a los jóvenes en este proceso de transición.	E1: “y la familia no acompaña mucho, no se vinculan con la escuela...” E2: “falta la familia que los apoye de atrás”
La familia es un eje central para el desarrollo del adolescente. Por eso es muy favorable que la misma participe en este proceso de cambio que los jóvenes atraviesan. Es necesario considerar a la familia como uno de los contextos en		

los que los estudiantes se desenvuelven para trabajar en la prevención del fracaso escolar.

TÓPICO	CONCLUSIONES	EJEMPLOS
SENTIMIENTOS	Los alumnos se sienten más a gusto y cómodos en este tipo de trayectorias ya que tienen reducción horaria, por lo que las materias son más cortas.	E1:” Ha sido más fácil de cursar porque no tenes que venir tantos días” E2:” me gustó porque iba a venir menos días” E3: “ me siento más cómodo así” E4: “esta re bueno venir solo tres días a la escuela...”

# **CUARTA PARTE: CONCLUSIONES**

## **Conclusiones generales**

El problema de investigación planteado en este trabajo fue conocer la perspectiva de los actores involucrados de modo directo en las trayectorias escolares diferenciadas en la escuela secundaria Antonio Sarelli del departamento de Maipú, para saber de qué manera esta propuesta es significativa y pertinente a las necesidades y derechos de los estudiantes. Dichos actores fueron los alumnos, profesores, servicio de orientación y director.

Las conclusiones surgen de los datos obtenidos mediante entrevistas realizadas a los actores antes mencionados, del marco teórico y la confrontación con la realidad.

Vale aclarar que las conclusiones que se derivan de este trabajo de tesina no pueden generalizarse a todos los establecimientos educativos y alumnos que transitan las trayectorias escolares diferenciadas, los resultados son representativos únicamente con los actores entrevistados.

Se detallan a continuación los resultados correspondientes a los objetivos específicos que se plantearon en la presenta investigación:

1° objetivo específico: Conocer que visión tienen los profesores, servicio de orientación y director del establecimiento educativo respecto a las trayectorias escolares diferenciadas.

Las conclusiones son las siguientes:

Los tres actores consideran que ésta es una política que posibilita que los alumnos que se encuentran en riesgo puedan continuar dentro del sistema educativo como forma de garantizar el derecho a la educación. Creen que ayuda a paliar el fracaso escolar ya que los alumnos logran cambios positivos en sus calificaciones.

Si bien en lo anterior se ven aspectos positivos, tanto los profesores como el servicio de orientación consideran que el quitar contenidos hace que los alumnos no adquieran los conocimientos esperados y esto influye negativamente en ellos, ya que los puede llevar nuevamente al fracaso escolar.

Hay una cierta discrepancia entre los actores antes mencionados y el director de dicho establecimiento, ya que este considera que estas trayectorias no tienen puntos en contra y que está planteada de manera adecuada a los estudiantes.

Todos concuerdan que el éxito de una buena trayectoria escolar diferenciada está en contar con los recursos suficientes y darles una buena administración

Además exponen que no existe acompañamiento por parte de la familia de los alumnos. Esto lo generalizan hacia las trayectorias tradicionales.

2° objetivo específico: Conocer cuáles fueron los sentimientos experimentados, vivencias, experiencias y la opinión que tienen los alumnos que están atravesando este tipo de trayectoria.

Las conclusiones son las siguientes:

Los alumnos opinan que este tipo de trayectoria es una oportunidad para terminar de cursar la escuela secundaria sin tener que dejar inconcluso la continuidad de sus estudios.

Si bien plantean que esta modalidad es factible para lograr concluir sus estudios es totalmente diferente al cursado tradicional, lo que les provoca sentimientos encontrados.

Por un lado están cómodos y tranquilos ya que cursan solo tres materias por semestre, asisten a la escuela menos días y con una carga horaria menor, por otro lado extrañan el contacto diario con los pares con los cuales vienen del año anterior.

Sienten que es injusto el curso que les asignaron para transitar la trayectoria escolar. Consideran que merecen cursar en otro espacio ya que este no los beneficia para lograr el aprendizaje.

3° objetivo específico: Indagar la relación existente entre este tipo de propuesta y la necesidad real de los estudiantes, desde la perspectiva de los diversos actores.

Las conclusiones son las siguientes:

Esta propuesta responde a la necesidad que tienen los estudiantes de que se les garantice el derecho a la educación. Si bien la necesidad está cubierta, haciendo referencia a la formalidad de las trayectorias escolares, según los datos obtenidos no es la adecuada para este grupo de estudiantes.

Los datos arrojaron que los alumnos no pueden desempeñar, con las condiciones que corresponden, las actividades escolares ya que no cuentan con un recurso edilicio adecuado.

Además según la coordinadora del servicio de orientación los alumnos no logran obtener los contenidos necesarios de acuerdo al cursado tradicional debido a la reducción horaria.

Esta trayectoria no es acorde a las necesidades de los alumnos ya que solo contempla el aspecto pedagógico, sin tener en cuenta los otros contextos donde se desenvuelve el alumno. El fracaso escolar tiene diversos condicionantes (personales, familiares, escolares), la escuela no contempla todos estos y por lo tanto el alumno fracasa.

Si bien el derecho a la educación se garantiza, generando políticas educativas, éstas no se piensan a partir de la realidad específica de cada institución y alumno en particular.

## **Conclusión final**

Como conclusión final puedo destacar que en base a las entrevistas realizadas las hipótesis quedan comprobadas.

En cuanto a la primer hipótesis se visualiza en las entrevistas y en el marco teórico, que esta es una política que si bien posibilita una forma diferente de cursado no está pensada en las necesidades concretas de cada establecimiento y alumno en particular. La resolución que establece esta trayectoria dispone cuales son los indicadores por los cuales un alumno pasa a trayectoria diferencial pero no la forma de aplicarlo, por lo que cada escuela debe basarse en los recursos con los que cuenta. Y muchas veces esos recursos no responden a lo que los alumnos necesitan.

En las entrevistas los alumnos exponen que si bien está el recurso edilicio no es el adecuado, que si bien se establecen materias y contenidos estos son escasos para que adquieran el aprendizaje necesario a su ciclo lectivo.

Éstas no preparan a los alumnos para enfrentar nuevamente la trayectoria habitual al año próximo, lo que puede ocasionar un futuro fracaso escolar.

En relación a la segunda hipótesis se destaca en las entrevistas y en los contenidos conceptuales que esta trayectoria solo se basa en que los alumnos sigan en la escuela y logren contenidos mínimos para pasar de año pero no se trabajan con ellos los aspectos personales y/o actitudinales que quizás los llevaron a esta situación.

En cuanto al marco teórico puedo decir que esta es una política pública educativa que pretende que los alumnos logren permanecer en la escuela a pesar de diversos indicadores que podrían traer como consecuencia el fracaso escolar, pero para evitar esto se debe tener en cuenta todas las causas y condicionantes del fracaso y trabajar con el alumno estos aspectos. Toda institución debe basarse en las leyes y resoluciones para poder llevarlas a cabo.

# PROPUESTA

### **Propuesta desde mi rol profesional**

Desde mi rol y futura inserción profesional como Licenciada en Niñez, Adolescencia y Familia, propongo que el servicio de orientación tiene que trabajar en el seguimiento y acompañamiento de los alumnos que se encuentren en trayectorias escolares diferenciadas.

Para que ésta sea una política eficiente y se aplique de manera correcta es necesaria abordarla desde una visión sistémica teniendo en cuenta todos los contextos en los que el alumno este inserto ya que se tratará de trabajar en cada uno de estos aspecto para lograr disminuir la posibilidad de fracaso escolar y acercar estas trayectorias a necesidades reales.

Desde nuestro rol profesional debemos de encargarnos de acompañar a los alumnos en estas trayectorias, hacerles un seguimiento, trabajar con ellos los aspectos personales y lograr un involucramiento de la familia.

Esto se llevaría a cabo a través de un trabajo diario en el cual se focalizaría en los aspectos personales que llevaron al alumno a dicha situación, para promover sus factores protectores y disminuir los de riesgo. Se estaría en contacto con la familia para lograr que esta se involucre en el proceso de aprendizaje del alumno. Al igual que se trabajaría en forma interdisciplinaria con el resto del servicio de orientación para seguir su progreso pedagógico.

Esto se lograría teniendo un buen conocimiento de lo que es fracaso escolar y de sus causas para poder identificar estas en los alumnos y así trabajar cada uno de estos aspectos.

Otro aspecto a trabajar sería el lograr que este proyecto no dure todo el año sino que el alumno pueda reincorporarse al cursado tradicional sin dejar de hacer seguimiento. Ya que es de suma importancia que el estudiante se vuelva a adaptar al cursado habitual sino se corre el riesgo de fracasar al año siguiente.

Si el alumno consigue pasar al año próximo se continuaría trabajando con el mismo con el fin de evitar nuevamente el pasa a una trayectoria diferenciada.

Para esto nos fundamentaríamos en las siguientes incumbencias:

- Planificar, aplicar, evaluar y gerenciar proyectos y programas desde unidades de promoción, prevención, asistencia y rehabilitación de niños, adolescentes y familia.

En mi caso en particular lo que haría es aplicar el proyecto de trayectorias diferenciadas en la escuela y desde esa trayectoria trabajar desde la promoción de los aspectos positivos que presenten los alumnos y prevención del fracaso escolar.

- Diagnosticar y elaborar estrategias de intervención a partir de la elaboración de factores protectores y de riesgo a nivel individual, familiar y comunitario.

Una vez que se determinan los factores protectores y de riesgo de los alumnos que transitan estos caminos elaborar estrategias de abordaje manteniendo siempre una mirada sistémica.

# **BIBLIOGRAFÍA**

## BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

- 1- Barreyro Gladys Beatriz (2001): políticas educativas en la argentina a fines del siglo xx: un estudio del plan social educativo. Tesis de Licenciatura. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina
- 2- Bernal Mariana (2003): Apoyo y acompañamiento socioeducativo para la infancia, la adolescencia y la juventud. Editado por Área de Comunicación de la Dirección Nacional de Políticas socioeducativas. Argentina.
- 3- Devalle de Rendo Alicia y Vega Viviana (2006): Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad. Argentina. Edición Aique Grupo. Argentina.
- 4- Ley 26.206. Ley de Educación Nacional. Publicada en Boletín Oficial, 28 de Diciembre del 2006. Argentina.
- 5- Martínez García José Saturnino (2009): Fracaso Escolar, PISA y la difícil ESO. Revista de la Asociación de Sociología de la educación, vol. 2, n° 1 Pág 56 – 86.
- 6- Martínez Valentín y Otero Pérez (2009): diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria. Revista Iberoamericana de Educación (55), 67-85.
- 7- Miranda Estela María (2001): La reforma educativa en Argentina: analisis político de su implementación en la provincia de Córdoba. Tesis de Licenciatura. Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.
- 8- Molina Antonio Amigo: El Fracaso Escolar. UNED Centro de Asociados Algeciras.
- 9- Ortegón Quiñones Edgar (2008): Guía sobre diseño y gestión de la política pública. Editado por Convenio Andrés Bello.
- 10- Resolución 0445. Publicado el 05 de abril del 2013. Argentina.
- 11- Resolución 0446. Publicado el 05 de abril del 2013. Argentina.
- 12- Resolución 682. Publicado en Boletín oficial de educación 05 de abril del 2013. Argentina.
- 13- Roussos Andrés y Juan Santiago (2010). El focus group como técnica de investigación cualitativa. Documento de trabajo N° 256, Universidad

- de Belgrano. Disponible en: [http// www.ub.edu.ar/investigaciones/dt\\_nuevos/256\\_roussos.pdf](http://www.ub.edu.ar/investigaciones/dt_nuevos/256_roussos.pdf). Argentina.
- 14-Taylor y Bogdan (1992) "Introducción a los métodos cualitativos de Investigación" Barcelona. Ediciones Paidós. España.
- 15-Terigi Flavia (2007): Los Desafíos que plantean las Trayectorias Escolares. III Foro Latinoamericano de educación, jóvenes y docentes. Fundación Santillana.
- 16-Un proyecto regional de cooperación para la integración de la cultura digital en los sistemas educativos: Entrevistas en profundidad guía y pautas para su desarrollo. Disponible en:  
[http://www.ibertic.org/evaluación/pdfs/ibertic\\_guia\\_entrevistas.pdf](http://www.ibertic.org/evaluación/pdfs/ibertic_guia_entrevistas.pdf).
- 17-Zeller Norberto (2007): políticas públicas: marco conceptual metodológico para el estudio de las políticas públicas. Argentina. Editado Dirección de Investigaciones, Subsecretaria de la Gestión Pública. Argentina.

